

UFRRJ

**INSTITUTO DE AGRONOMIA/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

DISSERTAÇÃO

**E O ESPAÇO TEM SENTIDOS? UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS
E ENTENDIMENTOS DO CORPO NOS PROCESSOS DE ENSINOS-
APRENDIZAGENS EM GEOGRAFIA**

Márcia Aparecida Garcia dos Santos Porcari

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**E O ESPAÇO TEM SENTIDOS? UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS
E ENTENDIMENTOS DO CORPO NOS PROCESSOS DE ENSINOS-
APRENDIZAGENS EM GEOGRAFIA**

MÁRCIA A. GARCIA DOS SANTOS PORCARI

Sob a Orientação da Professora

Ana Maria Marques Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Geografia**, no Programa de Pós-graduação em Geografia, área de concentração em Espaço, Questões ambientais e Formação em Geografia.

Nova Iguaçu, RJ
Novembro de 2018

907 P833e T	Porcari, Marcia Aparecida Garcia dos Santos, 1993- E o espaço tem sentidos? : uma análise das experiências e entendimentos do corpo nos processos de ensinios-aprendizagens em geografia / Marcia Aparecida Garcia dos Santos Porcari. - 2018. 99 f. : il. Orientador: Ana Maria Marques Santos. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Bibliografia: f. 91-92. 1. Geografia - Estudo e ensino - Teses. 2. Comportamento espacial - Teses. 3. Sentido e sensações - Teses. 4. Aprendizagem perceptiva - Teses. 5. Prática de ensino - Teses. I. Santos, Ana Maria Marques, 1964-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.
-------------------	---

Ficha catalográfica elaborada por Luiz Fernando C. da S. Cavalcante (CRB7/4693)

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”

Márcia A. Garcia dos Santos Poreari

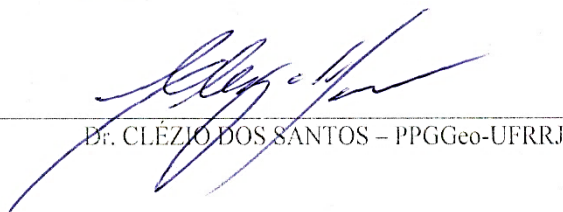
**E O ESPAÇO TEM SENTIDOS? UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS E
ENTENDIMENTOS DO CORPO NOS PROCESSOS DE ENSINOS-
APRENDIZAGENS EM GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGGeo/UFRRJ), em 13 de novembro de 2018.

Banca de Examinadora



Dra. ANA MARIA MARQUES SANTOS – PPGGeo UFRRJ
Presidente/Orientadora



Dr. CLÉZIO DOS SANTOS – PPGGeo-UFRRJ



Dr. LUCIANO XIMENES ARAGÃO – FBEEF-UERJ

Nova Iguaçu
2018

DEDICATÓRIA

À todos os pesquisadores de Ensino em Geografia, ao meu marido Danilo Porcari pelo apoio e a minha família que sempre acreditou em mim.

AGRADECIMENTOS

À meu marido Danilo, porque sem o apoio dele não sei se teria conseguindo, lembro como se fosse ontem quando fui pela primeira vez a UFRRJ – Seropédica, esse foi o dia da prova e o caminho até a chegada do prédio em que seria a prova é longinho se comparado ao restante da universidade e o Danilo que me levou até o local da prova, esperou eu acabar as duas provas marcadas para o dia. Como sou grata a ele por todo auxílio. Obrigada marido!

À minha família e principalmente a minha mãe, porque sem o esforço dela e o investimento na minha educação, não teria conquistado o que conquistei. Aos meus sogros Alemir e Aliete que são pessoas que me acolheram em sua família.

À UFRRJ e aos seus professores que me acolheram e me presentearam com seus conhecimentos. Em especial, a minha digníssima orientadora Ana Marques, como aprendi com ela e levarei seus ensinamentos pelo resto da vida. Que mulher forte e batalhadora, obrigada também pelas firmes palavras e pela parceria.

Às companheiras da Linha de Ensino, Taís, Paula, Daiala e Tamires, nossas conversas e o apoio que uma deu a outra foi fundamental para a construção dessa pesquisa. À Taís pelas caronas até a UFFRJ, e melhor ainda pelas conversas que fazíamos durante o caminho.

Ao Colégio Ápice e aos alunos do 6º ano que foram fundamentais na realização desse trabalho, tenho enorme carinho por essa escola e pelos alunos.

Aos professores Clézio dos Santos e Luciano Ximenes por aceitarem participar desse momento e contribuir com seus conhecimentos.

Às amigas que a UERJ-FEBF e a vida me proporcionaram, meu muito obrigada.

Aos meus lindos e encantadores cachorros Rick e Dudu, e a pequena Laila os tenho como filhos e fazem com que meus dias sejam mais felizes.

*...Sentidos...
são as formas de captação do mundo.
Eu capto
Tu captas
Ela capta
Nós captamos
Vós captais
Mas só o capitalismo
nos faz acreditar nisso
Quisera eu captasse...
Quisera todos captassem
um mundo diferente
Para oferecê-lo apto
Às cabeças inaptas
Porém capazes
de pressentir
E re-criar
...outras Geografias...
Escolares, muito além de escolas.
(LIMA, 2009, p.5)*

GARCIA, Marcia. E O ESPAÇO TEM SENTIDOS? UMA ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS E ENTENDIMENTOS DO CORPO NOS PROCESSOS DE ENSINOS-APRENDIZAGENS EM GEOGRAFIA. Dissertação. (Mestrado em Geografia). Instituto Multidisciplinar/Instituto de Agronomia. Departamento de Geografia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, 2018.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo a análise das experiências corpóreas dos alunos para o desenvolvimento do conceito de espaço espacial no ensino de geografia. Nesse sentido, busca compreender o espaço por meio dos sentidos, adotando como campo metodológico, a ação e interação docente no ensino de Geografia, através da execução de atividades como metodologia da ação, a fim de buscar captar as observações e múltiplas sensações espaciais do alunado do 6º ano de uma escola privada, no município de Duque de Caxias, pertencente ao estado do Rio de Janeiro. Antes da execução das atividades, realizamos leituras de textos temáticos de cunho reflexivo, para apoiar a discussão da formação dos conceitos utilizei de estudos de Vygotsky, no debate sobre a corporeidade o autor Elias Lima através da análise dos estudos de Merleau-Ponty e o autor Christian Dennys Monteiro de Oliveira, no que tange a discussão do conceito de espaço David Harvey, Henri Lefebvre e Doreen Massey, no discurso sobre práxis geográfica os estudos de Ruy Moreira, para fundamentar o que entendemos das diferentes práticas espaciais, utilizei dos estudos de Castrogionanni, os estudos de David Tripp no que tange o estudo sobre a pesquisa-ação e por fim, e, não menos importante, os estudos de Ginzburg no que tange a estudos voltados para o que intitula de Grupo Focal. Em seguida, iniciaremos as atividades de a fim de identificar a relação que o aluno tem com o espaço em que vive e o que o mesmo entende por corpo e espaço. Nessa proposta, achamos por bem não definir conteúdos, respeitando a autonomia e perspectiva dos alunos e professores. A metodologia ora posta vem nos permitindo um escape do tradicional roteiro prévio e nos possibilitou adotar a questão desencadeadora: quais os sentidos do espaço? E a questão-eixo: é possível, através da leitura das diferentes práticas espaciais, utilizá-las no processo de ensino-aprendizagem do conceito de espaço, através do corpo e seus sentidos, possibilitando identificar os sentidos presentes no espaço? O presente trabalho pretende contribuir de maneira significativa na aprendizagem dos conteúdos ensinados no 6º ano do ensino fundamental II, já que o colocará em contato com a totalidade mundo, contribuindo para que sua aprendizagem seja significativa, vista a partir dos sentidos do corpo e por sua vez em busca de uma aprendizagem mais crítica e situada politicamente, no mundo.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Sentido-Corpo. Espaço.

GARCIA, Marcia. AND SPACE HAS SENSES? AN ANALYSIS OF THE EXPERIENCES AND UNDERSTANDINGS OF THE BODY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESSES IN GEOGRAPHY. Dissertation. (Master in Geography). Multidisciplinary Institute / Institute of Agronomy. Department of Geography, Federal Rural University of Rio de Janeiro. New Iguaçú, Rio de Janeiro, 2018.

ABSTRACT

The present research has as objective the analysis of the corporeal experiences of the students for the development of the concept of space space in the teaching of geography. In this sense, it seeks to understand space through the senses, adopting as a methodological field, the action and interaction of teachers in the teaching of Geography, through the execution of activities as a methodology of action, in order to seek to capture the observations and multiple spatial sensations of the student of the 6th year of a private school, in the municipality of Duque de Caxias, belonging to the state of Rio de Janeiro. Before the execution of the activities, we carry out reads of reflexive thematic texts, to support the discussion of the formation of the concepts I will use of Vygotsky's studies, in the debate on corporeity the author Elias Lima through the analysis of the studies of Merleau-Ponty and the author Christian Dennys Monteiro de Oliveira, in discussing the concept of space David Harvey, Henri Lefebvre and Doreen Massey, in the discourse on geographical praxis the studies of Ruy Moreira, to substantiate what we understand of the different space practices, I will use the studies of Castrogionanni , the studies of David Tripp regarding the study on action research and finally, and, not least, the studies of Ginzburg with regard to studies focused on what he calls Focus Group. Then, we will begin the activities of in order to identify the relation that the student has with the space in which he lives and what he understands by body and space. In this proposal, we think it is good not to define contents, respecting the autonomy and perspective of students and teachers. The methodology now put in allows us an escape from the traditional prior script and enabled us to adopt the triggering question: what are the meanings of space? And the question-axis: is it possible, through reading the different space practices, to use them in the teaching-learning process of the concept of space, through the body and its senses, making it possible to identify the senses present in space? The present work intends to contribute in a significant way to the learning of the contents taught in the 6th year of elementary education II, since it will put it in contact with the whole world, contributing for its learning to be significant, seen from the senses of the body and by its in the search for a more critical and politically situated learning in the world.

Keywords: Geography Teaching. Sense-Body. Space.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CBG	Congresso Brasileiro de Geógrafos
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FFLCL	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAM-SP	Museu de Arte Moderna de São Paulo
PPGGEO	Programa de Pós-Graduação em Geografia
USP	Universidade de São Paulo
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. A pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação.....	66
Figura 2. Mapa de Duque de Caxias com a divisão distrital.....	67
Figura 3. quantidade de mulheres e homens em Imbariê.....	68
Figura 4. Imbariê faixa etária	69
Figura 5. Faixa etária, população e porcentagem	69
Figura 6. Imbariê jovem e idosos	70
Figura 7. Tabela com informações referente a população do bairro de Imbariê	70
Figura 8. Mapa mental que representa o caminho da casa para a escola	72
Figura 9. Mapa mental que representa o caminho da casa para a escola	72
Figura 10. Mapa mental que representa o caminho da casa para a escola	73
Figura 11. Mapa mental que representa o caminho da casa para a escola	73
Figura 12. Representação do que o aluno entende por corpo e espaço	74
Figura 13. Representação do que o aluno entende por corpo e espaço	75
Figura 14. Representação do que o aluno entende por corpo e espaço	75
Figura 15: Representação do que o aluno entende por corpo e espaço	76
Figura 16. Representação do que o aluno entende por corpo e espaço	76
Figura 17. Saída da Rua Rodrigues Alves	81
Figura 18. Vista da Rio-Teresópolis na altura da entrada de Imbariê	83
Figura 19. Foto da escola em que trabalho e os alunos estudam	84
Figura 20. Foto de parte da linha férrea que passa pelo bairro de Imbariê	84
Figura 21. Campo de futebol	85
Figura 22. Foto da praça de Jardim Anhangá que costuma ser um dos lugares de lazer.....	85
Figura 23. Foto do CRAS, o principal posto de saúde utilizados pelos habitantes do bairro	86
Figura 24. Foto de uma das ruas existente no bairro, a mesma não é asfaltada	86
Figura 25: Fotos dos alunos realizando a atividade do Mapa Mental	96
Figura 26: Fotos da aluna realizando a atividade do Mapa Mental.....	96
Figura 27: Fotos dos alunos realizando a atividade do “Corpo e Espaço”.....	97

Figura 28: Fotos da aluna realizando a atividade do “Corpo e Espaço”..... 97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Noção sobre a formação do bairro	78
Quadro 2 – Impressões sobre o bairro de vivência	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Da relevância da pesquisa, justificamos	18
Revisão de Literatura	22
Métodos e Procedimentos da Pesquisa	27
O desenho do estudo	29
CAPÍTULO I - O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS, OS SENTIDOS DO ESPAÇO E A GEOGRAFIA ESCOLAR	30
1.1 Para entender o espaço e seus sentidos	38
1.2 E aí geografia, de onde tu vieste?.....	43
CAPÍTULO II - O SENTIDO DO CORPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: MAURICE MERLEAU-PONTY PELAS MÃOS LIMA	50
2.1 Pensar o sujeito crítico em geografia	57
2.2 Práxis geográfica	61
CAPÍTULO III - “DO LADO DE CÁ - BAIRO DE IMBARIÊ LÓCUS DA TRAJETÓRIA DA PESQUISA-AÇÃO”	65
3.1. Que espaço é esse? Imbariê!	67
3.2 Vivência, experiência e experimentações... Me diz aí como é seu bairro!	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES	93
ANEXOS	98
Anexo A – Carta de Anuência da Escola Particular	98
Anexo B – Parecer do Comitê de Ética	99

INTRODUÇÃO

Para iniciar a construção do meu trabalho, me apresento e conto-lhes parte da minha trajetória com o objetivo de auxiliar o leitor em seu entendimento, já que esta muito contribuiu para a construção do modo como hoje leio o espaço à minha volta. Neste caminhar, surgiram muitos questionamentos e anseios e são, justamente, esses sentimentos que me movem em minha pesquisa.

Sou filha de uma mineira e de um nordestino oriundo da Paraíba, e a terceira de quatro filhos. Nasci no município de Duque de Caxias, localizado na região metropolitana do Rio de Janeiro e morei durante muito tempo no bairro Jardim Gramacho, no qual funcionava um aterro sanitário, conhecido como Aterro do Gramacho. Meus pais não concluíram toda a escolaridade, minha mãe foi dona de casa durante toda a minha infância, mas quando completei 12 anos ela começou a trabalhar como empregada doméstica no centro de Duque de Caxias, pois a situação financeira não era das melhores. Meu pai, retirante nordestino, veio para o Rio de Janeiro em busca de trabalho e iniciou sua trajetória trabalhando nas obras que surgiram no período da urbanização da cidade, foi armador de ferro até sua aposentadoria.

Cresci próxima à família da minha mãe, pois meus avós possuem um terreno ao lado do terreno dos meus pais. Nesse lugar, meus tios e tias construíram suas casas, tiveram filhos e, por isso, cresci rodeada dos meus primos e primas. Tenho dois irmãos e uma irmã, o mais velho não completou o Ensino Médio (teve oportunidade, porém desistiu da escola) e o segundo terminou o Ensino Médio, ao mesmo tempo em que já trabalhava. Já a quarta filha da minha mãe, minha irmã mais nova, também terminou o Ensino Médio, mas como os demais não ingressou na faculdade. Portanto, dos quatro filhos que minha mãe teve, fui a única a cursar o nível superior, sendo a segunda da minha família a fazer uma faculdade e um curso de mestrado.

Tive uma infância um pouco difícil, embora tenha feito o ensino fundamental em uma instituição particular, a condição financeira de meus pais não era muito boa. Nesse momento, o apoio e ajuda da família da minha mãe e, principalmente, da minha avó foram fundamentais para a nossa sobrevivência. Terminado o Ensino Fundamental I, deixei a escola particular em que estudava no bairro onde morava e iniciei meus estudos, já no Fundamental II, em uma escola municipal localizada no município vizinho (Vila São Luiz).

Ir para uma escola pública foi algo novo de início, mas nunca desacreditei do ensino público. Foi fundamental a minha ida para essa escola, porque é aí onde começa a minha paixão pela Geografia. Nos 6º e 7º anos, tive a oportunidade de ter aula com uma professora maravilhosa, que em suas aulas sempre passava uma atividade inovadora para ensinar um determinado conteúdo. Ela possuía um método interessante de avaliação, toda aula passava um trabalho e, conforme os alunos entregavam a atividade, ela pintava quadradinhos com um lápis de cor vermelho em uma das páginas finais de seu diário, cada quadradinho valia pontos que ao final do bimestre eram somados à média. Além disso, ao final do ano, o aluno que tivesse o maior número de quadradinhos pintados seria premiado e homenageado. No 7º ano, eu fui a aluna quem obteve mais quadradinhos pintados e ganhei dessa professora uma medalha de ouro e uma caneta, o reconhecimento do meu esforço me deixou feliz.

Nos anos seguintes, tive aula com outro professor, o que me causou certo estranhamento, pois gostava muito da antiga professora. Depois de um tempo, me acostumei com as aulas do novo professor, que era bem diferente da anterior, mais brincalhão, mais brincalhão, mais engraçado e, por isso, todos os alunos gostavam dele. Nos divertíamos muito! Também me fazia gostar de geografia, mesmo com uma maneira diferente de dar aula, aprendíamos muito com esse professor, principalmente no que tange à relação dessa disciplina com o espaço de vivência.

Como o município só oferece até o 9º ano de escolaridade, tive que fazer uma escolha por outras escolas, em uma pré-matrícula feita pela internet para as escolas estaduais que ofereciam o ensino médio. Pois bem, eu não tinha computador e muito menos internet, mas tive uma amiga que estudava comigo desde o 6º ano, que tinha um e me ajudou fazendo a pré-matrícula para mim, mais tarde, tivemos a oportunidade de também cursarmos juntas a faculdade. Dentre as escolas listadas, pedi à ela que me inscrevesse no Instituto de Educação Governador Roberto Silveira, que oferecia formação de professores. E, afortunadamente, fui sorteada para essa escola. Fiquei muito feliz, porque desde criança sonhava em ser professora, sempre brinquei de escolinha e fui responsável por ajudar uma das minhas primas a ler e escrever, mesmo criança. Um sonho começava a se realizar!

Então, iniciei o curso de formação de professores, ainda mais longe da minha casa. Eu não sabia chegar na escola e tive de perguntar às pessoas como chegar até a escola. Comecei o primeiro ano e logo percebi como tudo era novo, uma escola grande e com muitas regras, eu usava aquele uniforme de normalista que muitas meninas sonhavam em usar. Ah! Era uma graça! Durante o primeiro ano pude perceber o quanto era “difícil” o ensino, era trabalho atrás de trabalho em todas as matérias. Se alguém deixasse de fazer algum dos trabalhos, seguramente se prejudicava, foi por esse motivo que 21 dentre 41 alunos não passaram. Não porque os professores não sabiam ensinar, muito pelo contrário, mas infelizmente muitos alunos que estudavam na minha turma naquele ano não queriam ser professores e também não levava o que estava sendo ensinado a sério. Cursei muitas matérias pedagógicas e, a cada ano que passava, aumentavam as disciplinas específicas da área de educação, li tantos textos, li Paulo Freire, Vygotsky, Emília Ferreiro, LDB, e outros que me faziam cada vez mais me apaixonar pela educação.

No 4º ano do Curso Normal, chegava o momento de decidir para qual curso eu gostaria de me candidatar na seleção de diferentes faculdades. Desde o Ensino Fundamental eu dizia que queria ser professora de geografia, mas esse sonho se distanciou de mim porque tive essa disciplina apenas nos dois primeiros anos do Curso Normal e acabei optando por fazer matemática. Quando conto isso, as pessoas estranham porque são disciplinas com propostas bem diferentes.

Entretanto, como a antiga paixão falou mais alto, depois que passei no primeiro exame de qualificação da UERJ, optei pelo curso de geografia na faculdade que se localiza na Vila São Luiz, que é o mesmo bairro no qual cursei meu ensino fundamental II. E lá estava eu de volta, agora para estudar a poucos metros de distância da escola que estudei anteriormente. Confesso que quando estudava lá, já admirava a UERJ e tinha o desejo de ingressar nessa faculdade. Foi realizado! Lembra daquela amiga que me ajudou fazendo a inscrição para a escolha das escolas estaduais? Então, passamos no mesmo ano e para mesma turma de geografia. Já que por ano só abriam uma turma e 40 vagas, optei por concorrer a uma vaga como cotista da rede pública, pois a renda da minha família e o fato de eu ter cursado o Ensino fundamental II e Médio em escola pública se encaixavam nos critérios solicitados pela política de cotas da universidade.

No dia da primeira inscrição em disciplinas, essa amiga e eu tivemos a oportunidade de voltar à escola que estudamos no Fundamental II, onde reencontramos aquele professor brincalhão que tivemos e contamos a ele que tínhamos passado para Geografia em uma Universidade Pública. Ele ficou muito feliz por nós duas.

Meu primeiro ano na faculdade foi de muita descoberta, fiz novas amizades, as quais levo até hoje, conheci o meu marido e me apaixonei mais ainda pela Geografia. Tive a oportunidade de participar de projetos de extensão e grupo de pesquisa como voluntária, o que contribuiu ainda mais para a minha formação. As viagens para os encontros estudantis e acadêmicos e o Congresso Brasileiro de Geógrafos de 2014 – CBG também tiveram grande importância na minha trajetória acadêmica. Desde que comecei a faculdade sempre trabalhei e

isso, infelizmente, me impossibilitou em certos momentos de participar das atividades oferecidas pela universidade em outros turnos. Ainda assim, fazia questão de participar quando eu podia.

Os anos foram se passando até que em 2015 iniciei a minha monografia. Com o auxílio do meu orientador Luciano Ximenes, defini que iria pesquisar um tema que contemplasse o Ensino de Geografia. O desejo de obter cada vez mais conhecimento me despertou a vontade de ingressar no mestrado. Por essa razão, em 2016 me candidatei e passei na seleção do programa do qual faço parte.

O PPGGEO-UFRRJ foi uma das melhores escolhas que fiz, pois tive a oportunidade de ter aula com excelentes professores, ainda mais por pela existência da Linha de Pesquisa de Ensino em Geografia. Hoje, além de fazer o mestrado e estar no processo de finalização da dissertação, trabalho em 6 escolas e isso, em muitos momentos, aparece como um empecilho para mim, pois não consigo me dedicar integralmente a essa formação. Todavia, preciso do trabalho para poder me manter. Em alguns momentos difíceis, entre essa rotina de trabalho e mestrado, pensei em desistir do programa, mas tive o apoio das colegas da linha de ensino, do meu marido e da minha orientadora para não desistir e continuar. Sou grata a essas pessoas por chegar até aqui!

A trajetória que aqui apresentei de certa forma contribuiu para o desenvolvimento dessa pesquisa, pois a relação que meu corpo em certos momentos teve com o espaço me auxiliou em seu entendimento, marcou e foi marcado pelas minhas experiências corpóreas que se deu desde a minha infância até os dias de hoje.

A pesquisa parte da análise dos sentidos do corpo relacionados ao espaço vivido pelos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, no que tange à aprendizagem do conceito de espaço nas aulas de geografia. Temos o espaço como o principal objeto de estudo da Geografia. Desse modo, é preciso destacar as relações sociais existentes no cotidiano do aluno, pensadas como conteúdo das complexas espacialidades contemporâneas voltadas para a geografia escolar. Esse trabalho é de grande relevância para a aprendizagem do aluno, pois ele estará a todo o momento convivendo com as contradições existentes no espaço (cotidiano) e com a aprendizagem crítica sobre esse conceito (e suas implicações metodológicas), relacionada à vida cotidiana, podendo contribuir para o desvendamento dessas contradições e, sobretudo, uma consciência corporal espacial.

Os conceitos em suas formações, em especial, em geografia, nos auxiliam na análise da sociedade, pois são as mediações necessárias que se colocam entre sujeitos conhecedores e o mundo a ser conhecido; consistem ainda em maneiras de organizar o pensamento e, conseqüentemente, a compreensão do mundo. Para que os conceitos sejam bem trabalhados em sala de aula, ocasionando em uma geografia escolar viva e significativa, destaca-se a importância de se dedicar às bases teóricas – representadas pela geografia acadêmica – e de confrontá-las à geografia da vida cotidiana. É esse o movimento sugerido no ensinar/aprender geografia, o qual propomos.

Nessa direção, este trabalho assume dialogar com o conceito de espaço, enfatizando a exploração dos sentidos, pois ver, tocar, ouvir, sentir odores e gostos nos apresenta como momentos privilegiados para a exploração da relação entre o corpo e o espaço. Contudo, devemos considerar que as experiências entre o espaço e o corpo não se limitam a essas formas, sob pena de que as experiências assim tomadas seriam apenas automatizadas. As indagações que nos orientam tomam a percepção como ponto de partida para trabalhar habilidades que possam superar o chamado “sonambulismo espacial”, célebre formulação do geógrafo marroquino radicado na França, Yves Lacoste (1988), segundo a qual, as pessoas não refletem sobre os espaços com os quais estabelecem relações.

Interessa-nos, assim, abordar como o conceito de espaço é trabalhado pelo professor na medida em que o alunado deve buscar relações com o espaço geográfico, iniciando com

seu “espaço vivido”, para em seguida, estabelecer relações mais complexas: os conflitos e tensões que se desdobram em função de certa produção social do espaço. Desse modo, buscamos conduzir a pesquisa de forma a buscar um sentido para o ensino significativo da geografia ou, até mesmo, o sentido para o mundo da vida. Importante ressaltar a relevância desta investigação em um momento em que cada vez mais nossas experiências com o tempo e o espaço tendem a se esvanecer com a sobrevalorização das técnicas e das redes, alimentando o que David Harvey (2008), inspirando-se em Marx (1845), chama de aniquilação do espaço pelo tempo. O debate irá se destacar no uso dos sentidos na medida em que consideramos o espaço como corporeidade.

Adotamos na pesquisa uma abordagem dialética materialista e qualitativa direcionada pelos princípios metodológicos da pesquisa-ação (TRIPP, 2005) que iremos compreender neste trabalho. Para tanto, traçamos um plano de ação teórico-metodológica que definiu os objetivos e as etapas de intervenção no Colégio Ápice, escola que leciono desde fevereiro de 2015 como professora de Geografia. A escola localiza-se no 3º distrito de Duque de Caxias no bairro de Imbariê, no Estado do Rio de Janeiro. Num primeiro momento, período em que utilizo uma caderneta de campo na qual faço anotações referentes ao cotidiano escolar que sejam pertinentes à minha pesquisa, que vem sendo realizada a partir do segundo semestre do ano de 2016, com o intuito de identificar a percepção dos alunos, do seu corpo no espaço e promover uma consciência espacial a partir dos sentidos do corpo.

Como objetivo principal deste estudo, encontra-se a análise da corporeidade como possibilidade para uma consciência espacial no ensino de geografia e, mais especificamente, para destacar a importância do corpo nos processos de ensino-aprendizagem de geografia, sobretudo aqueles que contemplam o espaço; avançar sobre a produção de sentidos do corpo na escola e o ensino de geografia na produção de outros sentidos nesse âmbito de ensino; e compreender a corporeidade do espaço e o ensino de geografia a partir dos estudos de Elias Lima inspirado nas obras de Maurice Merleau-Ponty.

Da relevância da pesquisa, justificamos...

A utilização dos sentidos do corpo humano nas aulas de geografia se faz necessária, já que se inserida na aprendizagem dos conteúdos, possibilita uma maior relação com o espaço, contribuindo, assim, para um possível desvendamento do mundo. Vivemos um momento da sociedade em que presenciamos alguns retrocessos na educação brasileira, estimulados pela esfera política da nossa sociedade, o que muito influencia o Ensino de Geografia, já que essa disciplina traz como questões conteúdos que se relacionam com o espaço vivido. Em um momento tão frágil à educação brasileira e, sobretudo, ao Ensino de Geografia, não podemos deixar de destacar a relevância dessa pesquisa, pois é um tema muito caro à geografia e nos faltam trabalhos acerca do assunto. Além disso, ele auxilia em questões do desvendamento do mundo através do corpo, o qual pode ser muito explorado nas aulas de geografia pelos professores na aprendizagem de algum conteúdo. O corpo é o momento do ser no mundo, quando o indivíduo tem a capacidade de viver e perceber o espaço através dos sentidos, possibilitando-o desvendar certas contradições presentes no espaço.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, fiz uma busca para ter conhecimento do que estava sendo produzido dentro da temática de corpo e espaço no Ensino de Geografia. Durante as pesquisas realizadas no site da CAPES, na parte direcionada ao banco de teses e dissertações, pude notar que a temática de corpo e espaço é presente na geografia, porém não recorrente quando relacionamos ao Ensino de Geografia. Quando coloquei no local da busca as palavras corpo, espaço e geografia, foram encontrados 1082006 trabalhos. Citarei alguns dos trabalhos encontrados e seus respectivos autores, a começar por: Moreira, Ruy. Espaço,

Corpo do Tempo: A construção geográfica das sociedades' 01/12/1994 239 f.; Magnoli, Demétrio Martinelli. O Corpo da Pátria. Imaginação geográfica e política externa no Brasil (1808-1912)' 01/05/1996 306 f.; Campos, Maya Polode. Mulheres Vítimas de Violência Sexual e os significados de suas experiências corporais e espaciais: teu corpo é o espaço mais teu possível' 08/04/2016 144 f.; Nunes, Camila Xavier. Geografias do corpo: Por uma geografia da diferença' 14/01/2014 261 f.; Nunes, Camila Xavier. Um diálogo entre espaço e corpo' 01/12/2007 174 f.; Silva, Elisabete de Fátima Farias. Entre Corpos e Lugares - Experiências com a Congada e o Tambu em Rio Claro/SP' 01/11/2016 183 f.; Moraes, Meriene Santos de. A prática do aborto voluntário e as múltiplas escalas territoriais de poder e resistência: Entre o corpo feminino e o território nacional' 15/12/2016 134 f.; Alves, Natália Cristina. A cidade inscrita no meu corpo: Gênero e saúde em Presidente Prudente-SP' 01/06/2010 94 f. Esses foram alguns dos trabalhos encontrados relacionados à temática da proposta no presente trabalho. Podemos perceber a relevância do tema para a geografia, já que a questão do corpo perpassa por diferentes assuntos tratados pelo conhecimento geográfico.

Dentre os trabalhos que encontrei e aqui destaquei, observamos a temática do corpo no estudo da geografia. São contribuições que trazem consigo temas voltados para o estudo do corpo na construção geográfica da sociedade, na questão de gênero atribuída a mulheres vítimas de abuso sexual e na relação com o conceito de espaço, lugar e território. Todos os trabalhos mencionados debatem a questão do corpo, porém, o que diferencia a minha pesquisa e a torna relevante para o estudo dessa temática é o fato de que esta se dedica a relacionar o corpo ao Ensino de Geografia, mostrando a possibilidade desse diálogo.

A educação brasileira passa por sérios ataques, como na criação de projetos de leis que estão sendo criados por parlamentares, que infelizmente têm como intencionalidade impedir que o aluno seja um cidadão crítico e reflexivo e que o professor perca a pouca autonomia que ainda os resta.

Um dos ataques à educação brasileira, e dessa vez voltado ao Ensino da Geografia, refere-se a uma medida provisória (MP 746/2016) que trata do Ensino Médio, e traz como mudanças uma flexibilização do currículo, que passa a ser organizado por áreas do conhecimento. Atualmente, o currículo do Ensino Médio no país contém 13 disciplinas obrigatórias e com a aprovação dessa medida provisória as escolas possuem um prazo de três anos para adaptar o seu currículo às novas exigências, passando a dividir seu currículo em linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. A Geografia está inclusa em ciências humanas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, que por sua vez orienta a obrigatoriedade dos estudos e práticas de educação física, artes, sociologia e filosofia. História e Geografia, contudo, não são mencionadas na referida base. A MP 746/2016, em seu texto, define que o currículo será definido pela BNCC¹. Nesse projeto, o ensino de Português e Matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. O ensino de ciências humanas – e, por consequência, de geografia – será obrigatório a todos os alunos apenas na primeira metade do ensino médio. Quando concluir a primeira metade do currículo, o estudante poderá optar por se aprofundar em áreas específicas. Nesse momento, o Ensino de Geografia é optativo, pois depende da opção do estudante em continuar os estudos em ciências humanas. Por sua vez, a ausência da geografia nessa etapa da educação básica, prejudicará a formação dos estudantes no que se refere à leitura de mundo em articulação com o seu contexto e, também, à sua formação cidadã.

A cidadania necessita ser construída a partir do entendimento do lugar de pertencimento em relação aos fenômenos globais. Assim, a disciplina de Geografia

¹Base Nacional Curricular Comum – BNCC que está em processo de implantação nas escolas, distancia a geografia da importância de trabalhar o espaço vivido pelos alunos, por criar diretrizes que não privilegiam a especificidade de cada lugar. Com essa proposta, a percepção do corpo se esvanece e se distancia do espaço de vivência.

proporciona a compreensão da relação entre sociedade e natureza no mundo que construímos, compreensão essa que não é, geralmente, abordada em outras áreas. Podemos lembrar a antiga disciplina de Estudos Sociais que surgiu durante o período da ditadura em nosso país, que prejudicou tanto a formação dos docentes daquela época, quanto de toda uma geração de estudantes que foi privada do direito ao conhecimento geográfico da sociedade com a qual convivia. Considerando o regime democrático do nosso país atualmente, é inaceitável a retirada da disciplina de Geografia do nível de ensino médio, porque esse ato caracteriza um retrocesso na oferta de conhecimentos necessários aos estudantes.

No mês de setembro de 2017, uma exposição no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM - SP), localizado em Ibirapuera, no estado de São Paulo, gerou polêmica devido a um vídeo viralizado na internet, quando uma criança de aproximadamente 4 anos toca no pé de um homem que na performance encontrava-se nu. Algumas pessoas, instituições e deputados se mostraram contra a exposição, alegando que a mesma incitava a pedofilia e a pornografia. Em contrapartida, o museu destaca que a performance não tinha conteúdo erótico e que na sala era sinalizado o teor da exposição. Diante desse fato, podemos perceber como a questão do corpo se dá em diferentes situações, o que era para ser apenas uma exposição de corpos nus, virou uma polêmica e, para alguns, um ataque às questões da família. Em relação a esse discurso, podemos perceber como é a perspectiva de algumas pessoas no que deveria ser apenas um corpo nu, uma performance artística. O corpo, hoje, tornou-se apenas objeto para alguns. Merleau-Ponty aponta essa questão quando o mesmo coloca que, antes de ser um objeto, o corpo é nosso modo próprio de ser e estar no mundo. É o corpo que realiza a abertura do homem ao mundo, colocando-o em situação de existência: “O corpo é nosso meio geral de ter um mundo” (Merleau-Ponty, 2006, p.203).

A partir dessa reflexão de Ponty (2006), podemos constatar que a forma como o corpo é percebido vai depender de como as pessoas o veem, a partir de suas experiências. Ora, uma criança de 4 anos ainda não tem esse tal pudor questionado por aqueles contrários à performance exposta no museu. Infelizmente, é por conta da banalização do corpo e da falta de percepção do ser-no-mundo que situações como essa ainda estão presentes na sociedade. Um exemplo específico, nesse sentido, é a percepção erótica discutida por Ponty:

Adivinha-se aqui um modo de percepção distinto da percepção objetiva, um gênero de significação distinto da significação intelectual, uma intencionalidade que não é pura 'consciência de algo'. A percepção erótica não é uma cogitatio que visa um cogitatum; através de um corpo ela visa um outro corpo, ela se faz no mundo e não em uma consciência (MERLEAU-PONTY, 2006, p.217).

Podemos perceber que para Merleau-Ponty (2006) o corpo é um ser sexuado. A expressão e a vivência da sexualidade humana, com suas distintas possibilidades, igualmente apontam para uma subjetividade encarnada. Cada sujeito, ao mesmo tempo em que baliza sua expressão sexual a partir de modelos socialmente instituídos, também descobre por seu próprio corpo um modo também próprio de viver sua sexualidade: “Há uma 'compreensão' erótica que não é da ordem do entendimento, já que o entendimento compreende percebendo uma experiência sob uma ideia, enquanto o desejo compreende cegamente, ligando um corpo a um corpo” (Merleau-Ponty, 2006, p.217).

Há também de se destacar a importância de compreender as raízes do conhecimento geográfico, de origem francesa, que tinha como objetivo reproduzir a estrutura ideológica do Estado. Para Rodrigues (2000, p.139) “não havia a preocupação da educação na época em modificar essa estrutura ideológica neocolonialista mas, mantê-la como forma de legitimar as expansões”. O contexto sócio-político-econômico francês incorporou à geografia escolar uma tendência reprodutivista da educação que interferiu na sala de aula, de forma que “... a

geografia, hoje, é a única a aparecer; por excelência, como um saber sem a menor aplicação prática, fora do sistema de ensino” (Lacoste, 1988, p. 56). Os elementos que irei destacar são de fundamental importância para compreender porque não se havia a preocupação de modificar a estrutura ideológica que era posta.

Existiam na França duas geografias apresentadas por Lacoste (1988), a Geografia descritiva ensinada nas escolas elementares, preocupada com a descrição dos aspectos físicos da superfície terrestre, e a Geografia dos oficiais que era utilizada para fins militares, com o intuito de promover estratégias de combates, o que ocorreu na Guerra do Vietnã.

Percebemos que muito do que ocorreu no processo de construção da geografia desde a sua origem reflete em como esse conhecimento é estruturado nos dias de hoje. A geografia brasileira sofreu uma grande influência da Escola Francesa, por isso a relevância de compreender a estruturação da Geografia francesa. Se pararmos para analisar a função da geografia nas salas de aula do século XIX, percebemos que nos dias atuais ainda ensinamos como se tivéssemos os mesmos objetivos.. Além disso, o contexto político e as medidas tomadas pelos governantes, muito influencia na maneira como o conhecimento geográfico será estruturado na escola, o que vimos mediante as situações apresentadas neste trabalho, que levam à construção de uma disciplina desvinculada do entendimento do espaço. Por isso, precisamos destacar a importância de que o docente conheça as origens do Ensino de Geografia, para não cometer o deslize de estar reproduzindo essa geografia descritiva, que era ensinada na França no século XIX e para compreender as decisões arbitrárias que são tomadas pelos governantes. Segundo Lacoste,

É preciso fazer com que aqueles que ensinam a geografia hoje tomem consciência de que o saber-pensar o espaço pode ser uma ferramenta para cada cidadão, não somente um meio de compreender melhor o mundo e seus conflitos, mas também a situação local na qual se encontra cada um de nós (LACOSTE, 1988, p. 256).

No contexto da Geografia brasileira, tanto no ensino como na pesquisa, esse conhecimento institucionalizou-se no período da Revolução de Trinta. Segundo Rodrigues (2000, p. 140), “os estudos e pesquisas de nível superior se institucionalizaram a partir da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, onde, atualmente, funciona a Universidade Federal do Rio de Janeiro”. Essa Geografia que se constituiu no Brasil, muito influenciada pela Escola Francesa, tinha como objetivo descrever rios, cidades, países e etc. O que podemos perceber é que não é muito diferente da realidade que encontramos nos livros didáticos, atualmente. Embora a Geografia tenha passado por um processo de renovação a partir da década de 1970, baseando-se em uma geografia crítica de cunho marxista, a mesma não sofreu muitas mudanças, visto o que era postulado anteriormente a esse período.

O intuito de contar um pouco da trajetória desse conhecimento é para destacarmos que a mesma passa por um período de crise, que está relacionada com a função ideológica do final do século XIX e com o fato de que a educação serve para a reprodução da ordem que é estabelecida pelo e para o capital. Para complementar o que aqui foi posto, trazemos as contribuições de Brabant, destacando que,

pode-se dizer que a crise da geografia na escola se resume essencialmente na crise de sua finalidade. Ensino com função ideológica, sua se vê contestada por discursos mais modernos' (economia, sociologia, etc...) Marginalizada no momento da adaptação da escola às necessidades profissionais, a geografia está minada por sua aparente incapacidade de dar conta das lutas onde o espaço está em jogo (BRABANT, 1989. p.22).

Podemos relacionar todos os outros elementos citados no presente texto à questão da crise da escola e, também, da Geografia. Rodrigues (2000, p. 140) afirma que a crise da escola “faz parte de uma mudança da função das instituições de ensino de todos os níveis promovida em grande parte pelo Banco Mundial e países que esse representa”.

Como a Geografia vem sendo questionada a respeito de sua funcionalidade e utilidade para a vida social desde os seus primórdios na França e Alemanha do século XX, ela vem perdendo espaço na escola. Podemos observar essa perda a partir da redução da sua carga horária nas escolas brasileiras, bem como a sua eliminação dos currículos de alguns países e, o que não podemos deixar de destacar, é que está muito em voga, atualmente, a proposta da Reforma do Ensino Médio, que antes fora debatido.

Diante das questões levantadas no presente trabalho, podemos ter dimensão da tamanha importância teórico-metodológica dos sentidos do corpo para o Ensino de Geografia. Os exemplos mencionados são alguns dentre muitos que fomentam a importância deste estudo. Debatendo as questões propostas, podemos indagar a nós mesmo, nossos pares e os próprios alunos: por que retirar do ensino médio a obrigatoriedade do ensino de Geografia? A quem serve a falta da percepção do ser-no-mundo? Por que tornar polêmica uma expressão cultural, que traz expressões do corpo, tornando-as um problema para a sociedade? As questões aqui levantadas nos levam a refletir sobre a importância de debater alternativas e metodologias para o trabalho em sala de aula, para que o aluno tenha uma reflexão crítica dos fatos quando se depare com situações desse tipo em seu cotidiano, tendo a consciência de que o corpo é o seu maior contato com o mundo, é o momento de ser nele e é através dos sentidos que o mesmo terá essa percepção.

Revisão de Literatura

Na construção desta pesquisa, os conceitos-chave utilizados como referencial serão: espaço, precarização e crise no ensino de geografia, sentidos, corporeidade, consciência corporal-espacial. Para desenvolver cada conceito aqui mencionado, utilizamos de referenciais teórico-metodológicos e de uma revisão bibliográfica na construção do debate. Adianto a importância dos mesmos na construção deste trabalho e de uma consciência espacial através dos sentidos do corpo.

Temos como referências teórico-conceituais o filósofo francês Henri Lefebvre (2006) que constrói seu pensamento acerca do espaço através de tríades analíticas. Segundo o filósofo Henri Lefebvre (2006), podemos analisar o espaço através de tríades que envolvem três dimensões do real, o percebido, o concebido e o vivido, que estão articulados às práticas espaciais, às representações do espaço e aos espaços de representação. O debate das contribuições do espaço vivido pelo aluno relaciona-se aos espaços de representações que por definição é o espaço vivido de sensações, da imaginação, das emoções e significados incorporados em nosso cotidiano. O diálogo prossegue com o geógrafo David Harvey (2015) e se constituirá através da sua definição de espaço, tal como absoluto, relativo e relacional, cuja importância se desdobra na compreensão de que cada momento dessa apreensão é cumulativo. Verificam-se ainda os estudos de Vygotsky (1934), no que tange ao estudo da construção dos conceitos no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

O debate se estende com as contribuições do pesquisador Christian Dennys Monteiro (2009) de Oliveira e de Elias Lima (2007) – que serão utilizados para a leitura e interpretação do estudo da corporeidade em Merleau-Ponty, acerca da questão principal dessa pesquisa, que se baseia na analogia ao aparelho sensorial da anatomia humana, que são os cinco sentidos do ser no mundo, os quais se aproximam dos cinco sentidos a serem mobilizados para o ensinar-aprender geografia. É um recurso metodológico importante para que assim tornemos o mundo

exterior maleável, palpável e interativo (Oliveira, 2009), na busca para o “sentido da Geografia Escolar”.

Partimos do princípio que o espaço geográfico é o objeto de estudo da ciência geográfica e que, segundo Henri Lefebvre (2006), somos produtos e produtores do espaço, ou seja, nós produzimos o espaço que nos produz. Nesse contexto, há a necessidade de conhecê-lo para que possamos interferir nesse espaço, porém não de maneira passiva ou apenas contemplativa, mas demonstrando todas as suas contradições que devem servir-nos para mediar a ação. Daí advém a necessidade de que a escola e a Geografia escolar tenham esse papel de auxiliar no desvendamento dessas contradições, pois, como diz o geógrafo Ruy Moreira (1982), em um de seus célebres artigos “a Geografia serve para desvendar máscaras sociais”.

O conhecimento geográfico, em suma, está estritamente ligado à prática social, já que o objeto de estudo da Geografia, o espaço, é um saber estratégico, é um saber que, enfatizamos, deve orientar a prática social. Portanto, o professor de Geografia terá um papel muito importante na apresentação desse conteúdo.

O espaço vivido pelo alunado deverá estar inserido na apresentação de determinados conteúdos, mas não de forma a cristalizar aquela realidade, e, sim, de forma a se debater em sala de aula suas experiências. Afinal, se ele reconhecer suas práticas espaciais, a partir de metodologias elaboradas pelo professor, terá conhecimento da sua práxis social. Mas, para que tenhamos melhores resultados, “o ponto de partida da prática pedagógica não é nem a preparação dos alunos cuja iniciativa seja a do professor e nem apenas a atividade que seja iniciativa exclusiva dos alunos” (Saviani, 1984, p. 73).

É importante destacar que o conhecimento geográfico transpassado pelo professor deverá questionar as práticas e a consciência espacial dos alunos e, também, que os conceitos/conteúdos estarão imbricados na ascensão do abstrato ao concreto. É no caminho dessa abstração que o trabalho deverá ser feito de maneira que possibilite ao alunado um maior nível de compreensão, pois é nessa relação que ocorre a reprodução geográfica da sociedade.

Uma sala de aula também pode ser analisada através da tríade desenvolvida por David Harvey (2015) que se apresenta como espaço absoluto, espaço relativo e espaço relacional. O espaço absoluto seria o espaço euclidiano, um espaço fechado pelas paredes da sala, onde se limitasse a interferência externa durante o tempo em que a aula durar, um espaço organizado com posições regulamentadas. O espaço relativo, por sua vez, abordaria o posicionamento dos indivíduos que influencia, por exemplo, os alunos que se sentam mais ao fundo tem menos chance de prestar atenção na aula, pela distância do professor, pelas outras vozes e distrações entre o fundo da sala e a posição do professor, enquanto o aluno que se senta mais próximo ao professor acaba por ter uma maior possibilidade de interação com ele. O espaço relativo também se aplica ao professor, pois dependendo de sua posição na sala de aula pode privilegiar certo grupo e não interagir com outro, ou até mesmo perder controle sobre a turma. Por fim, o espaço relacional trata de todas as experiências, vivências, problemas e sentimentos que os alunos, assim como os professores, levam para dentro do espaço absoluto e essas características relacionais irão afetar o modo como o espaço é analisado por cada um dos presentes. Esses pensamentos externos podem ajudar no desenvolvimento da relação, aprofundando o estudo com o cotidiano dos alunos, como também pode atrapalhar, por exemplo, quando o aluno passa por problemas em casa ou está com fome não consegue prestar atenção na aula. Porém, o espaço não é apenas absoluto, relativo ou relacional, ele é os três através de uma relação dialética.

Para que o alunado melhor entenda esse espaço geográfico, vimos que é preciso compreender as práticas espaciais para assim perceber sua práxis social. Isso se dará a partir do papel do professor de Geografia, como também o da escola, que irá relacionar a geografia

acadêmica com a geografia da vida cotidiana. E, a partir desse debate, será construída a necessidade de se explorar os sentidos, para fazer sentido a geografia escolar, pois com o corpo podemos conhecer a Geografia.

No que tange à questão da construção de conceitos para os alunos na disciplina de geografia, é válido ressaltar que na fase da infância, e devido ao seu contato com o mundo, os alunos tendem a possuir melhor domínio na hora da exposição de suas histórias e experiências, isso pode potencializar a abstração de um determinado conceito em um conteúdo elencado pelo professor. É interessante destacar que, embora o aluno não tenha domínio de um determinado conceito, ele é capaz de compreender facilmente alguma tarefa proposta pelo educador, o que também não quer dizer que a construção do conceito tenha sido completa.

A palavra conceito está ligada ao significado da palavra, sendo ele uma generalização que se constitui em “uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (Vygotsky, 2001, p. 67). Nesse momento, acontece a articulação entre universalidade e singularidade em busca da particularidade.

Para a construção do debate sobre a corporeidade, utilizaremos um autor que constrói o seu trabalho inspirado nos estudos de Merleau-Ponty (2006). Podemos perceber que a experiência com o corpo ainda é muito rica nas crianças, pois, na infância utilizam muitos os sentidos do corpo na percepção das coisas existentes no mundo. O geógrafo Elias Lopes de Lima, baseado nos estudos de Merleau-Ponty, aponta contribuições sobre a relação do corpo com o mundo. O mundo tratado por Merleau-Ponty (2006) será substituído pelo conceito de espaço total, pois “tomamos o mundo como o espaço geral de nossos significados, mas que sob certas circunstâncias nos comparece como o espaço objetivo de nossos sentidos de onde a carne compõe o seu preenchimento” (Lima, 2007a, p. 67). As nossas percepções em relação com o corpo e o espaço, por sua vez, estarão imbricadas mutuamente. Só há espaço para o indivíduo, devido ao fato de que ele mesmo é um corpo no mundo, o que faz com que ele seja no espaço. É através do corpo que o espaço sabe a si mesmo, portanto pode-se “admitir que corpo e espaço já não são entidades à parte, passaram a configurar um único ser, uma corporeidade dos corpos. Importa saber como o corpo real passa ao espaço, entrelaça-se com ele embaralhando seus limites, torna-se carne” (Lima, 2007a, p. 68).

Podemos entender o modo de ser do espaço, fundamentado em um espaço objeto geográfico, constitui-se a partir das relações e experiências de diversos seres e esse espaço é um meio onde se fundamenta o ser. Já o espaço visto como sentido, irá ser fundamentado a partir da corporeidade dos atores envolvidos no meio geográfico. O espaço geográfico é a superfície de contato com o corpo, na medida em que a geografia é a ciência que promove esse contato entre o ser e o mundo, através da relação entre geografia do cotidiano e geografia escolar. Por meio dos estudos de Elias Lopes de Lima, podemos compreender que:

Uma vez que a geografia é dentre todas as ciências a que de forma mais fragante expõe a totalidade sensível do mundo, incluindo em seu domínio camadas não discernidas da realidade objetiva pela inteligibilidade ou mesmo percebidas numa apuração mais pormenorizada, de modo que estas condições estariam disponibilizadas pelo espaço geográfico enquanto um todo objetivo, então também é ela, dentre todas as ciências, que talvez melhor permita explorar a defasagem do sujeito mediante a realidade efetiva do espaço, já que o corpo, condição fundamental desta possibilidade, mantém com ele certas afinidades ontológicas. Ambos, corpo e espaço, constituem a condição material de toda possibilidade objetiva em geografia. (LIMA, 2014, p.3)

Já que a geografia comporta-se como a ciência cuja essência expressa a totalidade sensível do mundo e que possui como objeto de estudo o espaço, ela será responsável, junto ao profissional que transmite os conhecimentos advindos da mesma, por incitar nos alunos a percepção do espaço através do corpo, o que por sua vez é algo já presente na infância de cada indivíduo. Também será sua responsabilidade resgatar as percepções de mundo relacionando-as com os conteúdos aprendidos em sala de aula, o que irá contribuir na formação de um aluno comprometido com as tensões que ocorrem no espaço e com aquilo que os rodeiam.

Retomando aos estudos de Merleau-Ponty (2006), ele afirma que, quando tratamos de espacialidade, nos deparamos com uma estrutura formada por figura e fundo na qual o corpo está entre esses elementos. Sobre figura e fundo entendemos que:

A figura designa o limite exterior das coisas, ou seja, a aparência que elas tomam tal como se revelam e sob a qual a identificamos. O fundo é um campo perceptivo total, um meio pronto a estabelecer relações, o espaço absoluto ou o próprio mundo como meio geral de nossas experiências de vida, independente de fixarmos um ou outro objeto no curso dos acontecimentos (LIMA, 2007a, p. 68).

Ainda segundo Lima (2007a), baseado nos estudos de Merleau-Ponty (2006), a forma consiste em um corpo se realizando, sendo ele resultante dessa relação característica dessa tríade formada por figura, forma e fundo. A forma irá se constituir em um objeto da percepção e o elemento sensorial estará ligado às necessidades da função que emerge na essência de um todo. Paralelo à figura, forma e fundo, constitui-se o movimento, que é quando o corpo se realiza no tempo e no espaço. Logo, entende-se por movimento que:

O movimento do corpo é um dos seus modos de *ser* no tempo e no espaço ou, se preferir, uma de suas manifestações. O movimento é por definição particular, embora plural e diferenciado, perfazendo o jogo do uno e do múltiplo ao promover a distribuição e a localização dos corpos no espaço. Mais que isso, ele articula os corpos pelo cruzamento motor, convocando o espaço para protagonizar a cena e não somente para se prestar de palco (LIMA, 2007a, p. 68).

O corpo será a mediação entre a distância de um objeto, já que o movimento não possui a capacidade de determinar essa distância. Nesse contexto, o caminhar será importante, pois é quando o corpo se realizará no espaço e irá formular o processo de apropriação da paisagem, o que podemos perceber quando um aluno em sala de aula transmite suas experiências topográficas, a partir do movimento que seu corpo faz no espaço. O ato de caminhar possibilitará ao aluno essa relação e transposição da manifestação de suas observações em certas linguagens que produzirá os espaços.

Essas linguagens irão ser manifestadas através dos sentidos da anatomia humana e, nessa relação do corpo com os sentidos, o aluno percebe o espaço e o produz ao mesmo tempo, pois “o espaço só o é como tal se existirmos num corpo e se o dotamos de sentido, se nos comunicamos constantemente com e por ele. A fala secreta um sentido, ela é a maneira como esse sentido se apresenta” (Lima, 2007a, p. 69).

Nesse contexto, é importante compreender que a linguagem terá um papel fundamental, na medida em que é por meio dela que os corpos irão se relacionar e se realizar, como podemos perceber em Lima:

A linguagem é o meio pelo qual operamos o liame entre os corpos. Ela é o sistema de representações e relações simbólicas que nós produzimos como síntese da pluralidade de nossas experiências, dotando assim o corpo de um

complexo de fenômenos expressivos. É por meio da linguagem que compreendemos o outro, que experimentamos um estado de co-presença. A cadeia linguística se constrói na fala por palavras diferenciais. A fala permite-nos vivenciar um campo de presença comum, pensar segundo o outro, compartilhar (LIMA, (2007a), p.70).

Os alunos quando trazem para as aulas de geografia suas experiências oriundas da sua relação com o espaço total (mundo), está, através da linguagem do seu corpo em movimento e dos sentidos, estabelecendo uma comunicação que possibilita a relação das problemáticas evidenciadas em sala de aula com aquilo que ele presenciou fora da sala, sendo essa uma experiência muito rica nos alunos do 6º ano de escolaridade.

O geógrafo Christian D. M. de Oliveira (2009) constrói o seu debate acerca da questão filosófica relacionada com os cinco sentidos da anatomia humana, o que podemos relacionar com o espaço corpóreo desenvolvido por Lefebvre (1999), sendo o corpóreo, junto aos sentidos, a transição do espaço que deixa de ser substantivo e passa a ser verbo: fazemos história, mas nossa prática social é ela, também, geográfica. Oliveira (2009, p. 15) destaca que, “se a crítica da Geografia nos havia feito nascer, precisávamos agora materializar a sobrevivência. Tornar o mundo exterior maleável, palpável, interativo”. Portanto, é dessa necessidade da transformação do mundo exterior que se pauta a existência da relação com o aparelho sensorial da anatomia humana.

Cada um dos cinco sentidos irá constituir um propósito, que se relacionará com a forma de perceber, conceber e interferir no espaço, e à medida que a totalidade aumenta se faz necessário um melhor entendimento do espaço. Oliveira (2009) fundamentará o primeiro sentido da grafia escolar, o tato, que ganhou o nome de “Sentido Constituinte”, e seu propósito é nos identificar como sujeitos da experiência geográfica primordial, na qual a Espacialidade, essa *ferramenta* conceitual elementar da geografia ensinada, possa ser decodificada em níveis (ou etapas) para sua constituição (Oliveira, 2009, p.15). O segundo sentido, o “Sentido de Sustentação: O Paladar”, tem por característica destacar a necessidade de se ensinar Geografia, de maneira a degustá-la prazerosamente e aberta às críticas destacando as experiências turísticas, constituindo-se em uma geografia mundana. Na construção do terceiro sentido, o geógrafo baseia-se no sentido aromático, o qual recebeu o nome de “O Sentido Contemplativo: O Olfato”, partindo de uma crítica a urbanização acelerada de nossos valores cotidianos, pois esses aromas dopam a construção de alternativas que vão contra a esses valores impostos na sociedade. Diante disso, encontra-se a necessidade de ouvirmos e escutarmos mais os outros.

São nos dois últimos sentidos, o da audição e da visão, que se terá a parceria entre docente-discente, como no “Sentido de Alteridade e Identidade: a Audição”, que se constitui a necessidade e os desafios das aulas de campo, pois é através dessas aulas de campo que o aluno irá compreender o porquê do ensinar. Por mais fértil que seja a aula de campo, se encontra a necessidade de interações com outras salas de aula. É nessa necessidade de interação que se pauta o quinto sentido, “O Sentido da Dialogicidade: a Visão”, sendo a visão, como sentido procedente, nos sugere um envolvimento múltiplo com a Terra e com todas as terras que nela podemos recriar.

O diálogo proposto pelos sentidos será o caráter fundamentador dessa pesquisa, pois se o espaço enquanto verbo é corpóreo, ele constituirá dos sentidos, para que na sua abstração o alunado alcance um nível maior de compreensão. Logo, faz-se necessário a indagação de como explorar os sentidos para que o ensino de Geografia e a escola façam sentido para o aluno.

Métodos e Procedimentos da Pesquisa

A presente pesquisa, de ordem qualitativa, pauta-se nos princípios metodológicos da pesquisa-ação propostos por David Tripp (2005), que considera a pesquisa-ação um dos tipos de investigação-ação

[...] um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investiga a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (TRIPP, 2005, p. 446).

É preciso compreender quem é o pesquisador que utiliza dos preceitos metodológicos da pesquisa-ação, sendo,

[...] o pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso (BARBIER, 2002, p. 19).

Para isso, aponta-se elementos dessa mudança através do itinerário: “[...] a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia” (Tripp, 2005, p. 446). Portanto, no enfoque dessa pesquisa incorporamos elementos condizentes à pesquisa-ação, na qual eu como pesquisadora-professora estarei imbricada na pesquisa e analisar as questões pertinentes a relação entre corpo e espaço, de acordo com a minha prática, com as observações e as atividades que irei propor em uma das turmas de 6º ano que leciono, em uma escola particular do bairro de Imbariê, Duque de Caxias - RJ.

Teremos no decorrer do trabalho contribuições que podem ser relevantes para a compreensão das interações perceptivas entre os alunos e o espaço, que naturalmente abrirão novas perspectivas para novas formas de perceber a realidade e a sua multiplicidade de elementos.

O presente trabalho foi organizado em três momentos. Inicialmente, apresentaremos a realização do levantamento bibliográfico e, com ele, o Estado da Arte, a fim de alimentar a sistematização das leituras, que apoiou a consolidação para os referenciais teórico-metodológicos. No segundo e terceiro momentos, trataremos o desenvolvimento da construção dos capítulos e o campo, propriamente, junto às atividades realizadas na e com a escola, através dos alunos. Essas duas etapas foram realizadas simultaneamente. A turma que desenvolvi minha pesquisa, possui 29 alunos, sendo, em sua grande maioria, frequentada por moradores do bairro².

Organizamos a etapa da pesquisa empírica em três momentos, a saber: a primeira, em atividade, em que solicitei aos alunos do 6º ano (10-13 anos) que realizassem em uma folha de papel um mapa mental do caminho que fazem de casa até a escola, e vice-versa. Dessa atividade participaram um total de 29 alunos em março de 2018, quando foi realizada.

A segunda atividade também aconteceu em março de 2018, no mesmo dia em que primeira. Utilizando o verso da folha utilizada na atividade anterior, solicitei que os alunos desenhassem o que entendem pela relação entre corpo e espaço.

²Conforme o censo 2010 a população de Imbariê é distribuída entre homens e mulheres. A População masculina, representa 16.101 hab, e a população feminina, 17.437 hab. Fonte: http://populacao.net.br/populacao-imbarie_duque-de-caxias_rj.html

A terceira e última atividade foi desenvolvida no mês de julho/2018 e subdividida em dois momentos. Solicitei que os alunos tirassem fotos dos lugares pelos quais costumam passar e estar, e pedi que essas fotos fossem trazidas para a escola no dia do exercício. A referida atividade foi apresentada a eles com 15 dias de antecedência. Já na sala de aula, desenvolvi uma Oficina Focal, baseada na metodologia do Grupo Focal (Ginzburg, 1979), que permitiu aos alunos falarem sobre o bairro em que vivem. As atividades desenvolvidas serão melhor detalhadas no Capítulo 3 deste trabalho, quando realizamos a apresentação do campo trabalhado e suas análises.

Dessa forma, buscamos compreender um pouco mais sobre os alunos e suas percepções dos elementos multissensoriais do espaço e sobre como se relacionam com eles, considerando que, na abordagem fenomenológica (Ponty, 1979), o homem é tomado como sujeito, dotado não só de razão, mas de sentimentos, crenças e valores, em sua relação com a forma crítica de considerar o mundo. Vendo por esse ângulo, ao estudarmos a percepção do espaço, deparamo-nos com dados subjetivos na construção dos sentidos do espaço, tornando a análise espacial mais abrangente, em relação aos dados concretos da vida cotidiana.

As atividades propostas tiveram o objetivo de identificar a relação corpo e espaço para os alunos e como eles a entendem, a fim de promover uma consciência corporal-espacial para objetivar a práxis geográfica. As atividades foram aplicadas ao decorrer do ano letivo de 2018. As atividades foram registradas através de fotos e, em especial, para a terceira se preparou a gravação de áudio em seu decorrer.

O bairro onde está situada a escola é separado por uma linha de trem e os alunos nas aulas costumam falar da diferença que é viver do “lado de cá”, que para eles é considerado mais tranquilo de se morar, e do “lado de lá”, onde tem uma comunidade chamada de “Rodrigues Alves”, cuja qual é considerada por eles perigosa, devido a presença do tráfico de drogas e pelos corriqueiros conflitos existentes entre os traficantes e os policiais. Dessa maneira, selecionei alguns alunos que moram tanto do lado de cá, como os que vivem do lado de lá, para compreender e identificar a relação corpórea e a percepção do mesmo com o local.

No período de 2018.1, tive a oportunidade de aplicar uma das atividades na turma escolhida para o desenvolvimento da pesquisa. A atividade consistiu em requerer que os alunos desenhassem em uma folha de papel ofício um mapa mental do trajeto que fazem da sua casa à escola, onde deveriam colocar os pontos de referência e as ruas pelas quais eles passam até chegarem a escola. Em seguida, solicitei que fizessem um outro desenho no verso da folha, agora, sobre o que eles entendem por corpo e espaço.

No início da segunda atividade, alguns alunos manifestaram uma certa dificuldade ao desenhar o que foi proposto e muitas dúvidas foram surgindo. Um dos alunos perguntou se o desenho consistia em representar o espaço sideral e a minha resposta se limitou em dizer que ele deveria desenhar o que vem a sua mente quando pensa em corpo e espaço. Depois de certo tempo, os alunos já não questionavam sobre o que deveriam desenhar e passaram a colocar no papel o que entendiam pela questão norteadora. Ainda no decorrer dessa atividade, outra aluna indagou se poderia desenhar um corpo no espaço e respondi o mesmo, que desenhasse o que lhe viesse à mente. O questionamento feito pela aluna foi muito pertinente ao que defendo como pesquisadora, já que antes mesmo de eu explicar o que seria a relação entre corpo e espaço, a mesma alcançou o caminho que busco defender neste trabalho. Em seguida, expliquei para os alunos o que vem ser a relação entre corpo e espaço, a partir dos referenciais teóricos-metodológicos que utilizarei nesta pesquisa. A sistematização dessa atividade junto às outras que foram aplicadas nas turmas de 6º do Ensino Fundamental II será feita no terceiro capítulo.

O desenho do estudo

A organização desta pesquisa buscou atender os seguintes caminhos: uma introdução, composta por uma introdução ao tema, a justificativa e relevância do trabalho em questão; as principais referências teórico-metodológicas que serão utilizadas nesta investigação; e o caminho metodológico a ser seguido aqui.

No primeiro capítulo, intitulado “O processo de construção de conceitos, os sentidos do espaço e geografia escolar”, veremos as principais contribuições de Vygotsky (2001) no que tange à construção dos conceitos para o educando, as contribuições de Lefebvre (2004), Doreen Massey (2004) e David Harvey (2015) no entendimento do que vem a ser os sentidos do espaço e um debate sobre a questão da geografia escolar, analisada a partir dos estudos de Libâneo (1994), Pontuschka (1999), Andrade (1992) e Straforinni (2002).

No segundo capítulo, denominado “O sentido do corpo no ensino de geografia: Maurice Merleau-Ponty pelas mãos de Lima”, será feita uma análise da obra de Meleau-Ponty por Elias Lopes de Lima, que explica como ocorre a relação entre corpo e espaço através dos sentidos da anatomia humana. Nesse capítulo também iremos pensar a questão do sujeito crítico e a prática geográfica no espaço.

Já no terceiro capítulo, “Do lado de cá - bairro de Imbariê lócus da trajetória da pesquisa-ação”, abordaremos o campo e sua implicação metodológica acerca dos princípios de uma pesquisa-ação, pautando-nos no referenciais teóricos-metodológicos que buscamos abordar ao longo dos capítulos anteriores.

Tecidas as considerações finais, compõem-se, ainda, as referências, apêndices e anexos.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para uma aprendizagem significativa em Geografia, visto o entendimento e a apreensão do conceito de espaço a partir dos sentidos do corpo, em busca de identificar os diferentes sentidos do espaço.

CAPÍTULO I - O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS, OS SENTIDOS DO ESPAÇO E A GEOGRAFIA ESCOLAR

É de grande relevância compreender como ocorre o processo de formação de conceitos para os alunos, visto que pretendo, neste trabalho, dialogar com o conceito de espaço, que é tão pertinente ao Ensino de Geografia, e destacar que o espaço é dotado de sentidos, esses que podem ser compreendidos através do nosso corpo. Vygotsky (2001) destaca que na aprendizagem de um determinado conceito os sentidos são fundamentais, quando ele coloca que:

O material sensorial e a palavra são materiais indispensáveis na formação do conceito. O estudo separado da palavra coloca o processo num plano puramente verbal que não é característico do pensamento da criança. A relação entre o conceito e a realidade permanece por explicar; o significado de uma determinada palavra é abordada através de outra palavra e esta operação, por muito que nos permita descobrir, nunca nos dará um quadro dos conceitos da criança mas sim um registo das relações existentes no seu cérebro entre famílias de palavras previamente formadas (VYGOTSKY, 2001,p.56).

Através do que Vygotsky (2001) coloca, podemos perceber a importância dos sentidos da anatomia humana na aprendizagem dos conceitos, pois, os sentidos junto a palavra irão estabelecer a relação do significado do objeto para o aluno.

Inspirado nos estudos de Rimat que produziu estudos com adolescentes, Vygotsky destaca que é na pré-adolescência que há um aumento na capacidade de formar conceitos sem necessitar de tanta ajuda. A formação dos conceitos perpassa por um caminho até chegar à sua consolidação na aprendizagem do aluno, que não está somente relacionado aos símbolos verbais e aos objetos. Vygotsky aponta essa perspectiva inspirado nos estudos de Ach e nos diz que:

As investigações de Ach e Rimat provam a falsidade da concepção segundo a qual a gênese dos conceitos se baseia nas conexões associativas. Ach demonstrou que a existência de associações entre os símbolos verbais e os objetos, por mais numerosas que sejam, não é, em princípio, por si própria suficiente para a formação dos conceitos. As suas descobertas experimentais não confirmam a velha ideia que pretende que um conceito se desenvolve pelo máximo fortalecimento das conexões associativas envolvendo os atributos comuns a todos — um grupo de objetos e o enfraquecimento das associações — estabelecidas entre os atributos em que esses mesmos objetos diferem (VYGOTSKY, 2001, p. 58; 59).

Logo, podemos compreender que a gênese do conceito advém de uma complexa operação, que vai além das condições externas, que propiciam uma mecânica relação entre a palavra e o objeto e que não bastam na construção dos conceitos.

No processo de formação de conceitos, é importante compreender que a formação dos mesmos na criança deverá estar relacionada a um certo objetivo, o que não quer dizer que essa formação foi alcançada pelo simples fato de que o indivíduo tenha memorizado e relacionado uma palavra ao objeto. Compreendemos isso quando Vygotsky destaca que:

Esta caracterização do processo de formação de novos conceitos é no entanto insuficiente. A criança pode compreender e empreender a tarefa experimental muito antes de atingir os doze anos de idade, e, no entanto, ser incapaz de formar novos conceitos até ter atingido essa idade (VYGOTSKY, 2001, p.58).

As crianças tendem a abordar os problemas igual aos adultos quando operam com os conceitos, entretanto utilizam caminhos diferentes para resolvê-los. Mesmo que a formação dos conceitos venha tarde para a criança, a mesma utiliza as palavras para estabelecer uma mútua compreensão com os adultos e entre si. Portanto, (...) “conclui que as palavras se apoderam da função dos conceitos e podem servir como meios de comunicação, muito antes de atingirem o nível dos conceitos característico do pensamento completamente desenvolvido” (Vygotsky, 2001, p. 59).

No processo de formação dos conceitos a palavra, que é entendida por signos, será muito importante, já que a mesma terá como intuito ser um meio utilizado para dominar e orientar as formas mais elevadas do comportamento humano. Podemos compreender essa importância, pois

O signo mediador é incorporado na sua estrutura como parte indispensável a bem dizer fulcral do processo total. Na gênese do conceito, esse signo é a palavra, que a princípio desempenha o papel de meio de formação de um conceito, transformando-se mais tarde em símbolo (VYGOTSKY, 2001, P.61).

Quando estudamos a gênese dos conceitos nas suas diferentes fases, podemos utilizar o método desenvolvido por L. S. Sakharov (36), descrito como o método do duplo estímulo, que nos ajuda a compreender melhor como ocorre a formação dos conceitos. Quando apresentamos aos alunos um certo problema para o qual ele necessita encontrar meios de resolução, essa que vai acontecendo de forma gradual, nos permite estudar todas as fases do processo da formação dos conceitos. Mediante a formação desses conceitos, o aluno depara-se com a transferência para outros objetos, já que agora ele tem capacidade de utilizar novos termos para falar do objeto observado e, assim, definir o seu significado de uma forma generalizada.

É na infância que o desenvolvimento dos processos que geram a formação dos conceitos começa, porém, é só na puberdade que as funções intelectuais amadurecem e formam a base psicológica da formação dos conceitos, ainda que antes dessa fase podemos identificar algumas formações intelectuais que se aproximam dos conceitos genuínos que aparecem mais tarde. Não podemos deixar de destacar que esses equivalentes funcionais dos conceitos possuem sua relação com os verdadeiros conceitos, além de compreender que a formação dos conceitos resulta da participação de todas as funções intelectuais, que, segundo Vygotsky,

Todas estas funções são indispensáveis, mas não são suficientes se não se empregar o signo ou a palavra, como meios pelos quais dirigimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e o canalizamos para a solução do problema com que nos defrontamos.

A presença de um problema que exige a formação de conceitos não pode por si só ser considerada como causa do processo, embora as tarefas que a sociedade coloca aos jovens quando estes entram no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos sejam um importante fator para a emergência do pensamento conceptual. Se o meio ambiente não coloca os adolescentes perante tais tarefas, se não lhes fizer novas exigências e não estimular o seu intelecto, obrigando-os a defrontarem-se com uma sequência de novos objetivos, o seu pensamento não conseguirá atingir os estádios de desenvolvimento mais elevados, ou atingi-lo-á apenas com grande atraso (VYGOTSKY, 2001, p.61).

Somos seres culturais e socialmente construídos, mas precisamos compreender que não é a esfera cultural que irá explicar por si só a formação dos conceitos no aluno, pois ele

deve buscar entender as relações intrínsecas entre o meio e a dinâmica do desenvolvimento e “considerar a gênese dos conceitos como função do crescimento cultural e social global da criança, que não afeta apenas o conteúdo, mas também o seu modo de pensar” (Vygotsky, 2001, p.61).

O processo de formação dos conceitos é apreendido em três fases distintas, começa nos bebês quando os mesmos, em um acervo desorganizado ou o que podemos chamar de “monte”, juntam um certo número de objetos para resolverem um problema que seria facilmente resolvido por um adulto. Esse “monte” revela, mesmo que difusamente, o significado das palavras – o signo – dos objetos que não estão necessariamente relacionados com os outros. Os adultos e as crianças, em certos momentos, podem atribuir o mesmo significado da palavra de um objeto concreto, por em certos momentos fazerem parte do mesmo meio. Em relação a isso podemos compreender que

Na percepção, no pensamento e na ação, a criança tende a fundir os elementos mais diversos numa só imagem não articuladas sob a influência mais intensa de uma impressão ocasional. Claparède deu o nome de sincretismo a esta conhecida característica do pensamento infantil; Blonski chamou-lhe “coerência incoerente” do pensamento infantil. Descrevemos noutra ocasião o fenómeno como resultado de uma tendência para compensar a pobreza das relações objetivas bem apreendidas por meio de uma super-abundância de relacionações subjetivas e para confundir estas reações subjetivas com as ligações objetivas entre as coisas. Estas relações sincréticas e os “montes” de objetos: congregados em torno do significado de uma palavra, refletem também os laços objetivos, na medida em que estes últimos coincidirem com as relações existentes entre as percepções ou impressões da criança. Por conseguinte, muitas palavras têm parcialmente o mesmo significado para o adulto e a criança, especialmente as palavras que se referem a objetos concretos que fazem parte do meio ambiente habitual da criança. Os significados que os adultos e as crianças atribuem a determinada palavra como que “coincidem” muitas vezes no mesmo objeto concreto e isto basta para assegurar a compreensão mútua (VYGOTSKY, 2001, p. 63).

A fase que acabamos por compreender é dotada de três estádios distintos. O primeiro estádio funda-se na formação dos conjuntos sincréticos, sendo esse a significação de determinada palavra artificial. É nesse momento em que manifesta-se o estádio das tentativas e erros, pois cria-se as hipóteses de um determinado objeto que logo é substituído por outro, sem que se analise se a hipótese está errada. No segundo estádio, o campo visual relacionado a posição espacial dos objetos será o fator determinante à composição do grupo de objetos. A contiguidade do espaço ou a percepção imediata da criança auxilia na formação da imagem ou grupo sincrético, levando-as a uma relação mais complexa. Já no terceiro estádio, a imagem ganha uma dimensão mais complexa, os elementos presentes no “monte” antes formado pela criança, são sujeitos a uma nova combinação que não possui relação intrínseca entre si, podendo resultar em uma nova coerência sem ser o real sentido dos objetos, como ocorreu no “monte” anterior. Porém, nesse estádio, a criança, agora, consegue seguir uma operação a dois tempos, mas sem produzir uma ordem mais elevada do que a reunião de “montes”.

Partindo para a segunda fase, a gênese do conceito engloba o que chamamos de “pensamento por complexo”, que podemos relacionar ao momento em que os objetos individuais isolados são percebidos e encontram-se no cérebro da criança, seja pelas impressões subjetivas ou pelas relações existentes entre esses objetos. Nesse nível,

a criança já superou parcialmente o seu egocentrismo. Já não confunde as relações entre as suas impressões com relações entre coisas — passo

decisivo para abandonar o sincretismo e se aproximar do pensamento objetivo. O pensamento por meio de complexos já é um pensamento coerente e objetivo, embora não reflita as relações objetivas da mesma forma que o pensamento conceptual (VYGOTSKY, 2001, p.64).

Quando criança temos o pensamento por meio de complexo, como, por exemplo, os nomes de família que faz com que o indivíduo assemelhe o modo de funcionamento dos complexos infantis. Por sua vez, “a criança que atingiu esse estágio de desenvolvimento como que pensa em termos de nomes de família; quando começa a organizar o universo dos objetos isolados, fá-lo agrupando-os em famílias separadas, mutuamente relacionadas” (Vygotsky, 2001, p. 64).

Mediante a um complexo, as ligações de seus componentes são mais concretas e factuais, o que nos possibilita a não classificarmos pessoas da mesma família apenas por possuírem o mesmo sobrenome. É através da experiência que os fatos são descobertos e nos levam as respostas. Portanto, podemos definir segundo Vygotsky (2001, p. 64) que, “um complexo é, acima de tudo, e principalmente, um agrupamento concreto de objetos ligados por nexos factuais”. Os nexos que são gerados a partir do complexo podem ser de diferentes tipos, já que não são gerados no plano do pensamento lógico e abstrato e esses mesmos nexos podem levar a criação de um complexo. Essa é a diferença entre complexo e conceito. Podemos compreender melhor essa diferença quando Vygotsky (2001, p. 65), destaca que “enquanto os conceitos agrupam os objetos em função de um atributo, as ligações que unem os elementos de um complexo com o todo e entre si podem ser tão diversas quanto os contatos e as relações existentes na realidade entre os elementos”.

Nesse estágio de desenvolvimento foram observados cinco tipos fundamentais de complexos. O primeiro complexo é chamado de associativo, que se baseia nos nexos que a crianças notam no objeto amostrado e os objetos de outros blocos. Esse primeiro, o objeto à mostra, que possui o nome a vista da criança, é responsável por formar o núcleo do grupo a ser construído, a criança ainda pode acrescentar um bloco ao objeto de partida, seja pela cor, pela forma, dimensão ou qualquer outro atributo que possua algum tipo de relação ao objeto de partida. Nesse momento, “para a criança dessa idade a palavra deixa de ser o nome próprio do objeto singular; torna-se o nome de família de um grupo de objetos relacionados entre si por muitas e variadas formas, tantas e tão variadas como as relações entre as famílias humanas” (Vygotsky, 2001, p. 66).

A segunda perspectiva do estudo por complexos faz a associação por contraste e não por semelhança, à medida que vai passando o tempo, a criança toma outras variáveis e a incorpora na interpretação de um objeto. Logo, o pensamento por complexos do segundo tipo consiste em combinar os objetos ou as impressões concretas que estes deixam-no espírito da criança em grupos que se assemelham muito estreitamente a coleções. “Os objetos são agrupados com base em qualquer traço por que defiram, complementando-se, assim, mutuamente” (Vygotsky, 2001, p. 65). A criança, ao se deparar com uma determinada situação, pode ver um tanto de coisas pelo conjunto ou pelo todo. Podemos entender isso, pois:

A experiência ensina à criança certas formas de agrupamento funcional: a chávena, o pires e a colher; um talher constituído por um garfo, uma faca, uma colher e um prato; o conjunto de roupas que veste. Tudo isto são modelos de conjuntos complexos naturais. Até os adultos, quando falam dos pratos ou das roupas, habitualmente estão a pensar em conjuntos de objetos concretos mais do que em conceitos generalizados (VYGOTSKY, 2001, p. 66).

No estudo a partir de complexos, o “monte” é formado por nexos subjetivos ou vagos, que a criança tende a associar e fazer a ligação entre as coisas, a partir de sua semelhança, que se relaciona a sua experiência. Passado esse processo de complexos, a criança tende a ir para um estágio de um complexo em cadeia, os nexos posteriores podem não ter relações diretas com o objeto central, mas o serve para ser como um ímã para outros objetos. Como explica Vygotsky:

Por exemplo, se a amostra experimental é um triângulo amarelo, a criança poderia por exemplo, pegar em alguns blocos triangulares até a sua atenção ser atraída por, digamos, pela cor azul do bloco que a determinada altura acabara de acrescentar ao conjunto; passaria a selecionar blocos azuis sem atender à forma —angulosos, circulares, semicirculares. Isto, por seu turno, basta para voltar a alterar o critério; esquecendo-se da cor, a criança passa a escolher blocos redondos (VYGOTSKY, 2001, p. 66).

A formação em cadeia da interpretação de uma criança por um objeto afirma a natureza do pensamento por complexos, nesse processo de aprendizagem dos complexos “(...)a organização hierárquica está ausente: todos os atributos são funcionalmente equivalentes” (Vygotsky, 2001, p.67). Além disso, o complexo em cadeia pode revelar a forma mais pura do pensamento por complexo, nesse processo os elementos não precisam necessariamente estarem interligados como nos complexos associativos.

Portanto,

Um complexo não se eleva acima dos seus elementos como acontece com o conceito; funde-se com os objetos concretos que o constituem. Esta fusão do geral com o particular, entre o complexo e os seus elementos, esta amálgama psíquica, como Werner lhe chamava, é a característica distintiva de todo o pensamento por complexos — e do complexo em cadeia, muito em particular (VYGOTSKY, 2001, p.67).

Os elos entre os objetos são criados e por vezes as crianças percebem o que há de incomum em um determinado objeto, esse fato nos leva ao quarto tipo de complexo das experiências, sendo esse intitulado como complexo difuso, que, por vez, pode ser indefinido, sendo uma expansão ilimitada por adjunção sucessiva demais e mais membros ao grupo original. Segundo Vygotsky (2001, p.68), “o complexo difuso é marcado pela fluidez do próprio atributo que une os seus elementos individuais. Formam-se grupos de objetos ou imagens perceptualmente concretos por meio de ligações difusas ou indeterminadas”. Sabemos que a criança tem a capacidade de transições surpreendentes, de generalizações e associações, quando o seu pensamento caminha para lá das fronteiras do reduzido mundo palpável da sua experiência.

É necessário descrever um outro tipo de complexo que se manifesta como elo entre os complexos e o estágio final e superior do desenvolvimento da gênese dos conceitos. “Chamamos pseudo-conceitos a este tipo de complexos, porque a generalização formada no cérebro, embora fenotipicamente se assemelhe aos conceitos dos adultos é psicologicamente muito diferente do conceito propriamente dito; na sua essência é ainda um complexo” (Vygotsky, 2001, p.69).

O pseudo-conceito é desenvolvido na criança sempre que a mesma se depara com objetos que poderiam ser também relacionados com base nos conceitos abstratos. “No entanto, a análise experimental mostra que na realidade a criança é orientada pela semelhança concreta visível e se limita a formar um complexo associativo confinado a um certo número de ligações, um certo tipo de conexões sensoras” (Vygotsky, 2001, p.69).

Esse complexo é fundamental no desenvolvimento do pensamento da criança e é um importante elo de transição entre o pensamento por complexo e a real formação de conceitos.

O pseudo-conceito é muito presente na vida pré-escolar da criança, já que os complexos que se relacionam ao significado das palavras não são espontaneamente desenvolvidos pela criança, pois “a trajetória seguida por um complexo no seu desenvolvimento encontra-se pré-determinada pelo significado que determinada palavra já possui na linguagem dos adultos” (Vygostky, 2001, p,69). A partir das palavras familiares, as crianças conseguem desenvolver a formação de palavras e formar complexos, privilegiando as preferências pessoais delas. O meio ambiente, através de suas distintas linguagens e significados, irá apontar o caminho da generalização infantil. Nesse contexto, o adulto não pode impor à criança o seu modo de pensar, poderá apenas lhe fornecer o significado já acabado de uma palavra, no qual a criança formará um complexo.

A “confusão” entre pseudo-conceito e o conjunto de complexos trouxe um imaginário errôneo de que as formas de pensamento e de atividade intelectual dos adultos já se encontram presentes no início do pensamento das crianças e que na puberdade não se dá nenhuma transformação radical. Diante disso, podemos entender que:

É fácil compreender a origem desta concepção errada. A criança aprende muito precocemente uma grande quantidade de palavras que significam a mesma coisa para ela e para o adulto. A compreensão mútua entre o adulto e a criança cria a ilusão de que o ponto final do desenvolvimento do significado das palavras coincide com o seu ponto de chegada, de que o pensamento é fornecido já acabado à criança desde início e de que não se dá nenhum desenvolvimento (VYGOTSKY, 2001, p.70).

Embora o pseudo-conceito, por ora, seja confuso no processo de formação dos conceitos, sem ele a comunicação entre as crianças e os adultos não seria possível. “O intercâmbio verbal com os adultos torna-se assim um poderoso fator de desenvolvimento dos conceitos infantis” (Vygotsky, 2001, p.70).

É a análise experimental que nos dará os estádios e formas do pensamento por complexos, auxiliando na interpretação da essência do processo genético de formação dos conceitos e nos mostra o caminho para compreender o processo, tal como se desenrola na vida real. Mesmo que não reflitam, em suma, como o processo de formação de conceitos é na vida real, “devemos tentar correlacionar as formas de pensamento complexo descobertas na experiência com as formas de pensamento que encontramos no desenvolvimento real da criança e verificar as duas séries de observações uma com a outra” (Vygotsky, 2001, p.71). A criança tende a dar aos mesmos objetos observados pelo adulto, significados diferentes. “Se observarmos quais grupos de objetos a criança relaciona entre si ao transferir o significado das primeiras palavras e como esta procede, descobrimos uma mistura das duas formas que nas nossas experiências chamamos complexo associativo e imagem sincrética” (Vygotsky, 2001, p. 71). Podemos observar isso quando relacionamos uma palavra com os demais objetos, como quando relacionamos a palavra au-au a um cachorro, porém em todo lugar que a criança ver o cachorro, seja no desenho de uma blusa, por exemplo, ela irá relacionar a palavra anteriormente dita ao animal. Conseguimos compreender bem isso, a partir do que Vygotsky nos traz:

Há um exemplo bem conhecido e frequentemente citado deste tipo de derivas: a utilização pelas crianças da palavra quá-quá para designar primeiro um pato nadando na água dum lago e depois toda a espécie de líquidos, incluindo o leite engarrafado; quando acontece a criança observar uma moeda com uma águia desenhada, a moeda passa a ser um quá-quá sendo depois a designação transferida para todos os objetos redondos com o aspecto de moedas. Eis um complexo em cadeia típico: cada novo objeto incluído na cadeia tem algum atributo comum com outro elemento, mas os

atributos de ligação estão constantemente avariados (VYGOTSKY, 2001, p.72).

O pseudo-conceito pode gerar uma “contaminação” das palavras, no qual um objeto era incluído em um ou mais complexos, essa contaminação se torna uma regra no pensamento por complexo. O pensamento primitivo utiliza muito do pensamento por complexo.

Storch mostrou que este mesmo tipo de raciocínio é característico dos esquizofrênicos que regridem do pensamento conceptual para um tipo mais primitivo de inteligência, rico em imagens e símbolos. Ele considera que o uso das imagens concretas em lugar dos pensamentos abstratos é um dos mais característicos traços do pensamento primitivo. Assim, a criança, o homem primitivo, e o alienado, por muito que os seus processos mentais difiram no respeitante a outros aspectos importantes, manifestam todos fenômenos de contaminação —sintoma do pensamento primitivo por complexos e da função das palavras como nomes de família (VYGOTSKY, 2001, p.74).

Podemos compreender, a partir da história da linguagem, que o pensamento por complexos, com todas as suas características, é o próprio fundamento do desenvolvimento linguístico. Pode haver um só significado e vários referentes, ou diferentes significados e um só referente. Se pensarmos a história da língua, identificamos que um objeto pode ter um mesmo significado e nomes diferentes dependendo da sua origem etimológica.

A mudança dos nomes para novos objetos acontece por contiguidade ou semelhança, ou seja, baseado em ligações concretas, comuns do pensamento por complexos. É na aprendizagem da linguagem dos surdos que podemos perceber a formação de complexos também existir, já que interpretam os objetos de forma livre. Podemos perceber que ao tocar um objeto ele pode ter mais de um significado para as crianças surdas, como exemplifica Vygotsky:

Na linguagem por sinais dos surdos-mudos, o ato de tocar um dente pode ter três significados diferentes: “branco”, “pedra” e “dente”. Os três significados pertencem a um mesmo complexo que, para melhor elucidação, exige um gesto suplementar de apontar ou imitativo, de forma a precisar-se que objeto se quer significar em cada caso concreto. As duas funções da palavra encontram-se, por assim dizer, separadas. Um surdo-mudo toca o dente e a seguir, apontando para a sua superfície ou fazendo um gesto de arremesso, diz-nos a que objetos se refere em cada caso (VYGOTSKY, 2001, p.77).

O processo de gênese do conceito foi dividido em três fases principais. Os complexos têm por função estabelecer ligações e relações entre as coisas, que desenvolvidas a partir das experiências em grupos auxiliam na unificação do que está disperso. No processo de formação de conceito, isso vai mais além, pois na formação do conceito é necessário abstrair, isolar elementos e ver os elementos abstraídos da totalidade da experiência concreta em que se encontram mergulhados.

O primeiro passo em direção à abstração consiste no agrupamento de objetos semelhantes e, por sua vez, a criança precisa, agora, analisar melhor os traços dos objetos para procurar a diferenciação do outro. Nesse período, a abstração não acontece de forma eficaz, pois a criança não distingue os traços e acaba abstraindo um grupo de traços distintos, baseando-se apenas numa impressão vaga e geral de semelhança dos objetos. Agora, a percepção ampla da criança abriu brechas.

No segundo estágio, o agrupamento com base no máximo de semelhança é superado pelo agrupamento com base num único atributo, podemos entender isso como conceitos potenciais:

(...) resultam de uma espécie de abstração isolante de natureza tão primitiva que se encontra presente em certo grau não só nas crianças de muito tenra idade como também nos animais. Pode treinar-se as galinhas a responderem a um atributo distinto em diferentes objetos, como por exemplo, a cor ou a forma, se esse atributo for sinal de comida acessível; os chimpanzés de Koehler, tendo aprendido a utilizar um pau como instrumento, utilizavam outros objetos compridos quando precisavam de um pau e não o tinham (VYGOTSKY, 2001, p.79).

No momento em que a criança associou uma palavra com um objeto, logo se aplicará a um novo objeto que a impressiona, já que em certos aspectos, é semelhante ao primeiro. É tanto no pensamento perceptual quanto no pensamento prático que os conceitos potenciais podem ser formados, a partir do conhecimento geral os significados funcionais possuem um papel importante no pensamento da criança. A totalidade concreta de traços foi destruída pela sua abstração e abre-se a possibilidade de unificar os traços numa base diferente. Só o domínio da abstração, combinado com o pensamento por complexos desenvolvido, permite à criança avançar para a formação dos conceitos genuínos. Segundo Vygotsky (2001, p. 80), “é a palavra que desempenha o papel decisivo neste processo; a palavra é utilizada deliberadamente para orientar todos os processos parciais do estágio superior da gênese dos conceitos”.

Nos estudos com os adolescentes, percebeu-se que as formas primitivas vão desaparecendo, os conceitos potenciais também e o alcance do real conceito vão começando a se formar. Embora eles já tenham aprendido os conceitos, ainda assim não se abandonam as formas mais elementares. Essa fase tem por característica ser um momento de transição do pensamento, podemos destacar isso quando

o adolescente formará e utilizará muito corretamente um conceito numa situação concreta, mas sentirá uma estranha dificuldade em exprimir esse conceito por palavras e a definição verbal, em muitos casos, será muito mais restritiva do que seria de esperar pela forma como o adolescente utilizou o conceito (VYGOTSKY, 2001, p. 81).

Os adolescentes possuem dificuldades e percebem os obstáculos quando tentam aplicar um conceito formado em uma situação específica a um novo conjunto de objetos. A dificuldade aumenta quando é preciso formar conceitos que já não possuem quaisquer raízes com a situação original e necessitam ser formados num plano abstrato, sem referência a uma situação concreta. A dificuldade dos adolescentes aumenta quando:

A maior de todas as dificuldades é a aplicação de um conceito que o adolescente conseguiu finalmente apreender e formular a um nível abstrato a novas situações que têm que ser encaradas nos mesmos termos abstratos — um tipo de transferência que habitualmente só é dominado pelo fim do período de adolescência (VYGOTSKY, 2001, p.81).

O momento da abstração tende a ser árduo para o adolescente. Baseada na escola clássica, “presume-se que na formação de conceitos se dá uma intensificação de traços semelhantes; segundo a teoria tradicional a soma destes traços é o conceito” (Vygotsky, 2001, p.82).

Quando visto em toda a sua complexidade, o processo de construção dos conceitos nos surge como um movimento de pensamento no interior da pirâmide dos conceitos, que geralmente costuma oscilar entre duas direções, desde o particular para o geral e do geral para

o particular. Os conceitos se formam através de uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam numa combinação específica. As palavras são utilizadas para centrar a atenção, para abstrair traços, sintetizá-los e representá-los por meio de símbolos. Podemos compreender o processo de formação de conceitos quando Vygotsky aponta que:

Os processos que conduzem à formação dos conceitos desenvolvem-se segundo duas trajetórias principais. A primeira é a formação dos complexos: a criança une diversos objetos em grupos sob a égide de um “nome de família” comum; este processo passa por vários estádios. A segunda linha de desenvolvimento é a formação de “conceitos potenciais”, baseados no isolamento de certos atributos comuns. Em ambos os processos o emprego da palavra é parte integrante dos processos genéticos e a palavra mantém a sua função orientadora na formação dos conceitos genuínos a que o processo conduz (VYGOTSKY, 2001, p.82).

1.1 Para entender o espaço e seus sentidos.

Para pensarmos o espaço, precisamos compreender que ele é dotado de inter-relações e sua construção se dá a partir dessas relações, seja do global para o local ou vice-versa. O espaço é carregado de distintas trajetórias e de multiplicidade que torna-se um fator fundamental para a existência do mesmo, que está sendo sempre reinventado, portanto podemos dizer que ele nunca está finalizado. Logo, compreende-se que o espaço é um produto de relações, de multiplicidade e não é algo finalizado e acabado. Podemos compreender o espaço de acordo com os estudos de Doreey Massey (2004), que analisa o espaço a partir da dimensão política fomentando três proposições.

Para pensar a primeira proposição acerca das inter-relações, iremos nos basear nos estudos de Massey (2004), que nos diz que:

Imaginar o espaço como um produto de inter-relações (primeira proposição) está bem de acordo com a emergência em anos recentes de uma política que tenta operar através de um compromisso com o anti-essencialismo. Isto é, no lugar de um tipo de política da identidade que toma estas identidades como já e para sempre constituídas ("mulher", "homossexual"), e defende os direitos de, ou reivindica igualdade para aquelas identidades já constituídas, esta política anti-essencialista toma a constituição das próprias identidades como um r dos suportes centrais do político. Mais do que aceitar e trabalhar com identidades já constituídas, esta política anti-essencialista enfatiza a construção de identidades e coisas (incluindo as denominadas subjetividades políticas e constituintes políticos). Por isso devemos ser prudentes a respeito de reivindicações de autenticidade baseadas em noções de identidade imutável. Ao contrário, ela propõe um entendimento relacional do mundo (p. 3).

Devemos conceituar o espaço como algo aberto, deixando, assim, a história aberta, possibilitando a esfera política. Na segunda proposição, é importante destacar que o espaço é produto e ao mesmo tempo constituinte do processo de construção. Se pensarmos o espaço na sua esfera política vista na sua multiplicidade, podemos levar em consideração essa proposição de:

Além disso, imaginar o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade (segunda proposição) está de acordo com a maior ênfase dada recentemente pelos discursos políticos de esquerda à "diferença" e à

multiplicidade. Assim, naquilo que tem sido talvez a forma mais evidente de sua manifestação, há uma crescente insistência na ideia de que a estória (story) do mundo não pode ser contada (e nem sua geografia elaborada) apenas através dos olhos do "Ocidente" (como por longo tempo foi o caso), nem do ponto de vista, por exemplo, da clássica figura (com frequência, ironicamente, ela própria essencializada) do macho branco heterossexual. Esta perspectiva insiste no reconhecimento de que estes entendimentos (através dos olhos do Ocidente ou do homem heterossexual) são eles mesmos específicos, pontos de vista locais muito particulares e não os universais como por longo tempo eles próprios propuseram. Trata-se de uma abordagem que tem sido elaborada e defendida, sobretudo, pelas feministas e por aqueles que trabalham dentro da fundamentação dos estudos pós-coloniais (MASSEY, 2004, p.4).

A partir dessa proposição, compreendemos que, para o reconhecimento da multiplicidade e da diferença, é necessário que o próprio indivíduo tenha o reconhecimento da espacialidade.

Já na terceira proposição, é importante pensar o espaço como um processo que está sempre em grande transformação, ou seja, nunca como um sistema fechado, que está relacionado ao discurso político de uma possível abertura do espaço no futuro. Segundo Massey (2004, p.5), o espaço “é uma insistência fundada na tentativa de escapar da inexorabilidade que frequentemente caracteriza as grandes narrativas ligadas à Modernidade”. Os fundamentos do "Progresso", do "Desenvolvimento" e da "Modernização" e à sucessão de modos de produção elaborada pelo Marxismo, todos eles propõem cenários nos quais as direções gerais da história, incluindo o futuro, são conhecidas.” Podemos identificar que muita batalha ou engajamento em lutas é indispensável para realizar e/ou atingir o espaço. Hoje, muitos teóricos comenta a favor de uma abertura radical do espaço no futuro; “seja através de uma democracia radical (Laclau, 1990), de noções de noma- Filosofia e Política da Espacialidade: Algumas Considerações disso (Deleuze e Guattari, 1984), seja através de certas abordagens no interior da teoria queer [homossexual] (Haver, 1997)” (Massey, 2004, p. 6). Portanto, podemos destacar que somente se concebermos o futuro como aberto, podemos aceitar ou engajar-nos em uma noção genuína de política.

Essas proposições são novas e distintas das habituais proposições sobre o espaço. Cometemos o erro de muitas das vezes não pensarmos o espaço, falamos mas não estabelecemos uma reflexão do que é esse conceito, de fato. Por vezes, os professores de geografia tendem a reproduzir isso, embora precisamos fazer com que o aluno estabeleça um entendimento reflexivo sobre o espaço.

Vamos, agora, analisar o espaço a partir de um outro importante estudioso, o geógrafo David Harvey (2015), que procura explicar o conceito de espaço a partir do olhar geográfico, mas para isso analisa as bases filosóficas no que tange aos estudos sobre o espaço. Ele destaca a importância de se entender a natureza do espaço para buscar compreender os processos urbanos no mundo capitalista. É nessa necessidade que Harvey (2015) constrói a tríade baseada no espaço absoluto, relativo e relacional.

O espaço absoluto é fixo e nós o planejamos da forma como ele se apresenta. Esse espaço está mais ligado a algo estático, que pode ser medido e quantificado, está relacionado às formas geométricas, é mais individualizado e pode ser pensado como o espaço da propriedade privada, dos empresários e da esfera econômica.

O espaço relativo parte do princípio de que há múltiplas geometrias as quais podemos escolher e de que o quadro espacial irá depender daquilo que está sendo relativizado e por quem. O espaço possui uma grande relação com o tempo, cuja qual podemos entender como

espaço-tempo. Segundo Harvey (2015), a relação entre o espaço absoluto e o relativo acontece quando:

Em um nível bem trivial da atividade do geógrafo, nós sabemos que o espaço das relações parece ser, e é, muito diferente dos espaços da propriedade privada. O caráter único da localização e da individualização, definido pelos territórios limitados do espaço absoluto, oferece um caminho para uma multiplicidade de localizações que são equidistantes de, digamos, alguma localização central da cidade. Podemos criar mapas completamente diferentes de localizações relativas diferenciando-as entre distâncias medidas em termos de custo, tempo, modo de transporte (carro, bicicleta ou skate) e mesmo interromper continuidades espaciais ao olhar para redes, relações topológicas (a rota ótima para o carteiro), e assim por diante. Sabemos, dadas as fricções diferenciais da distância encontradas na superfície terrestre, que a distância mais curta (medida em termos de tempo, custo, energia gastos) entre dois pontos não é necessariamente dada pela linha reta frequentemente imaginada. Ademais, o ponto de vista do observador joga um papel crucial (HARVEY, 2015, p.129).

O espaço relacional é entendido como a visão relacional do espaço e defende que o espaço ou tempo não se encontram fora dos processos que os definem. O processo não acontece no espaço somente, o conceito de espaço está relacionado e interno ao processo, por isso, a dificuldade em separar o espaço do tempo. Segundo Harvey (2015):

A noção relacional do espaço-tempo implica a ideia de relações internas; influências externas são internalizadas em processos ou coisas específicas através do tempo (do mesmo modo que minha mente absorve todo tipo de informação e estímulos externos para dar lugar a padrões estranhos de pensamento, incluindo tanto sonhos e fantasias quanto tentativas de cálculo racional) (p.130).

Qualquer evento ou coisa existente em um ponto no espaço não pode ser analisado apenas pelo que está sendo visto naquele ponto, pois as coisas estão relacionadas e, para ser de tal jeito, sofreram a influência de uma outra variável. “Ele depende de tudo o que acontece ao redor dele (do mesmo modo que todos aqueles que entram em uma sala para discutir trazem com eles um vasto espectro de dados da experiência acumulados na sua relação com o mundo” (Harvey, 2015, p.130). É importante utilizar o espaço relacional, pois ele expõe o papel político que as memórias coletivas possuem no decorrer dos processos urbanos, que podem ser abordadas somente desta maneira.

Harvey (2015) defende que o espaço é absoluto, relativo e relacional:

O espaço não é nem absoluto, nem relativo, nem relacional em si mesmo, mas ele pode tornar-se um ou outro separadamente ou simultaneamente em função das circunstâncias. O problema da concepção correta do espaço é resolvido pela prática humana em relação a ele. Em outros termos, não há respostas filosóficas a questões filosóficas que concernem à natureza do espaço – as respostas se situam na prática humana. A questão “o que é o espaço?” é por consequência substituída pela questão “como é que diferentes práticas humanas criam e usam diferentes concepções de espaço?”. A relação de propriedade, por exemplo, cria espaços absolutos nos quais o controle monopolista pode operar. O movimento de pessoas, de bens, serviços e informação realiza-se no espaço relativo porque o dinheiro, tempo, energia, etc, são necessários para superar a fricção da distância. Parcelas de terra também incorporam benefícios porque contêm relações com outras parcelas... sob a forma do arrendamento, o espaço relacional se

torna um aspecto importante da prática social humana (HARVEY, 1973p. 15).

Agora, analisando a questão do espaço em Lefebvre(1991), este postula repetidamente que a atividade no espaço estabelece um sistema que corresponde ao sistema de palavras, até certo ponto. O autor começa por analisar o espaço a partir da prática social dos indivíduos, partindo da dimensão material da atividade e das interações sociais. Essas práticas são resultantes da articulação entre os elementos ou atividades. Analisa também, como acontece a relação entre as redes de comunicação na vida cotidiana ou no processo de produção, seja ela através das trocas ou não. Outro fator importante é o que ele chama de representação do espaço. As representações podem ser substituídas por outra que mostre similaridades em alguns aspectos e diferenças em outros. Podemos tomar como exemplo os mapas e as plantas que, para Lefebvre, são informações em fotos e signos dentre as representações do espaço. A terceira análise de Lefebvre acerca do espaço se baseia nos espaços de representação, sendo a dimensão simbólica do espaço, que se refere a algo mais. Esta dimensão da produção do espaço refere-se ao processo de significação que se conecta a um símbolo (material).

Podemos compreender que a percepção dos alunos pode ser instruída através de práticas pedagógicas que possibilitam o contato mais frequente com o meio/espaço, estimulando os sentidos, o que resultará em um comportamento sensorial mais abrangente dos seres humanos.

Paralelo a isso, o Ensino da Geografia vem procurando desenvolver diversas metodologias que exprimem o real sentido das aulas, auxiliando a ultrapassagem da percepção de que são vistos como simples lugares de ensino e passam a ser compreendidas como espaços de aprendizagem significativa dentro e fora da escola.

Uma das maneiras de percebermos o ambiente é por meio dos sentidos multissensoriais, ou seja, da visão, olfato, tato, paladar e audição. É cheirando, apalpando, vendo, ouvindo e degustando que nos fazemos existir no espaço, identificando informações sobre o meio em que nos inserimos para que possamos, a partir de então, selecionar o que é agradável e desagradável, o que interessa e desinteressa, para que possamos interpretar e responder aos estímulos do ambiente e, por fim, interagir com ele.

A visão é caracterizada como o sentido mais inestimável ao homem para que, assim, este possa participar do mundo, já que as informações chegam mais detalhadas por meio dos olhos, do que pelos demais sistemas sensoriais. Através da visão completamos a observação dos elementos contidos no espaço. Portanto, quando captamos os diferentes estímulos das formas de espaço contidas no espaço geográfico, elas nos transmitem um impacto visual ao se observar e, também, nos transmitem algo a modo positivo ou, até mesmo, de inquietação. O indivíduo que é privado desse sentido, não deixa de sentir o espaço, só não o faz com a utilização do sentido da visão e para isso utiliza os outros sentidos do corpo.

Outro sentido de relevância é o olfato, que nos possibilita sentir o espaço através dos cheiros, que de alguma maneira remete a nossa memória à uma determinada lembrança e, também, nos auxilia na percepção espacial a fim de identificarmos os odores de cada lugar do espaço. Geralmente, o odor nos remete ao mau cheiro e cria um sentimento de repulsa, como quando, por exemplo, passamos por um bueiro ou um rio poluído, assim chamado de valão, que exalam um cheiro desagradável.

A sensibilidade olfativa também nos faz lembrar de momentos e lembranças prazerosas, marcadas no tempo e nos espaços, que não podem acontecer mais da mesma maneira, já que o espaço vai ganhando novas fontes de cheiros, possibilitando, assim, que percebamos as transformações contidas no espaço geográfico. Os odores vão além das lembranças, pois nos remetem a sensações das imagens de paisagens presentes no espaço geográfico, com todos os elementos relacionados ao momento sentido e vivido.

Esses diferentes odores são sentidos do passado que não são capazes de serem reconstruídos, estando apenas na nossa memória. Podemos imaginar, a partir do processo de urbanização, como os cheiros serão alterados num futuro próximo, isolando cada vez mais as pessoas dos cheiros naturais presentes no mundo.

O tato é o próximo sentido a ser analisado, o qual nos possibilita sentir o mundo a partir da sensação da pele. O sentido tátil é constituído de delicadeza e nos permite conhecer as identidades do ambiente e a característica de sua estrutura, além de nos auxiliar a perceber e diferenciar a textura ou a dureza das superfícies. Entretanto, não é suficiente só colocar o dedo sobre as superfícies, pois o dedo necessita ser movido sobre elas e, ainda, nos possibilita detectar a temperatura dos objetos e a diferença de pressão, identificando a variação de energia e a sensação de dor.

É preciso destacar que o sentido tátil está presente em todo o corpo humano revestido em pele, que tem a função de proteger o nosso corpo do ambiente externo e funciona como uma espécie de primeira-roupa à prova d'água, flexível, resistente, lavável e, o melhor, regenerável. Os indivíduos que possuem deficiência visual utilizam muito o tato para perceber o espaço e conseguir superar as dificuldades e vencer obstáculos, através de mecanismos existentes e criados pelos seres humanos para facilitar o seu desenvolvimento no espaço.

O paladar é o sentido que nos possibilita saborear os alimentos e diferenciá-los pela degustação e pelo cheiro, identificando as sensações de sabores que o alimento oferece: doce, salgado, azedo e amargo. Esse sentido apresenta uma vantagem em relação ao olfato e demais sentidos, ele necessita do contato direto com os objetos, ou seja, uma vontade para que possa ocorrer a excitação. Através do paladar podemos “degustar” o espaço, ao passo que esse sentido também nos fornece lembranças dos lugares nos quais estivemos e estabelecemos algum tipo de afeto a partir do que saboreamos no mesmo.

O sentido da audição nos auxilia na leitura do espaço, estabelecendo as informações sobre a posição dos nossos corpos, sendo parcialmente responsável pelo nosso equilíbrio e exercendo melhor a sua função. Um fator importante é o movimento e direção para melhor identificação e recepção das mensagens, como sons, ruídos estridentes e barulhos que acontecem em nossa volta, sendo competentes por identificar a intensidade dos timbres (forte, fraco, grave e agudo) e a natureza de sua origem.

Em uma aula utilizando os sentidos, os professores devem estimular as sensações sentidas através do contato do corpo com o objeto e procurar identificar, nessa prática, as percepções sensoriais por meio dos cinco sentidos, identificando os detalhes das imagens presentes no ambiente, como os diferentes cheiros, sons, texturas e sabores, reconhecendo as sensações que nos são despertadas e suas implicações no campo sentimental, de modo que agucem os sentidos e expressões.

Nesse sentido, podemos perceber o mundo através dos sentidos do sistema sensorial, de modo que eles trabalham em conjunto, salvo o caso da pessoa que possui alguma deficiência devido à perda parcial ou total de um ou mais destes sentidos, o que ocasiona, indiretamente, o aguçamento de dois ou mais dos sentidos sensoriais.

Portanto, acreditamos que um dos diferentes objetivos do Ensino da Geografia, principalmente na Geografia escolar, é desenvolver nos alunos a possibilidade de tornar o mundo exterior cheio de sentido, agradável, reflexivo, palpável, interativo e mais amoroso. É a partir desse ato sensível, marcado pelo encontro de um espaço pautado no fazer pedagógico apoiado nos sentidos, que o ensino da geografia terá mais um recurso de ensino-aprendizagem, que possibilitará ao aluno captar e apreender de modo sensível a leitura do espaço.

1.2 E aí geografia, de onde tu vieste?

É preciso fazermos uma reflexão sobre para que serve o ensino. Podemos compreender o que vem a ser educação nos estudos de Libâneo (1994, p. 22) quando o mesmo diz que “o ensino é o principal meio e fator da educação (...) e, por isso, destaca-se como campo principal da instrução e educação”. Se tratando desse assunto, na perspectiva de Libâneo (1994), identificamos que a finalidade é a formação de uma personalidade, que está inserida no contexto sócio-político-ideológico e é construída não somente na escola, mas também na família e na sociedade em geral. De acordo com o autor, a educação

... corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo (ideais) valores) modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, política, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática (Libâneo, 1994, p. 22-23).

Na visão do autor, a instituição tem por intuito contribuir com “... à formação intelectual, formação e desenvolvimento das capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados” (Libâneo, 1994, p.23). Logo, podemos compreender que o ensino é um conjunto de tarefas que viabilizam condições necessárias para a realização da instituição, ou um conjunto de meios que possibilita a formação intelectual a partir do conhecimento sistematizado.

É preciso destacar como um dos objetivos do ensino e, por sua vez, do ensino de Geografia que, conforme Luckesi (1994, p. 30-31), a “(...) educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim com um instrumento de manutenção ou transformação social”.

Para pensar o ensino de Geografia, precisamos compreender como ocorreu a sua institucionalização enquanto ciência, que aconteceu no século XIX a partir dos trabalhos de Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter, o que foi importante para a Alemanha, já que era fundamental para a união nacional e a unificação política da região. Segundo Andrade (1992), o

(...) conhecimento do mundo e o aprofundamento das relações entre a sociedade e a natureza eram, pois, de grande importância para os grupos dominantes que aspiravam à união nacional, à unificação política) em um primeiro estágio) e à disputa pelo domínio do mundo extra-europeu) com os grandes impérios em consolidação) britânico, francês) russo e norte-americano, em um segundo estágio (p.54).

A institucionalização da geografia veio mesmo com os postulados de Augusto Comte, fundamentada em uma sociologia positivista com o objetivo de estudar a sociedade como fato social no qual são criados procedimentos de análise e síntese advindos das ciências sociais. Nesse período, o neocolonialismo pairava sobre a África e a Ásia, o que iria favorecer sobretudo a burguesia dos países imperialistas (nesse caso França e Inglaterra), devido a ampliação do mercado com a comercialização de suas mercadorias. Segundo Andrade (1992, p.11), “para que se castrassem os estudiosos de uma visão global, totalizante da realidade, tratou-se de estimular, cada vez mais, a especialização e, em consequência, neutralizar ou reduzir a capacidade crítica dos estudiosos, sábios e pesquisadores”. Diante do contexto, percebemos que o ensino de Geografia passa a cumprir um papel social que procurava legitimar a nação neocolonialista do Estado-Nação.

Foi a França, no final do século XX, uma das primeiras nações a instituir esse conhecimento, no seu ensino secundário. Entretanto, o conhecimento geográfico tinha um

cunho muito diferente do que ele é hoje, era pautado na esfera político-militar e pretendia auxiliar no desenvolvimento da ideia de pátria, convencendo a sociedade que a Geografia era um conhecimento neutro. Isso alimentou a ideia de que a Geografia era um conhecimento inútil para a sociedade.

A respeito da Geografia no Brasil, tanto o ensino como a pesquisa se institucionalizaram a partir da Revolução de Trinta, sendo o período no qual "... a burguesia e a classe média urbana passaram a ter maior influência sobre o governo e a atenuar o poder da burguesia agrário-exportadora" (Andrade, 1992, p. 81). Os estudos e pesquisas de nível superior voltados para a Geografia se institucionalizaram a partir da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, onde, atualmente, funciona a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Grande parte desse conhecimento teve a influência da Escola Francesa. De acordo com Pontuschka (1999),

A geografia no antigo ginásio até a época da fundação da FFLCL-USP, nada mais era do que a dos livros didáticos. Geralmente eles expressavam o que havia sido a geografia até meados do século XIX na Europa: enumeração de nomes de rios, serras, montanhas, capitais, cidades principais, totais demográficos de países, de cidades, etc. (p.114).

A realidade que a autora aponta não é diferente do que vemos hoje em dia, essa crítica sobre a Geografia como fonte de memorização ainda pode ser feita. Não podemos dizer que possuímos os métodos de ensino mais renovados e democráticos aplicados na escola e no Ensino de Geografia neste país.

Podemos identificar que o Ensino de Geografia passa por uma crise, onde muitos professores e alunos não sabem identificar o real motivo de se aprender/ensinar Geografia. O que presenciamos, atualmente, é a banalização desse conhecimento, pois a vemos servindo apenas como um conteúdo para que o aluno passe em uma prova de vestibular. Presenciamos até mesmo a possibilidade da retirada de sua obrigatoriedade no Ensino Médio, nível no qual o aluno possui um maior poder de abstração. Identifico a intencionalidade por trás desse fato, já que nossos políticos não estão interessados em cidadãos participativos e esclarecidos, para continuar assim utilizando-os como "massa de manobra" nas decisões governamentais.

É preciso romper com algumas "convicções" formais ainda presentes na Geografia e em diversos livros didáticos que, infelizmente, lideram o mercado editorial do país. Esses livros, na maioria das vezes, abordam a realidade de forma fragmentada, o que não permite ao aluno refletir sobre a configuração do espaço, fruto das contradições sociais. Para Santos (1995, p.47-48), "a superação da formal não é a supressão da forma é, antes disso, uma ruptura com seus em busca dos movimentos que a e, por isso mesmo, é colocar em discussão, num mesmo momento) justamente o que a lógica formal não admite: o contraditório".

Se avançarmos para além da lógica formal rumo à lógica dialética, iremos abordar a realidade de forma dialética que, por sua vez, valoriza o entendimento do conflito entre os contrários a fim de que entendamos a lógica das diferentes, e contraditórias, espacialidades que são produzidas nos diferentes espaços. Nesse momento, o aluno precisa se apropriar de uma série de noções, conhecimentos, habilidades, conceitos e informações necessárias para que o pensamento ocorra, sendo esses fatores um requisito para o conhecimento geográfico da realidade.

Quando trabalharmos em sala de aula com nossos alunos os conteúdos a partir de uma abordagem pautada na lógica dialética, poderemos romper com aquela tendência reprodutivista da educação de outrora para alcançarmos uma tendência transformadora, para que a mesma seja um instrumento estratégico que forneça mudanças e transformações necessárias ao espaço.

À medida que o aluno avança o ano de escolaridade, percebe-se que a abstração do espaço vai perdendo o nível de compreensão, quando nos anos iniciais essa experiência é muito mais rica, se apontarmos a sua dimensão concreta. As abstrações que sucedem nos anos mais avançados da escolaridade parecem descoladas do concreto. Uma das razões, a qual merece maior aprofundamento, remete-se à questão de que emergem automatismos, ou seja, reproduzem-se as abstrações e o espaço geográfico fica preso às representações e, portanto, descolado dos espaços de representação, o vivido.

Podemos começar a pensar essa problemática a partir da forma errônea com que são aplicados nas escolas os fundamentos do construtivismo desenvolvidos por Piaget (1940-1945), o que acabou por contribuir em uma leitura equivocada do espaço geográfico. Essa teoria se faz importante no movimento de ensinar geografia, porque é o momento de relação entre a criança e o objeto a ser ensinado, “ou seja, uma relação empírica, perceptiva e imediata de mundo, ou ainda, uma relação objetiva do indivíduo com o seu imediato concreto” (Straforini, 2002, p. 97).

Muitos professores ainda aplicam a velha geografia tradicional positivista, o que se torna um problema, pois a mesma baseia-se no processo de descrição, memorização dos conteúdos. Há, ainda, aqueles que trabalham o espaço vivido equivocadamente e acreditam que não estão mais trabalhando com essa “velha” geografia e que aplicam os fundamentos do construtivismo em suas aulas. Ao invés de partir dos problemas para obter respostas desenvolvidas pelos alunos, alguns professores iniciam uma situação dando-lhes as respostas. É preciso trabalhar com as questões que ocorrem no mundo, por exemplo, quando o conteúdo da cidade é ensinado, pode-se trazer para as aulas notícias relacionadas ao local onde está inserida a escola e a moradia dos alunos, utilizando outras fontes de pesquisa e informação, além do livro didático.

Em certos momentos, o trabalho com o cotidiano dos alunos é feito de maneira equivocada, no momento de relacioná-lo a um conteúdo não procura incitá-los a uma reflexão e problematização do espaço, limitando-se a apenas descrever essa realidade, o que tem por consequência o automatismo. Straforini (2002), baseado em Gebran (1990 e 1996), destaca que o mesmo no trabalho em sala de aula com os professores:

Percebeu também uma incoerência no modo de ensinar com movimento de viver da sociedade, incoerência esta apresentada pelo fato dos professores ensinarem conteúdos pretensamente neutros que acabam mascarando a realidade. Deixam de lado a ligação do conteúdo com a vida, como se no momento exato em que os alunos tivessem contato com a mesma, não estivessem vivendo situações que estes mesmos conteúdos pudessem explicar, fazer compreender ou transformar (STRAFORINI, 2002, p.98).

Como forma de pensar o ensino de geografia, o trabalho com a realidade do aluno entra em questão. Sobre a relação do princípio de existência dos alunos para a compreensão do espaço geográfico, entende-se que:

...as condições de existência dos próprios alunos e seus familiares são ponto de partida e de sustentação que podem garantir a compreensão do espaço geográfico, dentro de um processo que vai do particular ao geral e retorna enriquecido ao particular (PONTUSCHKA, 1999, p. 133).

Quando a realidade do aluno é trabalhada no processo de ensino-aprendizagem em Geografia, se alcança mais facilmente a explicação de um determinado fenômeno e se possibilita trabalhar a Geografia em múltiplas relações, sem que a mesma seja apresentada de maneira descritiva com intuito de memorizá-la, somente. É preciso lembrar que, nesse processo, os conceitos estão sempre em construção, que os alunos devem estar inseridos no

que estão aprendendo, motivando a práxis, tornando-os seres ativos no processo e permitindo o desencadeamento da ação.

A realidade é um fator importante no processo de aprendizagem dos conteúdos, pois permite entender as múltiplas relações e fatos que se dão no espaço, o que torna o ensino libertador para o aluno, ou ao menos o possibilita apontar para práticas libertárias. Quando o professor trabalha a realidade do aluno, ao mesmo tempo está trabalhando com o mundo, e, por sua vez, com o conceito de espaço. Segundo Oliveira (1994, p. 98), “esse processo é extremamente complexo e envolve a necessidade de submeter sempre as teorias e as concepções teóricas à interpretação da realidade atual, porque assim pode-se testar constantemente sua capacidade de explicação”.

No contexto de globalização em que estamos inseridos, o ensino de geografia deverá estar voltado para as questões que expressem esse conteúdo em sala de aula, pensando sempre na relação com o contexto do aluno. Sabemos que o processo de globalização é visto como a integração de elementos a menores instâncias, porém esse processo também é fragmentador, por isso salientamos a importância de demonstrar aos alunos os dois “papéis” do processo de globalização. Esse é um momento privilegiado para que a abordagem metodológica se oriente para contemplar um movimento entre análise e síntese, que pode ser acrescido para uma abordagem multi-escalar, de forma que o lugar coincida com o mundo e inversamente.

É importante compreendermos que “entender a realidade no atual contexto de globalização exige amplo exercício intelectual, pois para o seu entendimento é necessário considerar a totalidade das ações e dos objetos do presente e também do passado” (Straforini, 2002, p. 99).

O professor deve ensinar ao aluno os conteúdos em sua totalidade, sem fazer separação desses, ou daquele conteúdo, pois se tomarmos o conceito de espaço relacionado ao de globalização, perceberemos que o local e o global estão impreterivelmente interligados, dotados de intencionalidades oriundas desse processo que de alguma maneira afeta a vida daquele aluno, seja ele como um privilegiado ou um subordinado. A totalidade é o conjunto de todas as coisas e de todos os seres humanos, em sua realidade, ou seja, em suas relações e em seus movimentos.

Espaço e totalidade são sinônimos, já que a sua explicação não pode ser fragmentada, pois a totalidade é quem explica as partes. A totalidade não é algo estável, já que

Desta forma, a totalidade está sempre se refazendo, está sempre em movimento. Ela é sempre um instante, ou seja, a realidade. Assim, o conceito de totalidade chama o conceito de totalização. Santos (1997:95), baseado em Sartre, nos diz que “a totalidade é o resultado e a totalização é o processo” (STRAFORINI, 2002, p. 99).

No processo de totalidade é necessário recuperar os fatos anteriores, para assim incorporar a esse novo processo que contribuirá para a sua renovação. Já que totalidade e espaço possuem o mesmo sentido, cabe ao professor buscar metodologias plausíveis para trabalhar esses conceitos, mostrando que um é complementar do outro.

É necessário relacionar os estudos referentes à sociedade e a geografia universitária com a geografia escolar e com a geografia do cotidiano, pois o conceito de totalidade é apresentado, de forma que o objeto de estudo consiste no espaço geográfico. É inaceitável o convívio de uma Geografia que concebe o espaço como totalidade e outra Geografia (a escolar) que o concebe como partes independentes. “O ensino de Geografia seja ele em qual nível for, deve buscar a totalidade” (Straforini, 2002, p. 100).

Baseado nos estudos do filósofo Henri Lefebvre (1975), o geógrafo Milton Santos (1998) insere no estudo do espaço pela Geografia as categorias analíticas conhecidas como estrutura, processo, forma e função. Santos (1998) explica que,

as noções de estrutura, processo, função e forma, essas velhas categorias filosóficas e velhas categorias analíticas devem ser retrabalhadas para que, neste particular, possam prestar novos serviços à compreensão do espaço humano e à constituição adequada de sua respectiva ciência (p.100).

Através da forma, prossegue o autor, o aluno perceberá o espaço, para isso acionará o sentido da visão e a partir dessa forma reconhecerá a função de um determinado elemento da sociedade. Formas do presente e do passado se correlacionam e originam novas formas. A função de uma forma é determinada a partir de atores presentes na sociedade, tornando-a relevante para sua utilização. A forma e a função serão influenciadas pela vigente estrutura, o que podemos atrelar às necessidades do capitalismo, estando ligadas, de certa maneira, a um caráter socioeconômico. Por fim, o processo estará ligado a todas essas categorias anteriormente faladas, demonstrando um movimento, um espírito de continuidade. É válido ressaltar que essas categorias analíticas devem ser propostas juntas quando pensarmos o espaço como totalidade.

Faz-se necessário relacionar as categorias analíticas com outros conceitos para construir o entendimento da totalidade do espaço. Nesse sentido, “podemos dizer que paisagem, lugar, região e território são manifestações concretas do espaço ou da totalidade mundo com as quais os geógrafos trabalham” (Straforini, 2002, 101).

Quando o professor desejar determinar um conceito-chave para trabalhar um conteúdo, será de grande importância a utilização das categorias analíticas desenvolvidas por Santos (1997).

Pensando em outras abordagens teórico-metodológicas, Santos (1991) nos traz como contribuições duas abordagens metodológicas, uma é a sintética e a outra é a analítica. As duas têm como objetivo o ensino de geografia voltado para o conceito de espaço, onde a sintética irá trabalhar com a localidade do aluno, como ponto de partida, para, assim, ampliar o objeto no espaço terrestre a ser estudado. Já na abordagem analítica, o trabalho parte do global, o que se é desconhecido e está distante, para depois relacionar com o local de vivência.

Entretanto, o que percebemos no espaço escolar é o uso de metodologias contrárias ao ensino de Geografia pautado na relação entre global e o local. O conteúdo de espaço está sendo pautado em hierarquizações, “de forma sistemática e linear. Assim, iniciam-se os estudos com a família, depois vem a escola, a rua, o bairro, o município (cidade e campo separadamente), o estado, o país, o continente e, por fim, o mundo” (Straforini, 2002, p. 102). Essa hierarquia com que vem sendo trabalhado o conceito de espaço é um agravante na aprendizagem do aluno no que se refere a esse conceito, pois ele precisa ser trabalhado dialeticamente, relacionando todos esses atores e agentes que constroem o espaço, como momento onde deve se manifestar o desvendamento das contradições da produção do espaço geográfico.

Podemos observar esse problema de hierarquização dos conteúdos até mesmo nas apostilas e livros didáticos. É entendido que muitas escolas, principalmente as da rede privada, exigem que os professores utilizem as apostilas em suas aulas, porém caberá ao professor reservar algum tempo de sua aula para fazer a conexão de determinados conteúdos, como, por exemplo, o de cidade, utilizando mecanismos e materiais que complementem o uso do livro didático, porque raras vezes o livro contempla o local em que a escola está inserida.

O que pouco têm-se percebido é a relação do uso dos meios de comunicação nas aulas de geografia, já que os mesmos são marcas do atual período. Diante disso,

A escola e todo o seu corpo teórico precisam ser revistos e refletidos diante da instantaneidade das informações trazidas pelos veículos de comunicação e mídia, principalmente pela televisão que adentra os lares vorazmente

levando todo tipo de informação, seja ela da própria cidade da criança ou de lugares jamais ouvidos falar anteriormente (STRAFORINI, 2002, p. 102).

É válido destacar que as emissoras de televisão pouco estão interessadas em relacionar as notícias com a construção do conceito de espaço, por isso seria importante esse resgate pelo professor de geografia. Os avanços tecnológicos propiciados pelo desenvolvimento dos meios de comunicação e circulação proporcionam a aproximação dos espaços pelas interligações existentes entre as diferentes escalas espaciais.

No contexto mundial fortemente marcado pelo processo de globalização que vivemos atualmente, os alunos terão dificuldades em compreender as relações concretas existentes em sua realidade e em relacioná-las ao que ocorre no espaço mundial. Straforini (2002) reforça que:

No entanto, privá-la de estabelecer hipóteses, observar, enumerar, classificar, descrever, representar e construir suas explicações do que está a sua volta é uma prática que não condiz mais com o mundo atual, até porque o seu mundo está repleto de objetos concretos (mercadorias) produzidos em outros lugares mais distantes e países. O papel do professor é auxiliar na construção desse todo articulado (p.103).

É preciso compreender que os conteúdos ministrados pelo professor terão que estar relacionados com o contexto atual em que o aluno está inserido, porque se ele fizer o seu trabalho relacionando apenas a localidade do aluno, sem levar em consideração aquilo que acontece a nível global, não estará trabalhando a total realidade do aluno, já que este está inserido no novo contexto de lugar e de espaços de globalização.

Podemos percebermos que o conceito de lugar estará intrinsecamente relacionado com o conceito de espaço e com a categoria mundo, o que facilitará o trabalho dos educadores, pois se os alunos encontrarem “esses elementos globais no lugar e estabelecer as relações do próximo com o longínquo pode levar a criança a desvendar suas inúmeras indagações sobre o mundo” (Straforini, 2002, p. 104).

A partir das contribuições de Straforini (2002), notamos que o problema da aprendizagem do conceito de espaço no que tange à totalidade, não tem como responsável somente o professor, pois:

Todavia, há que se considerar que a forma como o Estado introduziu o Construtivismo na rede pública sem a prévia formação dos professores, adequação das escolas, reestruturação administrativa acabou por levar a uma leitura equivocada nas escolas das fases do desenvolvimento cognitivo de Piaget e do próprio Construtivismo. Nas primeiras séries do atual Ensino Fundamental, o ensino de Geografia passou a ser dada extrema importância à ação do aluno sobre o objeto, o que acabou por engessar a realidade, logo, ao próprio objeto da Geografia que é o espaço geográfico, pois o imediato concreto se limitava ao nível do observável e do percebido. A realidade nada mais era que um fragmento congelado da totalidade, isto é, era uma paisagem. Não é de outra forma que muitas práticas pedagógicas construtivistas se limitavam a descrever, enumerar e listar os elementos da paisagem, ou, como se diz na Educação, do imediato concreto (STRAFORINI, 2002, p.112).

Neste sentido, quando refletirmos sobre as origens do Ensino de Geografia, sua situação atual e perspectivas, podemos identificar que esta ciência defendia valores determinados de acordo com cada período histórico. Em quanto docentes em formação, precisamos explicitar à sociedade que o pressuposto de inutilidade presente sobre a Geografia é, de fato, apenas aparente e que o conhecimento geográfico ainda serve para transformar a

sociedade na qual estamos inseridos, dependendo da prática pedagógica docente e de seu compromisso político-pedagógico.

CAPÍTULO II - O SENTIDO DO CORPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: MAURICE MERLEAU-PONTY PELAS MÃOS DE LIMA

Partindo do que acabamos de dissertar a respeito do Ensino de Geografia, entendemos que esse é um saber de grande importância na vida do aluno, já que seus conteúdos se relacionam com a vida cotidiana de cada discente. O estudo dos sentidos do corpo se torna, portanto, pertinente ao ensino dessa disciplina na escola, afinal ela é o contato do ser no mundo, a oportunidade de um momento para experimentar o espaço através dos sentidos sensoriais. Assim, a Geografia auxiliará a percepção de um espaço dotado de contradições, auxiliando o indivíduo a ação.

Sentimos o espaço através do corpo muito mais do que imaginamos, seja ao caminhar na rua e contemplar a paisagem, ou até mesmo através dos diferentes cheiros sentidos nos lugares. Por vezes nos deparamos com situações envolvendo alguns problemas do cotidiano social, como os conflitos existentes entre as classes, a demasiada exploração da força de trabalho, os diferentes tipos de discriminações étnicas e raciais, distinções de gêneros e sexismo, depreciação da velhice, consumo estético e muitos outros temas não menos importantes. Embora os trabalhos sobre o corpo ainda não sejam muito presentes no Ensino de Geografia, assim como em outras áreas, Lima aponta que

Para o corpo converge um leque inumerável de questões envolvendo alguns dos mais fundamentais problemas do cotidiano social, como conflitos de classes, exploração da força de trabalho, discriminações étnicas e raciais, distinções de gêneros e sexismo, depreciação da velhice, consumo estético e muitos outros temas não menos importantes (LIMA, 2015, p.2).

Podemos pensar a relação entre corporeidade e espaço como um dado geográfico mediador da totalidade, a partir de uma perspectiva constitutiva entre o corpo e o espaço. Logo, a corporeidade não é somente uma relação factual entre os corpos e o espaço, mas, simultaneamente, um recurso metodológico que contribui para a identificação de acréscimos de sentidos ao espaço geográfico a partir dos aspectos marginais da experiência ignorados no edifício de objetivação geográfica do real. Podemos analisar que, para Lima,

(...) as relações de corporeidade consistem numa alternativa metodológica para as mais variadas formas de reprodução do espaço geográfico, em especial, o que se poderia designar por geograficidade, enquanto modo geográfico característico de ser das relações sociais: de costumes, condutas, comportamentos, ordenamentos, determinações, situações, etc. As possibilidades de aplicação desta ferramenta teórico-metodológica são inúmeras: variam de questões de etnia e raça, gênero e sexismo, cultura popular, consumo, relações de trabalho (sobretudo, exploração da força de trabalho), luta de classes, ativismos políticos e movimentos sociais, educação, até as mais variadas e intrincadas matizes da revalorização cultural (LIMA, 2015, p.3).

A partir do que o autor coloca na citação acima, podemos compreender que o corpo cabe como tema aos estudos da geografia para mais além do que imaginamos. Através do corpo, alguns elementos, antes despercebidos por nós, tomam forma e possibilitam que o professor utilize a corporeidade como um potencial recurso metodológico para a análise da geografia. Podemos analisar essa proposta a partir do que está por detrás das formas

objetivadas de espaço e de tempo, interpretadas pelo saber geográfico e que elucidam uma geografia viva pautada no convívio e nas experiências humanas. Não podemos relacionar essa geografia apenas a um conceito fenomenológico, pois ela está em um espaço no qual se desenrola a vida em si mesma. Tratamos, aqui, de uma geografia real e prática, experienciada como uma integração vital e necessária. Segundo Lima (2015, p. 4), “o edifício de apreensão dos conteúdos dos fenômenos com os quais nos deparamos consiste em atribuir-lhes formas apropriadas ao desvelamento de um significado, ou seja, de produção de formas-conteúdo”.

É a partir das formas-conteúdo presentes no espaço que os indivíduos poderão objetivar as suas práticas cotidianas para ações que o levem à intervenção e transformação do espaço por meio das experiências e sensações que ele tem de seu corpo no espaço, possibilitando um possível sentido para o aprendizado em Geografia. Sobre essa objetivação dos fenômenos, Lima acrescenta que

Escapa à objetivação dos fenômenos, na experiência, alguns aspectos marginais e, por vezes, incoerentes com uma dada ordem objetiva. O constante friccionamento entre a forma-conteúdo do espaço objetivado e o seu conteúdo informe sobressalente na experiência é a principal fonte de florescimento do caráter ativo e transformador dos sujeitos na reprodução de um espaço e de uma geografia efetivamente viva (LIMA, 2015, p.4).

Diante das possibilidades de existência de uma geografia viva, segundo Lima (2015), a obra de Merleau-Ponty nos permite entender o corpo e o espaço como pares mutuamente reversíveis da realidade concreta, visto que as qualidades sensíveis e presentes no espaço se reproduzem no corpo do homem, dando-lhe um sentido particular que por vezes excede a capacidade de assimilação objetiva dessa experiência. Não podemos restringir essa apropriação a uma particularidade do homem, pois, na característica de um conceito geral, não é ele quem irá determinar um sentido efetivo de espaço.

A relevância das teses de Merleau-Ponty para um viés metodológico em geografia não é vista apenas pela existência da relação entre corpo e espaço, se reduzirmos essa implicação a um reflexo do sujeito no objeto como fator positivo de modo que aquele determine um sentido deste outro.

A geograficidade está viva e é cotidiana das pessoas, que a manifestam de maneira a não ter que buscar um elemento teórico-conceitual numeroso. O corpo transcende a si mesmo através da espacialidade por extensão de suas qualidades provenientes dos estímulos dos sentidos. Podemos ainda perceber a importância da obra de Ponty, quando

(...) aplicada a temas de interesses geográficos se deve, não exatamente a uma relação positiva entre corpo e espaço, no interior da qual o sujeito não mais que restringe o objeto a um reflexo de suas subjetividades, mas, de outro modo, se deve a uma imbricação ontológica entre o homem e a realidade objetiva (geográfica) através do corpo. Logo, refere-se à inferência, mutuamente constitutiva, entre o homem e o espaço concreto enquanto horizonte objetivo geográfico e como dado geográfico mediador da realidade objetiva total. Isto significa interpretar a interseção entre o domínio fenomenal e o domínio sensível protofenomenal através tanto dos aspectos noético e noemático da relação sujeito-objeto, quanto dos aspectos práticos que possibilitem a identificação de acréscimos de significados ao objeto a partir dos aspectos marginais da experiência ignorados no edifício de objetivação das coisas. (LIMA, 2015, p.4)

A relação espaço-corpo aparece em nosso cotidiano a partir de nossas práticas, sendo o caráter sensível do corpo o mediador de uma implicação direta e indireta no espaço, à medida que os agentes sociais presentes na reprodução do espaço devem estar situados histórica e

geograficamente, pois, senão, estaria reduzido a uma mera localização no arranjo espacial. Logo, poderíamos dizer, assim, “que a paisagem, enquanto um modo de ser (percebido ou sensível) do espaço, excede o percebido, pois, ao mesmo tempo em que se revela alguns segredos ao sujeito, oculta muitos outros” (Lima, 2015, p. 5).

Lima desta que

A propriedade do corpo de ascender degraus cada vez mais elevados da totalidade espacial implica compreender o espaço como um produto histórico-social. “Pode-se dizer ao pé da letra que o espaço se sabe a si mesmo através do meu corpo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 437). Essa frase seminal de Merleau-Ponty demonstra como o espaço incorpora² (porquanto seja também ele um ente investido de uma corporeidade) propriedades que, convencionalmente, são atribuídas a um sujeito como consciência de si (LIMA, 2015, p.5).

Se tomarmos as nossas experiências corpóreas, veremos que os sentidos não estão separados um dos outros, possuindo assim uma aderência e uma simultaneidade que confere significado aos demais sentidos. Logo,

(...) as sensações hápticas das mãos e da pele estão ligadas as percepções visuais e essas às faculdades auditivas e olfativas, assim como a impressão dos outros segmentos do corpo contribui para uma certa configuração unívoca dos sentidos conformando um mesmo gesto sensível e inteligível (LIMA, 2015, p.2).

Se pensarmos o corpo por meio da experiência perceptiva, podemos relacioná-lo às perspectivas diversas de mundo. O corpo se realiza como uma experiência sensível absoluta e, ao mesmo tempo, como uma experiência inteligível por meio da percepção, sendo esse o momento de apreensão do espaço que é construído a partir de relações presentes que possibilitam a interação de tantos outros corpos desde o seu nascimento até a vida adulta. Porque o indivíduo tem o corpo já o faz constituir um mundo, quando a visão, dentre os outros sentidos, possibilita essa mediação do corpo com o mundo. Podemos sentir o mundo se

(...) assumimos a consciência que somos (pois não basta simplesmente possuir) um corpo, se tomarmos partido de um mundo, não de maneira isolada e autossuficiente, mas em coexistência, enquanto corporeidade. Assim partilhamos um meio intersensorial. Ser um corpo é, por fim, esposar a ação ou ainda sofrê-la, a despeito de efeitos causais, podendo ou não a partir de certas circunstâncias criar e estar suscetível a possibilidades. Desse modo, além de ato, o corpo é potência aberta e indefinida de significar como fato derradeiro pelo qual o indivíduo se transcende ao encontro a um novo comportamento ou em direção ao outro. Por isso é possível reencontrar o corpo sob formas dinâmicas e contingentes de existir no mundo (LIMA, 2015, p.13).

O corpo a que me refiro neste trabalho é o corpo do indivíduo social-humano, diferente do corpo pura substância ou matéria absoluta, nos interessando a abordagem de um corpo como instrumento vivo de nossas ações. “Um corpo que em sua orientação ôptica de ente contemple o homem como horizonte ontológico do ser” (Lima, 2007b, 13). O corpo enquanto ser, ou seja, aquilo que ele é, constitui a base material do desenvolvimento da ação política na sua existência.

Segundo Lima (2007), o mundo visto por Merleau-Ponty será interpretado pela geografia como espaço total, sendo esse o ponto da nossa existência e possibilidade para

determinações da ordem dos sentidos. O mundo tratado como espaço geral pode ser relacionado a um espaço objetivo dos nossos sentidos, onde a carne⁴ complementa o seu preenchimento.

O corpo é dotado de sensibilidade, que vai mediar o sujeito senciente com o objeto sensível, sendo esse o resultado do encontro entre um objeto e a representação do que se tem dele. A sensibilidade só é possível a partir do despertar da sensação. Podemos dizer que a sensibilidade ou sensação é incompleta e insuficiente sem o pensamento. Nesse sentido,

Portanto, a sensibilidade está para um plano de relação com o sujeito (perceptivo) que vai em direção a um objeto potencialmente sensível, suscitando assim uma reciprocidade de estímulos em que ambos se resignificam. O sensível não se limita ao sensível puro ou ao empírico restrito a um ente físico, material e inerte, partes extra partes (para lançar mão de uma expressão recorrentemente utilizada por Merleau-Ponty) reguladas por uma causalidade mecânica como se convencionou no empirismo (LIMA, 2007b, p.15).

Pensando, agora, o exercício da percepção, o definimos como “ a faculdade de perceber, distinguir, entender por meio das propriedades sensíveis e inteligíveis (juntas, nunca separadas) de sorte a permitir nos relacionarmos com e no espaço, de maneira que o ato perceptível não se encerre em si.” (Lima, 2007b, p.16). Os estímulos presentes são necessários para o entendimento dos sujeitos e objetos da relação, na medida em que um direciona significado ao outro. “Por meio da percepção passamos da coisa ao sentido ou significado da coisa, isto é, a objetificamos, entretentes tornamo-nos sujeitos” (Lima, 2007b, p. 40). Através da percepção, podemos compreender um mundo sensível e inteligível que qualifica a nossa permanência no espaço, formando o modo como a consciência vem a se relacionar com as coisas.

A percepção e a consciência não pertencem ao corpo e nem ao espaço. Contudo, a percepção “nos apresenta e nos insere ao espaço é um horizonte do nosso ser de corpo, como o é de tal modo a consciência que interroga as coisas objetificando-as e as afecções como a fome que debilita o ânimo, a dor que desconforta...” (Lima, 2007b, p. 17). O ato de perceber advém da relação sensível-inteligível com o espaço, essa que é mediada pelo sistema sensorial conjuntamente com a imaginação, o raciocínio, a ideia, a lembrança. A relação de sentir e pensar o espaço ocorre mutuamente. “É nesse sentido que as sensações não podem se destacar das ideias e juízos. É o corpo quem experiencia o espaço através das faculdades sensoriais e reflexivas, nunca separadas, sempre juntas, reunindo essas dimensões num único ato constitutivo” (Lima, 2007b, p. 17).

Os estímulos não derivam dos objetos, senão todo corpo iria perceber o espaço da mesma maneira. Em contrapartida, se os estímulos fossem apenas do sujeito, os corpos não chegariam a um consenso. Sobre o sentido, Lima (2007b) destaca que

⁴A *carne* é a imanência das coisas no corpo, o emblema concreto geral que os interligam ao mundo, o modo como estão inspiradas nele e inversamente. A carne não é matéria, não é espírito, não é substância. Seria preciso, para designá-la, o velho termo ‘elemento’, no sentido em que era empregado para falar-se da água, do ar, da terra e do fogo, isto é, no sentido de uma *coisa geral*, meio caminho entre um indivíduo-espaço-temporal e a idéia, espécie de princípio encarnado que importa um estilo de ser em todos os lugares onde se encontra uma parcela sua. Neste sentido, a carne é um ‘elemento’ do ser (Merleau-Ponty, 2005, p. 136). A carne é o quiasma que reúne as dimensões objetivas e fenomênicas do corpo numa mesma superfície de contato, estendendo ramificações entre o corpo e o mundo. “O quiasma liga como avesso e direito conjuntos antecipadamente unificados em vias de diferenciação” (Merleau-Ponty, *ibid.*, p. 236). (LIMA, 2007, p.14)

Os estímulos nascem, pois, da relação entre sujeitos sencientes e propriedades sensíveis dos objetos e da relação entre reflexão e propriedades refletidas ou, se entrecruzarmos esses horizontes, da inter-relação entre sensível e inteligível, isto é, da percepção do corpo. Os estímulos nos convidam a raciocinar e a sentir, estabelecer relações e associações: o texto que acabamos de ler nos inspira a escrever essas linhas. Assim nenhuma experiência decorre impunemente sem que sobrevenha um sentido e um significado (LIMA, 2007b, p.18).

Podemos dizer que os significados são o mesmo que o conceito “enquanto o sentido se refere à apreensão sensível imediata de mundo, ele instaura a realização do corpo como tal e como espaço” (Lima, 2007b, p. 18). Para que o sentido se torne um significado, é preciso que ele possua representações que serão construídas a partir das experiências vivenciadas pelo educando. Os significados são compostos de uma pluralidade, da relação com o objeto e possibilita o ser, através do corpo, se realizar no espaço.

A forma como temos de perceber o mundo através das experiências, nos remete às lembranças das experiências passadas, o ocasiona o ato de relacionar as coisas à imagens já precedentes, sendo elas representações. Logo, temos, por momentos, que estipular o que será no futuro a partir do que vivenciamos no presente, o que podemos entender como a união entre o presente e o passado, que, por vezes, é rememorado a partir do âmbito do vivido. Portanto,

(...) todas essas ilações são em conluio com o ato sensível copartícipes da percepção, ela abarca todos os horizontes expressivos do corpo, entrecruza o sentido advindo da experiência sensível com o significado absorto da experiência reflexiva, o existente com a ideia do existente (LIMA, 2007b, p.19).

A experiência vem de um acúmulo de experimentações que são resultados de variados acontecimentos, que nos permite relacioná-los e estabelecer um parâmetro para o reconhecimento desta. É necessária a interpretação de eventos que nos foram experimentados para que possamos falar de nossas representações. Em cada momento, a experiência pode sofrer a interferência de momentos anteriores ou posteriores. É importante entender que

O cruzamento da experiência imediata com a experiência rememorada é que vai *determinar* a escolha seguinte, o próximo passo por assim dizer, como criação *indeterminada* ou como possibilidade. É possível, portanto, incorrer numa indissociação entre tempo e espaço no próprio corpo: recorreremos a um tempo interno, uma forma presente em nossas lembranças, para dar correspondência a uma forma presente em nossas ações, externamente localizada (LIMA, 2007b, p. 20).

Segundo Lima (2007b, p. 20), “as representações são imagens corticais ou um registro imagético de nossas capacidades intelectuais sem as quais não poderíamos dar significado às nossas experiências”. Essas representações não são tidas como inatas, e, sim, acontecem a partir da experiência sensível, que, por sua vez, lhe emprestam significado do qual oriunda a percepção. Podemos relacionar a percepção ao signo das coisas e vê-la como a experiência vivida, que nos põe a par de um meio percebido e nos apresenta o espaço. Já as representações nos remetem a uma interpretação ilusória que distorce a nossa representação do real.

No âmbito histórico-geográfico, a percepção do ser ao se realizar mutuamente se relacionam com o espaço. “Separar as experiências das representações, tomá-las como processos independentes, é como distanciar o corpo da alma” (Lima, 2007b, p. 21). A percepção pode acontecer tanto pautada em uma análise reflexiva quanto em uma análise

objetiva, ambas possuem qualidades autônomas que fazem parte do sujeito ou do objeto analisado em uma experiência perceptiva. “Consistem num *sobrevôo* (outro termo bastante usado por Merleau-Ponty) sobre as coisas e os fatos, uma caricatura de um mundo sublimado do real que priva a experiência da relevância do acaso” (Lima, 2007b, p. 21).

O princípio da intencionalidade destaca que a nossa consciência é consciência de algo e que temos consciência do objeto apenas pelo fato da sua existência. Tomamos consciência do sujeito que somos e, assim, alcançamos o grau relacional da intencionalidade. Desse modo,

A intencionalidade evoca sempre o seu caráter relacional interligando seus termos por meio da consciência. Por isso ter consciência de algo é se posicionar no domínio das intencionalidades. É convocar a unidade dos sentidos confundindo a relação pela indefinição da condição de sujeito em face de um objeto, embora tais qualidades sejam marcadas por uma reciprocidade entre propriedades diferenciais que designam a cada qual seu papel (LIMA, 2007b, p. 22).

A intencionalidade é o resultado da troca conjunta entre sentidos e significados, que pode ser antecipada à interação do objeto, se evocarmos experiências que já possuímos, ou seja, as nossas representações. É necessária uma experiência prévia, embora, seja a experiência atual “que incidirá sobre o corpo retrabalhando todos os seus aparelhos sensíveis, motor e intelectual, denotando assim uma certa especificidade e ratificando a intencionalidade” (Lima, 2007b, p.22). Segundo Lima (2007b), para Merleau-Ponty o princípio de intencionalidade constrói um modo diferente de interpretar o corpo e apoia-se nas teses husserlianas “como ponto de partida para situar a realização perceptiva do corpo como princípio estruturante do espaço afim de superar a antinomia entre a sensação enquanto estado de consciência e a sensação enquanto consciência de um estado” (Lima, 2007b, p. 24). Podemos tomar a percepção como uma primeira abertura da visão do mundo e da existência. De acordo com a consciência perceptiva, o objeto não é pensado pura e simplesmente, pois nós interagimos com o corpo que nos mostra um espaço que adquire consciência de si mesmo mediante sua percepção.

O corpo se realiza nas coisas, que também se realizam em nós. Esse corpo é a possibilidade da coisa, que adquire consciência de si mesmo a partir da percepção do espaço. Podemos pensar esse corpo em virtude dos seus instrumentos de análise, mediante a pares, como o a dialética mesmo usa, identificamos isso, pois

A consciência perceptiva supõe sempre um objeto identificável, demandando sempre um elo entre sujeito e objeto, entre corpo e espaço. Ela nos põe a par de um conjunto de relações relativamente transparentes, de um espaço ao qual nos engajamos, de nossa história, dos objetos percebidos em suas particularidades e generalidades (LIMA, 2007b, p.25).

O corpo mediante a sua realização recebe a influência das qualidades perceptivas da consciência, o que nos faz perceber que as faculdades sensíveis e intelectuais não podem ser vistas separadamente. Quando tentamos sentir a nós mesmos da mesma maneira como sentimos o espaço, para então dotarmos-nos de um significado, nos resta um pouco de uma consciência que nos escapou, pois ela é consciência de alguma coisa e não consciência de si. Segundo Lima (2007b, p. 26), “todo pensamento e percepção de um objeto é ao mesmo tempo consciência de si, de que *somos* um corpo no espaço e de que pensamos um espaço como fundo de todas as nossas ações”. Não podemos reduzir a consciência que nós temos de ser sujeitos, tampouco o objeto se reduz ao significado pelo qual o exprimimos. Podemos perceber o nosso corpo como um objeto que só é possível ver a partir da relação com o outro,

negando a si mesmo como sujeito para vermo-nos como objeto. De acordo com Lima (2007b), Sartre irá elencar três dimensões ontológicas do corpo:

- 1ª: o corpo como “ser-para-si” é o corpo se realizando como sujeito em face do *outro* (objeto), trata-se de um ser que responde a si mesmo (“eu existo”, “meu corpo”), ele pertence “às estruturas da consciência não-tética de si mesmo” (*ibid.*, p. 445), dentro dessa ótica o corpo é sempre transcendido;
 2ª o corpo como “ser-para-outro” supõe que o outro se revela como sujeito tomando consciência deste corpo como objeto;
 3ª e o corpo como “ser-em-si em presença do outro” é o corpo tomando consciência de si pelo ponto de vista do outro e, portanto, alienando-se como sujeito ao se reconhecer objeto, é nesse sentido que esse autor vai dizer “eu existo para mim como conhecido pelo outro em forma de corpo” (*ibid.*, p. 451) (LIMA, 2007b, p.31-32).

Lima (2007b), inspirado nos estudos de Merleau-Ponty que faz uma análise do pensamento sartreano a respeito da consciência, aponta que para Sater a consciência é algo indeterminado e atribuindo a um “nada⁵” que se torna um pressuposto da consciência. Porém, Ponty (2005) aponta que esse nada é algo contraditório, pois não podemos dizer que existe vazio no mundo, que indiretamente é um pensamento de uma certa plenitude. Para Merleau-Ponty (2005), o ser e a essência podem ser identificados como oriundos da existência por meio da experiência.

“As dimensões do *visível* e do *invisível* são particularmente fecundas para a discussão em tela: através delas se pode afirmar a identidade sob a pluralidade de perspectivas a que está submetida” (Lima, 2007b, p. 29). Em termos que o invisível não quer dizer que seja algo ausente, antes é uma diferença que também não quer dizer uma oposição, sendo uma complementariedade e a possibilidade do visível. Quanto ao “visível, pode ser qualquer coisa: uma sensação, uma ideia, um ato voluntário ou involuntário, um desejo” (Lima, 2007b, p. 29).

Um sentido não pode ser isolado do outro, já que a experiência é algo integral, excedendo o caso dos desprovidos da insuficiência de algum sentido, que acaba desenvolvendo algum outro sentido com mais destaque. Frente a isso, Lima (2007b) nos diz que

Não obtemos um sentido isolado dos outros, ele requer uma aderência, uma simultaneidade que confere significado uns aos outros. Para essa inseparabilidade vai concorrer uma experiência da diferenciação em que as faculdades sensíveis trocam de papéis sem que anulem sua condição originária, elas se tornam pois reversíveis. Assim, as sensações hápticas das mãos e da pele estão ligadas às percepções visuais, assim como a impressão dos outros segmentos do corpo, contribuindo para uma certa configuração unívoca dos sentidos, conformando assim um mesmo gesto sensível e inteligível (p.31).

⁵O Nada sartriano é a nova versão da consciência de si reflexiva de Descartes depois de reformulada por Kant, Hegel e Husserl, portanto, soberana, fundadora, constituidora do sentido do ser (Chauí, 2002, p. 273). “É graças a essa intuição do ser como plenitude absoluta e absoluta positividade, graças a uma visão do nada purificado de tudo o que nele metemos de ser que Sartre pensa explicar o nosso acesso primordial às coisas, sempre subentendido nas filosofias reflexionantes e sempre compreendido no realismo como uma ação impensável das coisas sobre nós. A partir do momento que me concebo como negatividade e o mundo como positividade, não há mais interação, caminho eu próprio diante de um mundo maciço; entre ele e eu não há encontro nem ficção, porquanto ele é o ser e eu nada sou” (Merleau-Ponty, 2005, p. 59) (Lima, 2007, p.29).

Vamos agora tratar de outro par conceitual para analisar a corporeidade, o princípio de reversibilidade e transitividade. A reversibilidade tem por inceder a relação com outrem, que consiste em uma circularidade de atos e de ações que afetam uns aos outros. Já a transitividade é a comunicação das trocas com os corpos, que possibilita a comunicação entre os sentidos. “Essas trocas se dão no encontro com a diferença, com a alteridade, de modo que se assegure uma identidade no contraste com o outro, ou ao menos assegure um campo de presença isento de impossibilidades sem, todavia, anular as contradições” (Lima, 2007b, p. 32).

O modo de ser no tempo e no espaço é possível a partir do movimento do corpo, que ao mesmo tempo é particular, plural e diferenciado. A disposição das coisas e do ser no espaço está fadada ao movimento. O movimento e a distância são medidas do tempo que podem aferir o espaço, logo, segundo Ponty (2005), toda percepção é movimento. “Dois objetos não podem determinar a distância entre si, ainda que se faça valer o movimento (ação), senão pela intervenção de um medidor (o corpo)” (Lima, 2007b, p.33). O ato de caminhar aponta para uma instauração motora dos corpos, ou seja, o movimento dos corpos produz espaço promovendo relações por um ato enunciativo como manifestação de uma linguagem.

A linguagem terá um papel fundamental no entendimento do corpo, pois ela identifica e reconhece a objetividade ao seu redor. “O espaço só o é enquanto tal se existirmos num corpo e se o dotamos de sentido, se nos comunicamos constantemente com e por ele” (Lima, 2007b, p. 34). Essa linguagem pela qual nos retratamos é o sistema de relações e representações simbólicas que nos possibilita a compreender o outro. A fala detém um sentido, sendo a maneira como o sentido se apresenta a nós. É a palavra que ordena um mundo cognoscível, que promove a condução de um objeto percebido à linguagem. Podemos relacionar a questão da fala e da linguagem ao que tratamos no primeiro capítulo a partir dos estudos de Vygotsky (2004), quanto a formação dos conceitos. Logo, podemos perceber a total relação da formação de conceitos com a corporeidade do espaço, que são possibilitadas através do mundo.

Podemos associar a linguagem a um exercício da liberdade, diferente do corpo que está condicionado a aceitação. Segundo Lima (2007b, p. 36), “não obstante, não se pode dissociar corpo e linguagem, ela enuncia signos que transparecem no corpo através de manifestações orais, sexuais, móveis, dentre outras emanções do ser”.

Ainda sobre corpo,

Em termos marxianos o corpo intermedia, por meio do trabalho, a esfera da necessidade e a da liberdade. Ambas legalidades convergem para a contingência do corpo. A ambigüidade do corpo se traduz na inseparabilidade, nele próprio, da legalidade da natureza e da legalidade do homem (LIMA, 2007b, p.36).

Em relação à natureza, a superação que homem tem sobre ela suscita a liberdade, “assim, além de transformar a natureza, o homem liberta a si mesmo de sua determinação” histórica (Lima, 2007b, p. 37). A liberdade da qual falo suscita a transcendência do próprio corpo, é o ato de poder escolher aquilo que queremos, não que será a melhor escolha. “O homem é livre porque não é para depois *existir*. Ele não consiste numa entidade plena e acabada. Mas é a partir das fissuras do que não é (ou seja, a dimensão invisível do ser) que buscamos realizar e transformar o que existe” (Lima, 2007b, p. 37).

2.1 Pensar o sujeito crítico em geografia

Para início de conversa, precisamos a partir daqui ter superado o pensamento racionalista cartesiano que nos induz a pensar o objeto com um fim em si mesmo e a consciência como algo dado. No âmbito da consciência perceptiva, já não pensamos o objeto puro e simples, pois segundo essa teoria interagimos com o corpo que nos revela um espaço. Logo,

Ou seja, se estivesse voltado exclusivamente para consigo, o corpo não poderia ter consciência nem mesmo de si, mas, voltando-se para o espaço, ele expande seus horizontes agregando múltiplas experiências. Desse modo, o corpo adquire consciência de si mesmo mediante a percepção do espaço (LIMA, 2007b, p.74).

Para que o corpo se realize é necessária sua associação com a consciência, relacionando assim as qualidades sensíveis e intelectuais. Na consciência perceptiva há uma relação intrínseca entre sensibilidade e reflexão. “O percebido e o reflexivo configuram um mesmo gesto, de modo que são emanações sempre inacabadas que se entrelaçam entre si por meio das qualidades reversíveis que lhes são inerentes” (Lima, 2007b, p. 26). A consciência perceptiva sempre vai estabelecer um elo entre corpo e espaço e sujeito e objeto, tendo em perspectiva que um intervém no outro. Na interação com o objeto, ele tem por devolutiva a restituição de um sentido. Lima (2007b, p. 26) destaca que “os objetos são como espelhos refletindo *imagens* dos sujeitos”. Essa restituição do sentido pelo objeto pode ser explicada “através de sensações como uma dor, um sabor, imagens que podem incitar o medo, a cólera, a concupiscência, ou seja, por impressões que demandam intencionalidades e atitudes” (Lima, 2007b, p. 26).

O reconhecimento da coisa se funda na experiência de uma presença corporal, é o corpo que condiciona a possibilidade de a coisa existir. “Neste sentido, as posições do corpo e da coisa são invertidas: esta é descrita como algo vivo, animado (um corpo), aquele como algo que ocupa lugar no espaço (uma coisa)” (Lima, 2007b, p. 25). O corpo e a coisa possuem uma relação mútua, quem efetua a síntese do espaço é o corpo e não o sujeito reflexivo. Ao olharmos e pensarmos em um certo objeto, estabelecemos uma consciência de si, de ser um corpo no espaço como uma expressão material das diferentes ações.

Sobre a consciência precisamos entender que,

A consciência não é, pois, uma propriedade do sujeito, ela não é uma propriedade interior e subjetiva como supõe o cogito cartesiano, mas sim um estado (de consciência) que compreende percepções sensoriais, intelectuais e emotivas instituídas numa relação entre o eu e o objeto. Não está encerrada no cerne da alma ou da razão humana, validando por dentro o que percebe de fora pelas faculdades sensíveis e intelectuais. A consciência não depende, portanto, de uma operação mental independente do espaço. Ela escapa ao se lançar em direção aos objetos, sem, todavia, se confundir com eles. Sem o objeto a consciência não passaria de mera abstração (LIMA, 2007b, p.75-76).

Retomar a esse exercício da consciência é importante para entendermos como ocorre sua relação na funcionalidade de um objeto no espaço. Através da consciência percebemos o corpo e vice-versa o que, por sua vez, nos possibilita perceber o mundo, esse encoberto de contradições. Por isso, cada vez mais se faz necessário um aprendizado significativo para o aluno que o faça duvidar e contestar qualquer informação transmitida a ele, devendo a geografia estabelecer conhecimentos que o possibilitem ser reflexivo.

O espaço a qual tanto falamos nesse trabalho não é um dado a priori, mas constituído a partir de uma construção social. Podemos compreender melhor isso,

Ao se restabelecer o tempo (suprimido pelas ciências da natureza e, sobretudo, pelo método teórico-quantitativo) como um ingrediente estruturador da produção social do próprio espaço, a materialidade herdada da produção social passada torna a condicionar a produção social do espaço no presente, numa trama de interferências mútuas cujo tensionamento acaba por forçar o desvelamento de novas formas-conteúdo realimentando todo o ciclo de determinações (LIMA, 2015, p.9).

O espaço é dotado de conteúdos a serem descobertos ou apresentados que estão em relação com o corpo, sendo irreduzível à experiência sensível e ao espaço geográfico. Por isso a importância de entender, a partir dos estudos de Merleau-Ponty, a questão entre corpo e espaço, relacionando os seus estudos com a materialidade mundana. Lima (2015, p. 9) aponta que “em termos geográficos, diríamos que o espaço desabrocha sentidos tornando evidentes conteúdos que até então permaneciam ocultos e forçando a transformação dos gêneros de vida, isto é, dos modos de existência adaptados às condições materiais por ele impostas”.

O ser humano tem participação na constituição da natureza geográfica que, por sua vez, é um fato consumado e, quando evidenciada esta participação, é preciso avaliar o caráter criativo ou mesmo passivo, caso seja. Não é necessariamente o homem como um fator antrópico ou da humanidade, que permite entender o sujeito enredado nos fenômenos geográficos, senão o homem como um agente transformador do espaço na condição prática de sua existência material e de sua consciência. É o homem transformador, que nos permite qualificá-lo como um sujeito ativo, que interessa-nos destacar.

A característica criativa e transformadora do homem o objetiva como um sujeito, que está ligado a uma certa ideologia portada de certo objetivo. Sobre a ideologia podemos entender que

negar a ideologia, como algumas correntes geográficas costumam fazer, só confirma seu poder assaz determinante, concorrendo para essa constatação narrativas tanto mais cínicas quanto mais sutis. De outro modo, a variedade de apreensões perceptivas estaria de certo modo amarrada por um laço que unifica muitas das efusões subjetivas acerca de um determinado conteúdo, atribuindo-lhe assim uma forma objetiva. A intersubjetividade não se dá, portanto, como mera manifestação tética do espírito coletivo, ela supõe como condição a produção social e a conseqüente transformação da sociedade (LIMA, 2015, p.10).

Se pensarmos o sujeito a partir do movimento descrito pelo autor na citação anterior, podemos compreendê-lo como um sujeito corporificado, sendo essa intersubjetividade relacionada a corporeidade. Logo, “o fato de o sujeito estar subjacente à corporeidade o compele a uma progressiva objetivação da realidade em derredor, já que o corpo é do mesmo estofamento sensível das estruturas existenciais às quais se encontra implicado” (Lima, 2015, p. 11).

Essa questão promove uma compreensão da apropriação dos conteúdos indeterminados do espaço, acerca da objetivação dos fenômenos geográficos, e que não se esgota na apropriação formal dos conteúdos em relação ao sujeito corporificado no cerne de sua objetivação. O sujeito se apresenta como um mediador da objetividade, o qual não acrescenta nada ao conteúdo objetivado e, para pensar um significado provisório, o sujeito atribui uma forma ao conteúdo, sendo a forma somente acessível a partir de seu conteúdo. Podemos pensar agora um modo subjetivo, já que o sujeito não está isolado em sua própria subjetividade. Para pensar a intersubjetividade podemos pensar que:

A partir de uma espécie de triagem intersubjetiva, o sujeito atribui uma forma objetiva aos fenômenos geográficos com os quais se depara na medida

em que seus conteúdos se apresentam ao seu discernimento, pelo que lhe facultaria sua própria experiência prática, uma vez reunidas as condições histórico-materiais para tanto. Essa determinação permite que a forma-conteúdo aparente se expresse como o próprio real, isto é, como um modo de ser do todo ontológico ou ainda como um ser social, comparecendo, em todo caso, como um objeto pretensamente universal (LIMA, 2015, p.11).

O espaço contém muitos conteúdos nos quais as formas objetivas não compõem ainda os sujeitos presentes na reprodução social, “seja por questões ideológicas, por relações assimétricas que permeiam a intersubjetividade, seja por não fazerem sentido algum à inteligibilidade em dada conjuntura paradigmática” (Lima, 2015, p. 11). A forma provisória e os conteúdos objetivados estabelecem uma relação dialética que determina um “fundo”. O caráter transformador do sujeito é estabelecido a partir de um fundo com conteúdos voltados à sua própria experiência e no conteúdo coisificado no processo de produção do espaço, chamado de conteúdo protofenomenal, que “trata-se de uma faixa marginal da experiência corpórea para onde é relegado tudo quanto é contingente, aleatório, inconstante ou tudo que, no fenômeno, não é submetido a um ordenamento por meio de um princípio ou lei fundamental” (Lima, 2015, p. 10). O objetivo-sensível, na própria experiência dos sujeitos sociais que é influenciada pelas contradições na ordem social, indica o desvelamento da experiência como forma-conteúdo na teoria espacial.

Podemos atrelar o esvaziamento político da ciência geográfica na escola a partir do que Lacoste (1977) nos fala sobre a “geografia dos professores”, que era confrontada com a geografia dos Estados Maiores e, infelizmente, ainda se aplica aos dias de hoje. Quando digo infelizmente é porque, com o passar do tempo, o interessante seria que a geografia já tivesse ultrapassado os pressupostos da época da qual Lacoste retrata, mas o que podemos ver hoje é que seus estudos, embora longevos, ainda servem para explicar a realidade de hoje. O conceito de espacialidade diferencial, desenvolvido por Lacoste (1977), tem como princípio a superação dessa geografia enfadonha, levando ao aluno a compreender uma multiplicidade de fenômenos e práticas sociais, sucumbindo, assim, à dialética do uno e do múltiplo. Portanto, esse conceito pensa a superação, por exemplo, da descrição das coisas no espaço para a análise da diversidade dos mais variados gêneros de classe de fenômenos. Nesse sentido,

A espacialidade diferencial é, sem dúvida, uma das contribuições teóricas mais ricas em termos de possibilidades de apreensão dos sujeitos, pois materializa espacialmente o caráter multifacetado dos sujeitos implicados na profusão de fenômenos geográficos permitindo entrever o domínio objetivo sem que desapareça o subjetivo, plano por excelência da multiplicidade aventada por Lacoste (LIMA, 2016, p. 12).

Podemos pensar como uma possibilidade para a superação do modelo positivista que ainda ronda o aspecto das ciências geográfica, a renovação do método regional que passa a ver o lugar, a partir de uma variedade de escalas espaço-temporais que interagem “não somente o local e o global, mas também o particular e o todo, o idiográfico e o nomotético, o corpo e o espaço e daí por diante num cruzamento de formas-conteúdo que complexifica e dinamiza a realidade geográfica (...)” (Lima, 2016, p. 13).

Lima (2016) aponta que a ideia de diferença na geografia foi introduzida e adaptada por Hettner, que buscava apreender um exame comparativo nas diferenças de áreas e que, em seguida, foi aproveitada por Hartshorne. Nesse momento, o método regional assume uma visão a partir da dialeticidade entre o particular e o global, estabelecendo assim as noções de diferença e similaridade, a partir de uma dialética que confronta o particular e o todo, o ideográfico e nomotético. Contestar a diferenciação de áreas é uma maneira de reafirmar a

região como síntese de múltiplas variáveis geográficas: “A experiência da corporeidade conjunta dos sujeitos reserva à trama da espacialidade diferencial o friccionamento entre os aspectos fenomenais e os aspectos refratários e acidentais da síntese objetiva resultante, isto é, a passagem da coisa ao objeto, do espaço per se ao espaço geográfico ou à espacialidade” (Lima, 2016, p. 13).

Na espacialidade diferencial há uma sobreposição de diferentes representações ou dimensões de fenômenos espaciais da qual se sobressai um fundamento objetivo como síntese do confronto das diferentes dimensões, tanto no eixo transversal das diversas ordens de grandeza geográficas, como dos aspectos qualitativos que lhe prestam subsídios. Hoje, podemos ver os fenômenos e os sujeitos acerca de uma perspectiva multi-interescalar, sendo a implicação entre as relações dos fenômenos que determinam o caráter pluriescalar. Precisamos compreender que a escola é um componente analítico e metodológico que desperta nossa percepção em detrimento da complexidade do mundo.

Cada indivíduo possui sua própria percepção do espaço, de acordo com qualquer que seja o fenômeno geográfico contido nele, sendo o espaço o meio agregador dos fenômenos e o principal ponto comum aos sujeitos. É o fenômeno espacial o principal eixo de interação ou intercessão dos objetos, a partir de uma experiência intersubjetiva. “No contraste ou diferença entre cada campo prático ou de presença, cada recorte espacial, cada objeto geográfico de análise se potencializa com a reabsorção do sentido diferencial até então olvidado na própria experiência de objetivação” (Lima, 2016, p. 14).

A intersubjetividade corpórea acontece quando podemos partilhar nossas impressões, por meio das percepções diferenciadas que cada sujeito tem do objeto presente no espaço: “Tudo isso por entremeio da relação de base corológica, a localização dos fenômenos geográficos e a situação histórico-geográfica dos agentes produtores do espaço corporalmente enredados na trama da geograficidade” (Lima, 2016, p. 14).

O princípio da diferença nos possibilita identificar os conteúdos em que não se apresentam a consciência de forma objetiva, e que por sua vez nos possibilita ter uma consciência espacial e ao mesmo tempo nos faça, de alguma maneira, compreender o espaço a fim de intervirmos nele.

2.2 Práxis geográfica

Através do que Lima nos aponta sobre a relação entre corpo e espaço, podemos perceber a importância desse mecanismo para as aulas de Geografia, à medida que o aluno irá perceber o espaço a partir da sua relação corpórea no mesmo e desencadear a sua práxis geográfica.

Para compreender um pouco sobre a questão da *práxis* geográfica, analisaremos os estudos de Ruy Moreira (2012). O autor considera que a Geografia, nas diferentes etapas de evolução no campo acadêmico, foi vista por formas diferentes, que contribuíram por uma mudança total da maneira de se ver a Geografia dentro de uma avaliação do discurso e da prática. Nesse contexto, os estudos teóricos deram lugar para a compreensão do homem como um ser transformador e totalmente integrante da formação do espaço geográfico. Dessa forma, a Geografia, inicialmente, possuía uma análise muito abstrata, logo, é aempiriaera o que predominava na observação das relações entre a sociedade e a natureza. Mas é relevante afirmar que “tudo na Geografia surge na prática espacial” (Moreira,2012), sobretudo na medida em que é na organização dos espaços sociais que se compreende melhor a forte dependência do homem diante do meio.

A práxis nos fornece um meio para a discussão da Geografia enquanto ciência, possibilitando a compreensão da análise das condições e do papel da sociedade como detentora das condições materiais de organização do meio cultural, bem como o meio físico, que oferece as condições primordiais para fundamentar o trabalho social. Dessa forma, as diferentes atividades realizadas por diversas comunidades passam a especificar a formação de diversos territórios, contribuindo, decisivamente, para a formação de diferentes sociedades existentes no mundo. A renovação do discurso geográfico aconteceu em um momento no qual as mudanças ocorridas no meio da sociedade mundial tomaram dimensões que ultrapassaram o campo de observação empírica, dando lugar para as avaliações de cunho mais científico. Por esse motivo, Moreira (2012) destaca que os antigos temas estudados na Geografia começaram a ter novas formas de análise, os quais aproximaram e estreitaram a relação homem-meio, que contribuiu para uma melhor compreensão do papel da Geografia, enquanto uma ciência social. Entretanto, é importante considerar que foi somente na segunda metade do século XX que a Geografia científica começa a ser utilizada para explicar os diferentes paradigmas relacionados às condutas da sociedade. A introdução do suporte físico como um importante elemento determinante na formação e organização dos espaços contribui com uma análise mais clara da maneira como os espaços naturais adquirem uma dinamicidade, no momento em que sofrem variadas alterações e na medida em que se adaptam cada vez mais às necessidades primárias das populações.

Entender as diferentes circunstâncias é dar condições para estabelecer considerações sobre as modificações advindas da evolução econômica e social que constroem novos reordenamentos do arranjo espacial que, por sua vez, possuem o principal objetivo de atender as demandas da sociedade. Essas modificações são acirradas para simbolizar, no espaço geográfico, seu modo de viver, marcando profundamente seu momento na história social.

Deste modo, Moreira (2012) destaca que diversos acontecimentos da vida em sociedade, representados nos dias de hoje pela hegemonia de um mercado econômico e de uma população que depende, cada vez mais, de um meio técnico e informacional, exigem novas formas de pensar e agir no mundo, baseando-se nos antigos legados deixados para a Geografia.

Diante disso, os diferentes conceitos abordados no conhecimento geográfico, como espaço, poder, território, paisagem, lugar, dentre outros, começaram a ser relacionados às atividades desenvolvidas pela sociedade, já que fazem parte das atividades ocorridas nos âmbitos político, econômico, social, cultural e ambiental, dentre outros. Para Ruy Moreira (2012), os diferentes paradigmas que ainda hoje estão presentes fortemente na abordagem geográfica são contestados na avaliação da relação do espaço de acordo com o período atual denominado por Milton Santos de “técnico-científico-informacional”.

Esse momento é visto como um fator que marca, atualmente, toda a sociedade mundial, a partir de um processo que integra todos os sistemas naturais e sociais que auxiliam na organização do espaço geográfico. Esta condição de integração destaca os fatores que são fundamentais na estratégia de organização e espacialização da cadeia produtiva, estabelecendo, assim, a divisão social e territorial do trabalho.

A partir dos estudos de Moreira (2012), podemos identificar e considerar que o conjunto e o aperfeiçoamento das técnicas é, nos dias atuais, o principal complemento do trabalho social que é responsável por provocar, em todo o mundo, o processo de desterritorialização.

Um novo momento de territorialização acontece em qualquer parte do mundo, a partir de cada nova espacialização das atividades realizadas pela sociedade. Os diferentes processos de adaptações a outros espaços em distintos meios de produção do trabalho e de seu convívio diário estabelecem novas formas de organizações dos territórios, separando, aos poucos, o homem em seu próprio mundo.

Desse modo, a representação do mundo em diferentes contrastes promove o questionamento do paradigma da modernidade, que é tão evidente no atual período. Os períodos de evolução da sociedade na história são representados por diversas simbologias, as quais mantêm as diferenças que expõe o novo e o antigo no conjunto das diferentes maneiras de avaliar e analisar o espaço geográfico.

No espaço existem diferentes representações da sociedade capazes de gerar contradições a partir das formas de organizações, de pensamento e percepção do espaço geográfico. Desta maneira, Moreira (2012, p. 97) ressalta: “o espaço aparece como topológico, percebido, produzido, concebido, vivido, simbólico; a diversidade de forma que a imagem aglutina no ponto do encontro da mente, faz dessas formas momentos do movimento do próprio espaço”.

Com toda a evolução e análise dos espaços culturais, o conceito de paisagem passa a ser representado como a mais relevante simbologia das tensões políticas e culturais que caracterizam a evolução dos povos em seus territórios, sendo essa a linha de pensamento de todos os outros conceitos estudados no entendimento da Geografia enquanto ciência, que mantém a articulação dialética da formação socioespacial dos espaços geográficos.

De acordo com Moreira (2012), é preciso fazer uma análise crítica das diferentes formas de organização da sociedade capitalista na atualidade, contestando os paradigmas de ordenamento dos espaços acerca do sistema capitalista. Tal forma de manutenção e reprodução dos espaços culturais é condição ímpar de ostentação do capitalismo.

O capitalismo é considerado uma parte integrante da organização dos espaços enquanto fenômeno social, e a divisão social do trabalho contribui com a formação de espaços cada vez mais especializados, levando à segregação das comunidades econômicas mundiais. Desta maneira, Moreira (2012) entende que toda a ação da humanidade, no período atual, é permeada pelo tempo que é determinado a partir do sistema ora atuante, e que as relações de diferentes espaços são vistas como integradoras e, ao mesmo tempo, fragmentadoras, separando as comunidades que não estão totalmente conectadas ao meio técnico e científico.

São vários os espaços de valorização global que se tornaram eixos de desenvolvimento de uma parcela significativa de regiões do mundo, as quais, infelizmente, comandam uma expressiva quantidade de mercados em áreas mais pobres do planeta. Nesses espaços de valorização estão os de mais-valia absoluta e relativa, pois criam-se locais com grandes riquezas materiais, ou seja, de mais-valia absoluta, e outros que vivem a benefício de todas muitas regalias⁶ provenientes do sistema capitalista, sendo essa a mais-valia relativa.

O entendimento dos espaços do presente é necessário para compreendermos a grande diversidade de diferença de direitos das classes criada pelo sistema capitalista, em todos os lugares, diante do modelo de desenvolvimento econômico que é adotado pelos países no mundo. As diferenças apresentadas nas paisagens sociais, nos distintos lugares do planeta, são consequências dos diferentes modos de exploração das terras, que ocorre desde o período de colonização até os dias de hoje, todas as diferenças socioespaciais, as quais dinamizam as organizações humanas pelo mundo.

Nesse sentido, e ainda em Lima (2016), podemos constatar:

Através da corporeidade e da práxis que ela reitera podemos afirmar que estamos implicados carnalmente com o espaço e com isso compreendemos algumas de suas propriedades, mesmo que algumas outras sejam ininteligíveis sob dada conjuntura. O caráter mediador da corporeidade em relação aos conteúdos indefinidos da realidade evoca sua potencialidade metodológica, uma possibilidade coerente com o caráter sensível e

⁶ Isenções de impostos, leis que beneficiem os que possuam riquezas, parceria público-privado, melhores condições de vida, etc.

proteiforme implicado na objetivação dos fenômenos geográficos. Santos (1996, p. 65) concorda, a propósito, que “é sempre por sua corporeidade que o homem participa do processo de ação”, o que condiz com sua concepção de espaço enquanto um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ação (LIMA, 2016, p.6).

Logo, a partir de todas as contribuições expressas no presente trabalho, podemos compreender que o espaço é dotado de sentido e também construído e percebido através do corpo. À medida que as relações sociais compõem e constroem o espaço e através da sua apreensão e das diferentes situações apresentadas nele, podemos ter consciência das coisas, dos objetivos, das contradições e de nós mesmos no espaço, desencadeando, assim, o nosso modo de ser e de viver acerca da nossa práxis espacial.

CAPÍTULO III - “DO LADO DE CÁ - BAIRRO DE IMBARIÊ LÓCUS DA TRAJETÓRIA DA PESQUISA-AÇÃO”

Neste capítulo, iremos destacar como se deu a trajetória da pesquisa-ação que desenvolvi com os meus alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II. E, para apoiar o meu trabalho, utilizei da metodologia desenvolvida por Tripp (2005)⁷, no que tange à pesquisa-ação e Ginzburg⁸ (1979) para o desenvolvimento do paradigma indiciário, método escolhido para a utilização dos dados atribuídos na atividade desenvolvida na turma.

Para a construção desta pesquisa, optei por utilizar a minha experiência docente. A escolha pelo 6º do Ensino Fundamental se deu porque durante as aulas percebi que no momento da explicação dos conteúdos muitos alunos demonstravam interesse e gostavam de participar da aula contando as suas experiências vividas em seu cotidiano. Leciono na escola escolhida desde o ano de 2015, foi essa a minha primeira experiência como professora de geografia. Ao longo dos anos, ingressei como professora em outras escolas, mas para com essa tenho um carinho especial, principalmente pela relação professor-aluno, que no sexto ano é muito prazerosa. Então, o afeto e a relação entre corpo-espaço foram categorias fundamentais para o recorte do campo.

Sou professora-pesquisadora deste trabalho e a escolha pela pesquisa-ação (Tripp, 2005) veio ao encontro das expectativas de minha ação e rotina do trabalho pedagógico e, ainda, pelo fato de ser professora e mestrand-a-trabalhadora. Com isso, percebi o potencial que seria discutir e aprofundar a relevância da minha experiência em sala de aula com a formação acadêmica. Poder incluir meus alunos neste estudo e no desenvolvimento da pesquisa, não somente através das atividades, mas de suas expectativas e anseios pelo conhecimento, e de oportunizar a esta professora-pesquisadora beber da realidade que habitam, foi mais que gratificante, foi genuína aprendizagem e construção de conhecimentos: do lado de lá e do lado de cá.

É necessário que compreendamos a fundamentação teórico-metodológica da presente pesquisa, sendo utilizada a pesquisa-ação. Parto dessa metodologia porque utilizo da minha experiência docente e desenvolvo a pesquisa em uma das minhas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola particular localizada no município de Imbariê – Duque de Caxias. A minha prática docente foi fundamental para o desenvolvimento deste trabalho, que contou com três pontos fundamentais da pesquisa-ação, sendo eles: o caráter participativo, o impulso democrático e a contribuição à mudança social. O caráter participativo fundamenta-se tanto na minha participação como professora, quanto na participação dos meus alunos nas atividades. Por fim, o impulso democrático está presente na aceitação das diferentes personalidades e opiniões contidas na turma analisada e a contribuição social existe a partir da conscientização do alunado do espaço em que vive, fazendo assim uma breve reflexão de qual o papel de seu corpo na intervenção e na possível transformação do lugar de vivência.

Podemos notar que a pesquisa-ação propicia aos participantes um autoconhecimento⁹, e, ainda, na educação, auxilia nas transformações, pois segundo Elliott (1997, p.15): “a pesquisa-ação permite superar as lacunas existentes entre a pesquisa educativa e a prática docente, ou seja, entre a teoria e a prática, e os resultados ampliam as capacidades de compreensão dos professores e suas práticas, por isso favorecem amplamente as mudanças”.

⁷Desenvolve seu trabalho acerca da pesquisa-ação, destacando que essa pesquisa é uma das diferentes formas de investigação-ação, que auxilia no aprimoramento da prática. Além de destacar que a participação, o papel da reflexão, a necessidade de administração do conhecimento e a ética do processo são questões comuns ao método.

⁸ Historiador italiano que tem como principal obra o ensaio “Sinai: raízes de um paradigma indiciário”.

⁹Consiste na investigação de si mesmo. Pode ser utilizado também como busca para a realização de algo que leve o sujeito a ser mestre de si mesmo, por sua vez, o tornando um ser humano melhor.

Para entender um pouco mais sobre a pesquisa-ação, podemos observar a imagem abaixo, que demonstra espirais de reflexão e ação:

Figura 1: A pesquisa-ação é um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação.



Fonte: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/pesquisa-acao.htm>

Através do espiral da pesquisa-ação, podemos perceber que há toda uma correlação entre cada um dos quatro ciclos nos quais ele se fundamenta. Dentro desses ciclos, a formulação de estratégias, o desenvolvimento e a avaliação compreendem o planejamento; a aplicação e a compreensão estão no campo da ação; o proceder aos mesmos passos relaciona-se a observação; e, finalmente, o diagnóstico ampara-se na reflexão. Os quatro ciclos são fundamentais no trabalho da pesquisa-ação, pois irão nortear o trabalho e traçar as estratégias necessárias à sua realização. Essa metodologia nos permite a busca pela melhora da prática educativa, ultrapassando o “saber o que” e despertando assim o caráter reflexivo, colaborativo e sistemático que levará ao “saber como”. Quando introduzimos o “saber como”, estamos fazendo a relação entre o saber escolar, prático com o saber acadêmico.

A metodologia da pesquisa-ação tem por consequência uma abordagem auto formativa, de sentido comunitário. Em sua execução, a formação da aprendizagem do discente é feita de maneira a ultrapassar o tradicionalismo¹⁰, que muito foi e ainda é presente nas aulas de geografia. Desse modo, essa metodologia busca abandonar a ideia de que o aluno é um depósito de conteúdo, onde somente o professor tem o direito de fala.

Na presente pesquisa, foram realizadas três atividades que serão melhor detalhadas no item 3.2 deste capítulo. Para fazer uma síntese do que foi proposto, utilizaremos de um método conhecido como “paradigma indiciário”. Esse método foi desenvolvido pelo italiano Carlo Ginzburg (1979) em um ensaio intitulado *Spie. Radici di un paradigma indiziario* (*Sinais: raízes de um paradigma indiciário*). O método é utilizado em diferentes ciências,

¹⁰As escolas que adotam a linha tradicional acreditam que a formação de um aluno crítico e criativo depende justamente da bagagem de informação adquirida e do domínio dos conhecimentos consolidados. Não há lugar para o aluno atuar, agir ou reagir de forma individual. Não existem atividades práticas que permitem aos alunos inquirir, criar e construir. Geralmente, as aulas são expositivas, com muita teoria e exercícios sistematizados para a memorização. O professor é o guia do processo educativo e exerce uma espécie de “poder”. Tem como função transmitir conhecimento e informações, mantendo certa distância dos alunos, que são “elementos passivos”, em sala de aula. As avaliações são periódicas, por meio de provas, e medem a quantidade de informação que o aluno conseguiu absorver. São escolas que preparam seus alunos para o vestibular desde o início do currículo escolar e enfatizam que não há como formar um aluno questionador sem uma base sólida, rígida e normativa de informação. Fonte: <http://www.pedagogia.com.br/conteudos/tradicional.php>, Acesso em: 25/08/2018

tais como a medicina, investigação criminal, psicanálise, entre outras, com o objetivo de através de indícios responder a uma questão, já que partilham de uma prática de rastreamento de sinais, indícios, signos. Podemos compreender que através dos indícios constatamos aquilo que estamos querendo responder e/ou demonstrar.

3.1 Que espaço é esse? Imbariê!

Para compreender o trabalho em sua totalidade, é importante tomar conhecimento do campo no qual a pesquisa aconteceu. Começarei por fazer um breve histórico do bairro utilizado para o desenvolvimento da pesquisa. O bairro de Imbariê localiza-se no município de Duque de Caxias, que faz parte da região metropolitana do Rio de Janeiro, situando-se no terceiro distrito (Figura 2), de mesmo nome. Os primeiros habitantes do local foram os índios Tupis que deram o nome ao bairro. Na língua tupi, a palavra Imbariê significa “águas sujas” e sua escolha se justifica devido ao aspecto barrento das águas do lugar, que são impróprias para o consumo. A área ocupada por Imbariê está entre o mar e a serra e é cortada por vários rios que deságuam na Baía de Guanabara, por isso, antes do aterro¹¹ dessa área, eram comum as áreas dealagadiças¹², que dificultavam a ocupação humana.

Figura 2: Mapa de Duque de Caxias com a divisão distrital



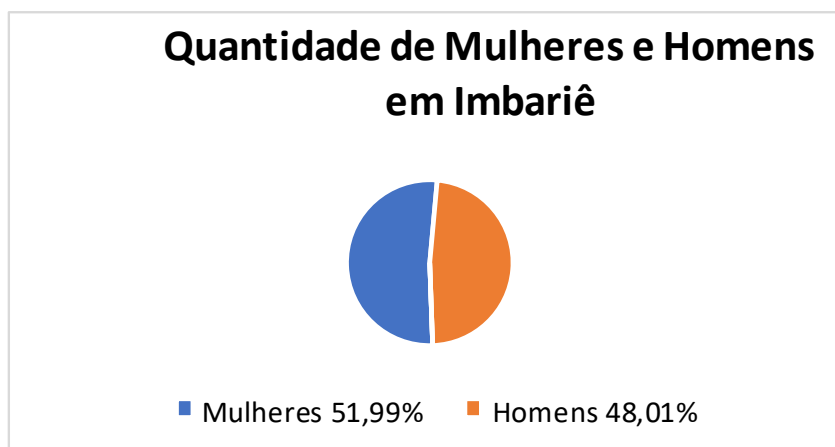
¹¹é o processo de depósito de material geralmente de terra ou cascalho em um terreno, com o objetivo de aumentar o material da base para atingir determinado nível. O depósito deve ser feito em um terreno com muro de arrimo, este garantirá que o material seja compactado, dando ao solo a compactação necessária para a base desua casa. Fonte: <https://www.custodaconstrucao.com/etapas-obra-e-valor/aterro-corte-do-terreno/> Acesso em: 25/08/2018

¹²É um lugar com grande quantidade de água acumulada. Fonte: <https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/alagadi%C3%A7as/28999/> Acesso em: 25/08/2018

O município de Duque de Caxias, antes de sua emancipação, fazia parte do município de Nova Iguaçu e Imbariê pertencia ao bairro chamado de Parque Estrela. No momento da separação entre Duque de Caxias e Nova Iguaçu, as terras do antigo Porto Estrela¹³ foram divididas entre Magé e Duque de Caxias e, a partir de então, o Imbariê passou a integrar o município de Duque de Caxias. O bairro Imbariê serve como passagem para os municípios de Magé e Petrópolis, por ser um refúgio para aqueles que optam por não pagar o pedágio, por isso, o bairro enfrenta uma sobrecarga do trânsito no início da Avenida Coronel Sisson, principal via do bairro. Imbariê também possui um pequeno comércio diversificado, abriga a Subprefeitura do 3º distrito, a 62ª Delegacia Policial, um DPO, um posto de saúde 24h e a Casa Brasil, um centro cultural voltado para atividades comunitárias e ações tecnológicas, envolvendo a arte, a cultura e o entretenimento. Infelizmente, o bairro não alcançou o desenvolvimento que deveria e é um dos bairros mais violentos do município de Duque de Caxias.

No último Censo realizado, no ano de 2010, a população de Imbariê contava com 33.538 mil habitantes na sua totalidade. O Censo 2010 também apresentou a quantidade de homens e mulheres do bairro, no qual a população masculina representa 16.101 habitantes e a população feminina, 17.437 habitantes. Logo, podemos constatar que o bairro apresenta um número maior de mulheres do que de homens, o que possivelmente tem relação com o alto índice de violência urbana presente no bairro, já que, os homens¹⁴ acabam sendo uma das maiores vítimas desse tipo de violência. Veja o gráfico a seguir:

Figura 3

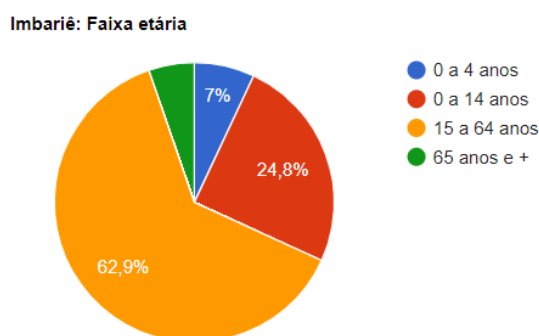


Fonte: http://populacao.net.br/populacao-imbarie_duque-de-caxias_rj.html

Sobre a faixa etária da população de Imbariê, observe as informações apresentadas nos próximos gráficos.

¹³O Porto de Estrela ficava localizado junto à margem do Rio Inhomirim, próximo a sua foz no rio Estrela, no atual município de Magé. Encontra-se em ruínas hoje, assim como os galpões de armazenagem de café e outras mercadorias para exportação. O porto de Estrela teve grande importância no período imperial por ser o ponto de embarque e desembarque de passageiros entre o Rio de Janeiro, então capital imperial, e a próspera Vila Rica, no estado de Minas Gerais, como ponto de partida em terra do Caminho do Proença. Retirado de: https://pt.wikipedia.org/wiki/Porto_da_Estrela

¹⁴O Atlas da Violência 2017, lançado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública nesta segunda-feira (05/06/2017), revela que homens, jovens, negros e de baixa escolaridade são as principais vítimas de mortes violentas no País. A população negra corresponde a maioria (78,9%) dos 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios. Retirado de: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/atlas-da-violencia-2017-negros-e-jovens-sao-as-maiores-vitimas>

Figura 4

Fonte - http://populacao.net.br/populacao-imbarie_duque-de-caxias_rj.html

Figura 5: Faixa Etária, população e porcentagem

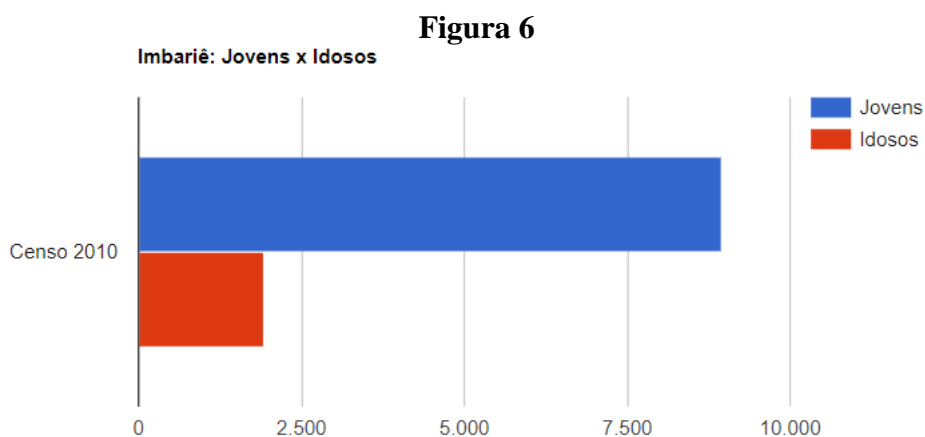
Faixa Hetária	População	Porcentagem
0 a 4 anos	2515	7.5%
0 a 14 anos	8955	26.7%
15 a 64 anos	22672	67.6%
65 anos e +	1912	5.7%

*Número aproximados devido cálculos de porcentagem

Fonte - http://populacao.net.br/populacao-imbarie_duque-de-caxias_rj.html

De acordo com as informações apresentadas no gráfico, obtidas a partir do Censo 2010, podemos observar que a maior parte da população de Imbariê está entre 15 e 24 anos, correspondendo a 67,6% do total dos habitantes. Esse fator relaciona-se com o fato de que hoje em dia, o índice de natalidade está diminuindo em virtude da melhoria nas condições médico-sanitárias, do uso de métodos contraceptivos e também a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Podemos comprovar essa baixa natalidade na informação presente no gráfico a partir da quantidade de crianças de 0 a 4 anos que representam 7,5% do total de habitantes. Um dos fatores que podemos relacionar à baixa quantidade de crianças é o índice de mortalidade infantil, pois o bairro ainda apresenta áreas insalubres em diferentes períodos do ano, o que propicia a existência de diferentes doenças que atingem, sobretudo, as crianças.

Um outro fator que nos chama atenção é a baixa quantidade de idosos no bairro, que também está atrelada às condições, por vezes, insalubres, à falta de posto médico e de programas de assistência ao idoso, o que leva parte dos adultos a óbito. Podemos identificar essa informação na observação do próximo gráfico:



Fonte - http://populacao.net.br/populacao-imbarie_duque-de-caxias_rj.html

Figura 7: Tabela com informações referente à população do bairro de Imbariê.

Domicílios Particulares Permanentes	11.519
População Residente	33.538
População Homens	16.101
População Mulheres	17.437
Razão de Dependência Jovens	39.5%
Razão de Dependência Idosos	8.4%
Razão de Dependência Total	47.9%
Índice de Envelhecimento	21.4%
Razão de Masculino x Feminino	92.3%
Razão Crianças-Mulheres	29.6%
Média de moradores por Domicílios	3.2
Proporção de domicílios ocupados	89.6%
Proporção de domicílios não ocupados	10.4%

Fonte - http://populacao.net.br/populacao-imbarie_duque-de-caxias_rj.html

Os dados presentes na tabela nos mostram que Imbariê é um bairro com um contingente populacional um tanto elevado, se comparamos com os bairros vizinhos. Há uma razão de dependência de jovens e idosos, num total de 47,9%, logo, uma boa parte da população é dependente economicamente de seus familiares. O índice de envelhecimento não

é um dos maiores, apresentando apenas 21,4%, o que podemos relacionar ao que já foi dito antes, em relação ao baixo quantitativo de idosos no bairro. A quantidade de moradores por domicílio chega a uma média de 3 pessoas por casa, ou seja, as famílias vêm acompanhado a diminuição de pessoas por residências, sendo uma tendência presente no nosso país. Grande parte dos domicílios são ocupados, chegando a 89,6%, bem acima dos 10,4% domicílios não ocupados.

3.2 Vivência, experiência e experimentações... Me diz aí como é seu bairro!

Iremos, agora, tomar conhecimento das atividades desenvolvidas no campo através da minha prática docente em uma das turmas de 6º ano em que leciono na supracitada escola particular. A turma na qual apliquei as atividades com o intuito de enriquecer esta pesquisa é composta por 29 discentes, sendo 13 meninas e 16 meninos, com faixa etária entre 11 a 13 anos. A maior parte dos discentes residem no bairro de Imbariê, enquanto o restante vive em bairros vizinhos do município de Duque de Caxias, tais como Taquara, Santa Lúcia, Parada Morabi e, até mesmo, em Magé, nos bairros Parque Estrela e Piabetá, pois Imbariê é um bairro próximo do limite entre Duque de Caxias e Magé.

O objetivo das atividades propostas foi responder questões muito pertinentes ao meu trabalho através de indícios, principalmente no que tange à relação entre corpo e espaço. Durante as atividades, pude constatar que o que mais infringe os discentes dessa região é a questão da violência, essa que cerceia e cria barreiras ao corpo, que por vezes vive em aprisionamento, visto que muitos dos alunos só saem de casa para ir à escola. É nessa perspectiva que irei trilhar as considerações deste trabalho. Vamos ao entendimento das atividades propostas e, paralelo à sua apresentação, farei as considerações sobre cada atividade.

ATIVIDADE 1: Mapa mental do caminho até a escola.

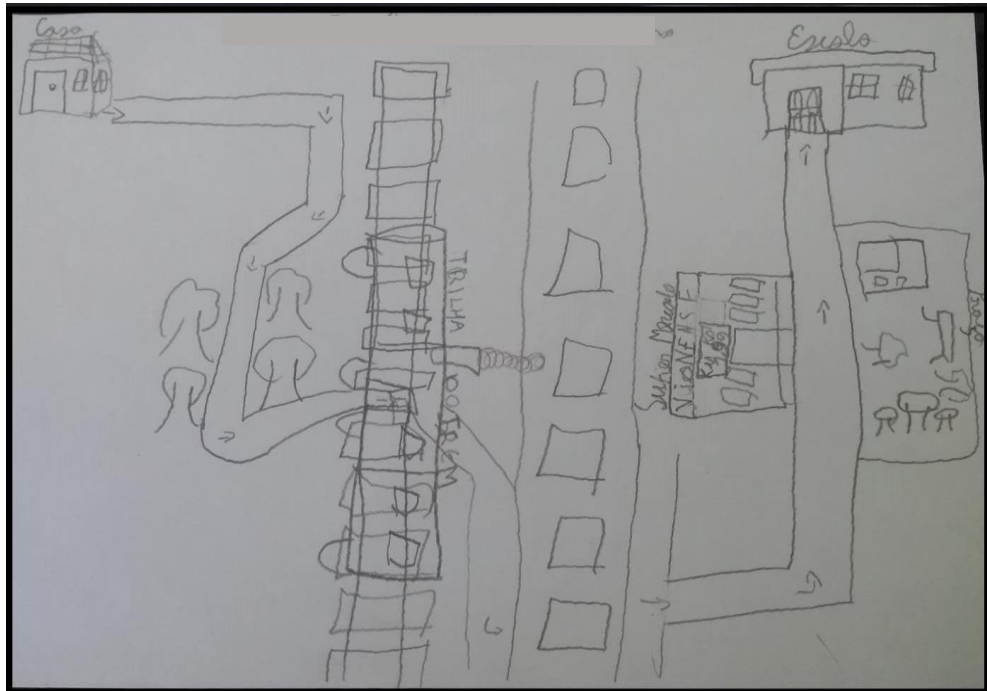
Objetivo: Identificar o senso de espacialidade e percepção dos alunos do 6º ano de escolaridade do caminho de casa até a escola.

Desenvolvimento: Foi entregue aos alunos a metade de uma folha de papel ofício e solicitado que os mesmos desenhassem um mapa mental¹⁵ do caminho que fazem das suas casas até a escola, para que assim pudéssemos identificar a noção que possuem do espaço em que vivem.

No decorrer da atividade 1, pude perceber que os discentes possuem uma memória geográfica do espaço, demonstrada nos desenhos que fizeram do caminho da sua casa até a escola. Muitos utilizaram referenciais para representar os locais por onde passam e é dessa forma que eles se localizam, reconhecem as ruas por onde passam e o caminho até chegar à escola. Diante dos diferentes caminhos percorridos pelos alunos, muitos foram os elementos apresentados em cada desenho, dentre eles estão: igrejas, farmácias, mercado, bares, casas, praça, a linha do trem, as rodovias Rio-Teresópolis e Washington Luiz, o ferro velho que existe em frente à escola, trailers de lanche, o valão (nome dado ao rio poluído da região), salão de beleza, pensão, loja de material de construção e o Banco Itaú e outros diferentes tipos de lojas. As imagens abaixo demonstram alguns dos elementos descritos pelos alunos.

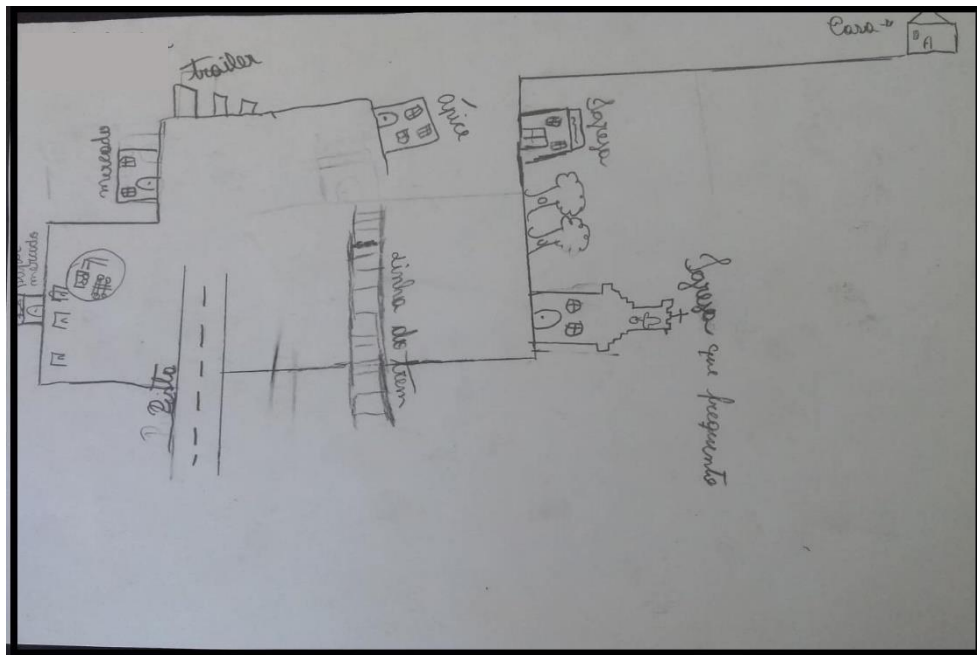
¹⁵Os mapas mentais são diagramas que são feitos para gestão de informações e conhecimento. Esses mapas é um método eficaz para melhorar a memória e compreensão através da representação visual de informações. Fonte: <https://aprenderpalavras.com/qual-importancia-dos-mapas-mentais/>

Figura 8: Mapa mental que representa o caminho da casa para a escola: Nele podemos observar a linha do trem, a praça, o mercado, a casa e a escola.



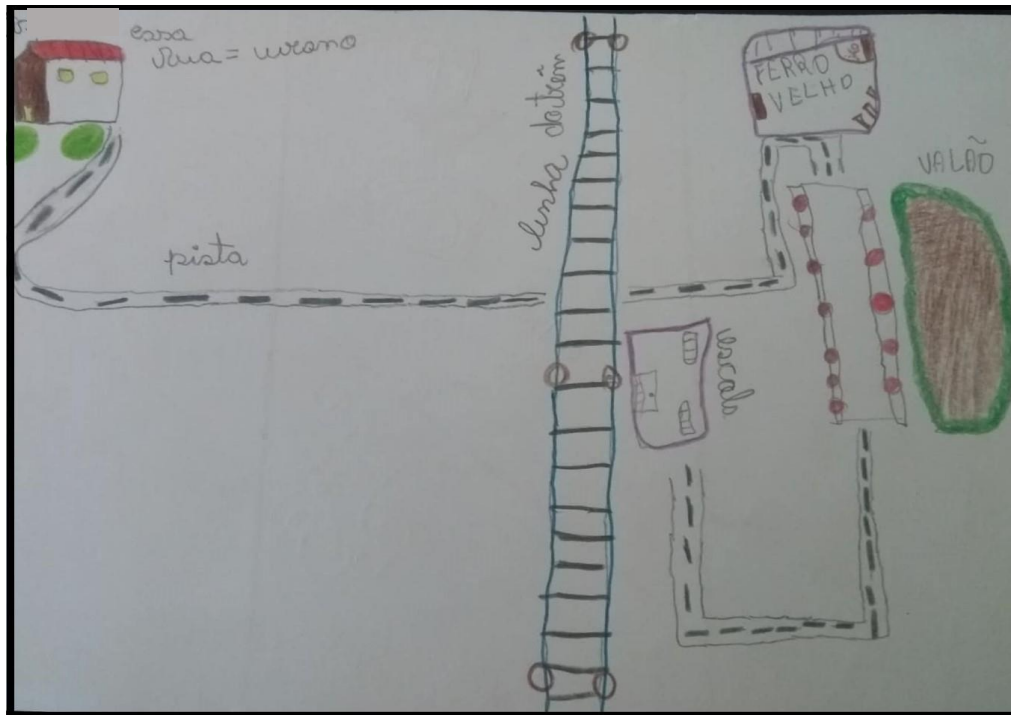
Fonte: Atividade feita no 6º ano. Aluno X

Figura 9: Mapa mental que representa o caminho da casa para a escola: Nele podemos observar a linha do trem, as igrejas, o trailer, os mercados, a casa e a escola.



Fonte: Atividade feita no 6º ano. Aluno A

Figura 10: Mapa mental que representa o caminho da casa para a escola: Nele podemos observar a linha do trem, a pista, o “valão”, o ferro velho, a casa e a escola.



Fonte: Atividade feita no 6º ano. Aluno Y

Figura 11: Mapa mental que representa o caminho da casa para a escola: Nele podemos observar as casas, uma ponte, a calçada, a casa do aluno e a escola.



Fonte: Atividade feita no 6º ano. Aluno Z

Com a análise das imagens, podemos perceber que os alunos costumam passar por caminhos parecidos, além de identificarmos como acontece a percepção de terminados

lugares por cada aluno, por exemplo, o que para um é um valão (Figura 10), para outro é um rio (Figura 11). Ambos estão corretos em sua análise, já que o valão nada mais é que um rio, só que poluído.

Como foi importante e gratificante ver a participação dos alunos na execução dessa atividade, pois pude perceber que os mesmos possuem uma noção de espacialidade que é importante e deve ser desenvolvida dentro de sala de aula. O corpo também é peça fundamental nesse desenvolvimento, porque é através dele que os alunos compreendem os espaços em que passam, utilizando os diferentes sentidos presentes em seu próprio corpo.

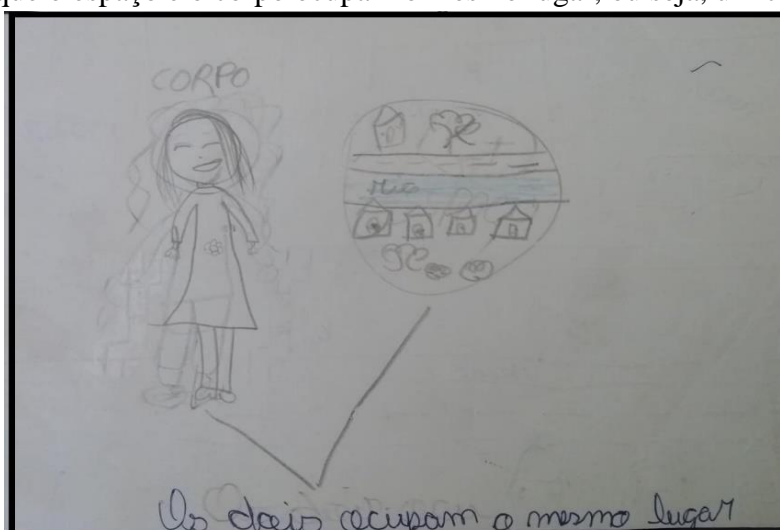
ATIVIDADE 2: O que você entende por corpo e espaço?

Objetivo: Compreender a noção que o aluno tem das palavras corpo e espaço e se os mesmos compreendem a sua ligação.

Desenvolvimento: Essa atividade ocorre após o término da Atividade 1. Solicitei que os alunos utilizassem o verso da folha entregue na atividade anterior para desenhar a primeira imagem que lhes vêm à mente quando falamos de corpo e espaço. Depois que eles desenharam o que pedi, recomendei que cada um falasse o que desenhou, socializando as informações. Feito isso, fiz a explicação um pouco mais conceitual, mas com linguagem apropriada para a faixa etária, do que vem a ser a relação entre corpo e espaço.

Durante a fala dos alunos pude perceber que muitos associam o conceito de espaço ao conceito de lugar, esse que foi muito presente nos desenhos feitos pelos alunos. Em suas produções, os alunos representaram diferentes lugares que costumam ir e vivenciar, como a sua própria casa, a escola, um prédio e um campo de futebol. O que me chamou mais atenção foi que todos representaram a si mesmos no espaço. Em outros desenhos, houve a representação do globo terrestre, representando o que entendem por espaço e o corpo ilustrado de homens e mulheres (Figura 12), que foram ligados por uma seta que vai de um “ponto” ao outro. Um dos alunos representou o espaço sideral (Figura 13), no entendimento dele o espaço é aquele que contém as estrelas e as galáxias. Embora no espaço sideral não exista a presença de corpos humanos, o aluno utilizou a figura do astronauta dentro de uma nave para representar o corpo. A representação de espaço escolhida por ele foi diferente daquela escolhida pelos demais colegas, mas essa interpretação não deixa de estar correta.

Figura 12: Representação do que o aluno entende por corpo e espaço. Nessa imagem, o aluno entende que o espaço e o corpo ocupam o mesmo lugar, ou seja, um constitui o outro.



Fonte: Atividade feita no 6º ano.

Figura 13: Representação do que o aluno entende por corpo e espaço. Nessa imagem, o aluno relaciona o espaço ao espaço sideral e o corpo está representado pela figura do astronauta.



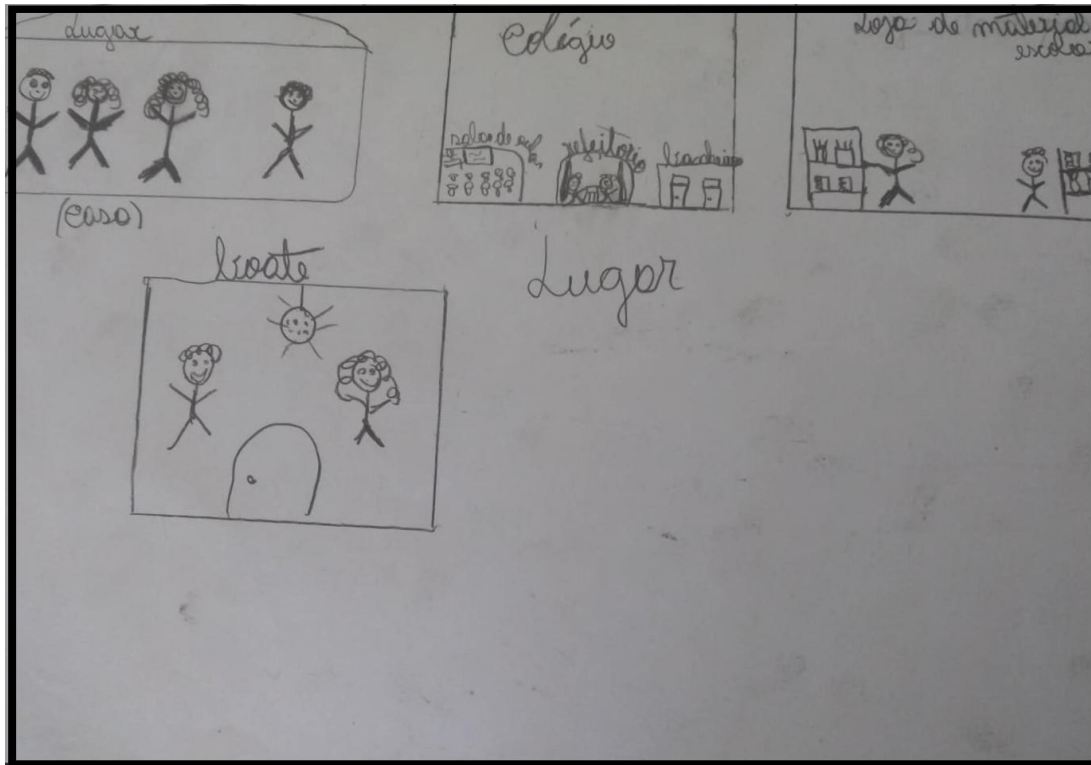
Fonte: Atividade feita no 6º ano.

Figura 14: Representação do que o aluno entende por corpo e espaço. Nessa imagem, o aluno entende que o espaço e o corpo relacionam-se, mas ocupam lugares diferentes.



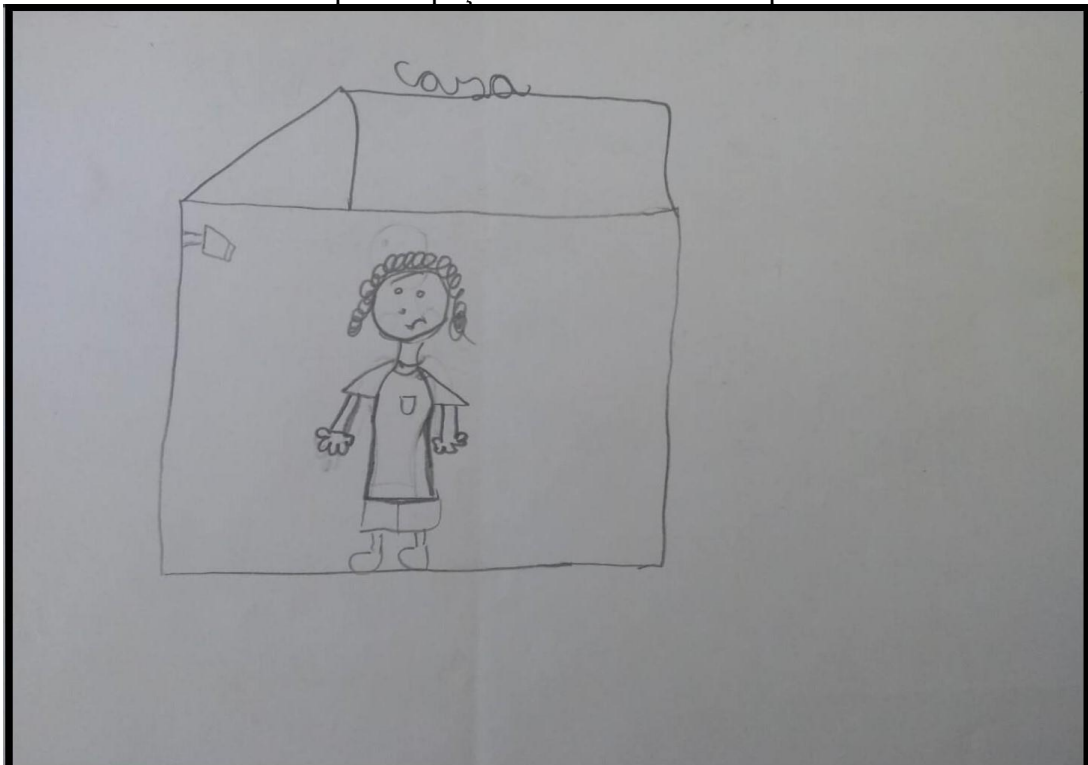
Fonte: Atividade realizada no 6º ano.

Figura 15: Representação do que o aluno entende por corpo e espaço. Nessa imagem, o aluno entende o espaço e os diferentes lugares que o corpo ocupa.



Fonte: Atividade realizada no 6º ano.

Figura 16: Representação do que o aluno entende por corpo e espaço. Nessa imagem, a aluna entende que o espaço é a casa onde seu corpo habita.



Fonte: Atividade realizada no 6º ano.

O lugar é um espaço e mediante a atividade proposta o que podemos perceber é que muitos alunos identificam o espaço como os lugares (FIGURAS 15 e 16) que eles vivenciam, o que nos aponta uma noção de afetividade, pertencimento, identidade e principalmente o que mais me marcou, eles se veem no espaço. É no lugar onde a vida acontece, onde as decisões são tomadas, sejam elas a partir dos grupos hegemônicos ou contra hegemônicos, por isso a importância da percepção do lugar onde vivem, o que possivelmente os auxiliará na identificação dos diferentes problemas enfrentados pela população que vive no bairro.

Quero deixar claro que as duas atividades levam em consideração as experiências dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, sejam eles moradores do bairro de Imbariê ou dos bairros vizinhos à localização da escola. Saliento a importância das atividades propostas para o processo de ensino-aprendizagem do conceito de espaço, esse que, sem dúvidas, é o mais importante conceito da Geografia, já que ele engloba todos os outros conceitos aprendidos no 6º ano pelos alunos. Podemos aproveitar, também, as atividades propostas para os conceitos de paisagem, lugar, território, relacionando-os com o entendimento do espaço em que vivem.

ATIVIDADE 3 – Oficina Focal¹⁶

Objetivos: Identificar a partir das falas dos alunos, quais são as suas impressões e os principais problemas presentes no bairro em que vivem.

Desenvolvimento da atividade:

1ª etapa

Para auxiliar na construção da atividade, enviei com 15 dias de antecedência um bilhete informando aos responsáveis do que se tratava a atividade e solicitei que os alunos tirassem fotos de lugares do bairro. Também pedi que me enviassem as fotos com antecedência, para que eu as pudesse analisar, usar na hora da atividade e como fonte para a elaboração da minha pesquisa.

2ª etapa

Solicitei que os alunos retirassem uma folha de seu caderno e escrevessem seu nome e apelido para a identificação e utilização no decorrer do trabalho.

3ª etapa

Com o auxílio do data show e de um computador, projetei no quadro imagens, mapas e informações referentes ao bairro de Imbariê, com o intuito de auxiliar na apresentação de diferentes informações a respeito do bairro, dentre elas, a sua localização e formação.

4ª etapa

¹⁶ Essa atividade parte das contribuições de um método qualitativo intitulado de Grupo Focal. “De acordo com George Gaskell, no livro *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som - Um Manual Prático*] (2008), o grupo focal é muito utilizado no setor comercial, pois reduz o número de entrevistas necessárias e economiza tempo. Além disso, o grupo focal permite ao entrevistador observar a interação entre os participantes, que podem manifestar uma opinião coletiva ou se dividir em subgrupos com ideias opostas. Assim, o grupo focal propicia um ambiente mais natural e holístico para a entrevista, pois os participantes levam em consideração a opinião dos outros para formular a própria. A interação numa entrevista em grupo, com participantes (que geralmente, não se encontraram antes da entrevista) compartilhando ideias e lidando com divergências, é mais natural e autêntica que a interação dual entre entrevistado e entrevistador, presente na entrevista individual.” Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Grupo_focal

Na continuidade da Oficina Focal, e agora com o protagonismo dos alunos, conduzi a atividade perguntando a respeito do local onde vivem, objetivando que eles identificassem e debatesses alguns elementos na aula e na presente pesquisa.

Oficina Focal em Prática

Na 4ª etapa da execução da atividade, a participação dos alunos ganhou total destaque, sendo esse o momento reservado para manifestarem as impressões que possuem do bairro em que vivem. A atividade não foi imposta a nenhum dos alunos, sendo a participação voluntária. Os alunos que se sentiram confortáveis para falar eram ouvidos e aqueles que por motivos particulares não quiseram falar, também participaram da atividade, fosse com o envio das fotos de autoria própria ou ouvindo o depoimento de outros colegas.

A maior parte da turma participou da atividade, contando as suas impressões sobre o bairro. De um total de 29 estudantes, apenas 8 não quiseram falar, característica evidente de um público heterogêneo. A atividade foi gravada com a autorização dos responsáveis dos alunos e da direção da escola. Quanto à disposição da oficina ao longo do trabalho, procuramos organizar as perguntas e as respostas em quadro, o que facilitou a análise.

Quadro 1 – Noção sobre a formação do bairro

Apelido	O que você sabe sobre a formação do bairro em que você mora?
Lusquinha	Que era um lugar tranquilo de morar.
Loira	Minha mãe me disse que a origem do nome do meu bairro vem de uma árvore que se chama Anhangá, porque o nome do meu bairro se chama Jardim Anhangá.
May	A minha mãe falou que antes Imbariê era um bairro bom de se morar, não tinha roubo como agora tem.
Belle	A moça do transporte escolar disse que aqui tinha uns escravos e a estrada de ferro que tem na uma rua onde eu moro, as pessoas passavam para ir pra Petrópolis, para levar o que era produzido nos outros lugares.
Sonic	Meu pai disse que no bairro as pessoas se ajudavam e que nem todos os moradores são bandidos. O nome do bairro em que eu moro vem da Santa que foi achada lá, as pessoas dizem isso. O nome do bairro é Santa Lúcia.
Branquelo	O nome de Imbariê é que o bairro tinha muitas águas sujas.

A pergunta feita aos alunos teve como intuito identificar o conhecimento que possuem sobre a construção do bairro em que vivem. A minha pesquisa se desenvolve no bairro Imbariê, porém nem todos os alunos são exclusivamente moradores do bairro, por isso a relação com outros bairros vizinhos. Nessa primeira pergunta, poucos foram os estudantes que souberam responder algo relacionado a essa formação, o que nos indica a carência de informações a respeito do local onde vivem, sejam elas advindas do convívio social ou escolar.

A aluna Loira e os alunos Sonic e Branquelo contaram na atividade o que sabem a respeito do surgimento do nome correspondente ao lugar em que vivem. Nota-se que, referente ao nome dado a Imbariê, o aluno Branquelo está certo, pois, como já apresentado nessa pesquisa, o nome do bairro advém do aspecto barrento das águas presentes no local, na época em que os índios eram os principais moradores. Embora a aluna Loira tenha contado o que sabe sobre a história do nome dado ao bairro onde vive, sua informação não está correta, sendo a palavra Anhangá advinda do tupi que significa espírito, esse que era tido como o

protetor dos animais contra os caçadores da floresta. O bairro em que a aluna vive é vizinho ao bairro tema dessa pesquisa e onde se localiza a escola. Quanto à informação apresentada pelo aluno Sonic da origem referente ao nome do bairro em que ele vive, não pode ser comprovada por mim diante da dificuldade encontrada no acesso à informação. Santa Lúcia também é um bairro vizinho de Imbariê, um dos bairros mais perigosos da região, com altos índices de violência e assaltos.

As alunas May e Belle falaram a respeito do que existia e como era a vida no bairro, no período da sua formação. Belle relacionou a existência da Estrada de Ferro que existia nas terras onde se localizam o bairro Imbariê, que foi muito importante no processo de formação e povoamento da área, já que essa estrada servia de caminho para o escoamento da produção entre Rio de Janeiro e Petrópolis. Já May destaca que o bairro antigamente era bom de se viver, uma realidade que para muitos moradores já não existe mais, questão que irei desenvolver melhor a partir do segundo quadro desta atividade.

Antes de apresentar a informação a respeito do quadro 2, perguntei aos alunos se eles sabiam qual era a primeira escola fundada no bairro de Imbariê. Nesse momento, eles arriscaram o nome de diferentes escolas existentes no bairro, mas não acertaram até que um aluno, o CR7 da Bahia, citou o nome do Colégio Estadual Alfredo Backe, sendo essa a primeira escola da região. Quando a escola foi oficializada no diário oficial de 9 de maio de 1928, recebeu o nome de Escola Estadual nº 35 do Parque da Estrela, que tinha como diretora a professora Nadir Teixeira de Paiva, quando a área ainda fazia parte de Nova Iguaçu.

O terreno pertencente a escola foi doado ao Estado por Dr. Afonso de Oliveira Santos, que era o dono da companhia Imobiliária Americanópolis e responsável pelo primeiro loteamento do Parque da Estrela. No ano de 1945, o local passou a se chamar Imbariê, e foi anexado ao município Duque de Caxias.

Com o passar dos anos, as dependências da escola já não comportavam a quantidade de alunos. Então, Dr. Armando Genovese, proprietário de uma empresa imobiliária na Vila Ema, conseguiu da prefeitura Municipal de Duque de Caxias a construção de um prédio num terreno por ele cedido, situado na praça Ernane do Amaral Peixoto, para abrigar a antiga escola e a alta demanda estudantil. Em 19 de abril de 1945 ocorreu a inauguração do prédio e a escola passou a se chamar “Escola Estadual de Imbariê”. No ano de 1954, A Escola Estadual de Imbariê, através do Decreto nº 4689 de 06 de abril de 1954, publicado no D.O de 07/04/1954, passou a se chamar “Grupo Escolar Dr. Alfredo Backer”. Em 1972, a escola foi novamente transferida, passando a funcionar num edifício construído pelo Estado, na rua Professora Maria José Delcore Barbosa (atual rua Goiandira). Cinco anos depois, em 1977, a escola passou a se chamar “Escola Estadual Dr. Alfredo Backer” e finalmente, em 1995, através do Decreto nº 21332 de 23/02/1995, Resolução da SEE nº 1970, a escola passa a ser chamada de “Colégio Estadual Dr. Alfredo Backer”.

Achei importante fazer essa indagação aos alunos para saber a relação que possuem com a história dos patrimônios existentes no bairro e, como a minha pesquisa relaciona-se com o ambiente escolar, identifiquei a importância de mostrar a relevância da escola para a história e formação do bairro, sendo essa escola responsável pela formação de professores que poderão atuar no bairro, através do Curso Normal. Embora os alunos não soubessem dessa informação no momento da atividade, essa pôde ser socializada com os alunos, que agora reconhecem a importância da escola.

Quadro 2 – Impressões sobre o bairro de vivência. Continua...

Apelido	Quais são as suas impressões a respeito do bairro onde mora?
Vaguinho	Não tenho impressões muito boas, porque moro na entrada de Vila Sapé que é

	<p>muito perigosa para eu ficar saindo na rua e brincando, raramente saio, não saio muito porque lá na rua passa carro e moto com homens de pistola, teve um dia que passei e tinha um cara com arma. Embora seja perigoso eu gosto das pessoas porque são receptivas, são pessoas tranquilas.</p>
May	<p>Na minha rua passam muitos bandidos, tem morro e não podemos ficar na rua porque tem sequestro. Gosto de ir para o colégio e para a praça.</p>
Brendinha	<p>Quando vou à igreja sempre tem cara com fuzil, eu gosto que as crianças mesmo assim brincam e são felizes, mas não posso sair porque lá dá medo. No dia que fui tirar as fotos para o trabalho, tive que tirar escondida para ninguém ver e achar que estava tirando a sua foto. Eu moro na rua Rodrigues Alves.</p>
Carolzinha	<p>Minha rua é sem saída, rua Castelo Reis, não é muito perigosa e consigo brincar bastante.</p>
Sonic	<p>Minha rua é tranquila e bacana, mas tem cara usando maconha na frente das crianças e isso pode influenciar as crianças, e temos uma rota de fuga para se acontecer alguma coisa. Eu e meus amigos pulamos na casa abandonada que tem lá. Não pude ficar tirando foto de fora da minha casa porque podiam roubar meu celular.</p>
Lusquinha	<p>Minha rua é perigosa. Amigos já morreram lá por conta de atropelamento, porque em perseguição os bandidos passam voados com as motos sem ver quem tá na frente. A abordagem da polícia não é muito boa com os moradores, eles mandam entrar dentro de casa para ter tiro. Não posso sair de casa, só vou à escola.</p>
Luh	<p>Moro perto do Vaguinho, não podemos ficar na rua porque usam drogas e roubam. No ano novo passaram com fuzil e não pode ficar na rua porque senão vão contar para o dono da boca. Gosto de ir à minha avó, mas não fico muito porque lá é perigoso também. Vou mais à escola e para a casa do meu pai.</p>
Branquelo	<p>Não saio de casa por causa dos assaltos. Por exemplo, quando saí com meu pai e fui assaltado perto da casa do meu amigo. Moro na 22 de abril, lá é muito perigoso. Eu só saio de casa para ir pra escola.</p>
CR7 da Bahia	<p>Até que é agradável, saio na rua normalmente e volto, moro em Jardim Anhangá. De vez em quando tem assalto, mas é raro.</p>
Marco Tattoo	<p>Minha rua tem cidadãos muito porcos, porque tem sujeira para tudo que é lado, mas também não tem lixeira. Tem uma pizzaria perto da minha casa e não saio de casa porque não tem muitas crianças. Rua Goiandira – perto da escola.</p>
Marmotinha	<p>Moro em Piabetá, rua tranquila, não é precária e as pessoas respeitam o espaço, é mais residencial e não tem lojas. Minha mãe trabalha perto da linha do trem, fico na minha avó e não saio muito de casa porque as pessoas são mais velhas e não gosto, meus amigos são mais de Imbariê.</p>
Lucky	<p>As pessoas são educadas, gosto da rua, posso sair, posso brincar e gosto bastante. Moro em Morabi.</p>
Messi Brasileiro	<p>Onde eu moro eu posso sair para rua, é de boa e não acontece nada. Sou de Jardim Anhangá. Estudo aqui porque a escola que estudava lá não tem 6º ano.</p>
Gusta Brxx	<p>Onde moro é de boa, mas só que não é, podemos sair porque não temos medo de assalto, porque os bandidos não gostam que assaltem os moradores de lá. Fico muito em casa por causa da tecnologia e gosto de mexer no computador e na televisão e saio um pouco na rua.</p>
Ana	<p>Onde moro é legal, não tem violência e não fico na rua porque é pista e fico em casa mexendo no telefone e lendo livro. Moro em Jardim Anhangá, sempre gostei de estudar aqui e venho de bicicleta.</p>
Shadoun	<p>Minha vizinhança é muito tranquila e querem sempre disputar comigo, porque a minha casa é melhor do que a deles. Um dia um garoto me cuspiu e ele cuspiu muito. Tenho o portão elétrico e porque tenho jogos. No outro domingo teve operação na Rua Piratuba – Imbariê. Fico na rua brincando sem problemas. Brinco, estudo, mas só brinco quando não tem provas.</p>

Carol	Na minha rua de madrugada fica passando gente na rua e assaltando, quase assaltaram o meu pai e minha mãe outro dia.
Nicotocoziika	É bem legal, tem poucas crianças e dá para se divertir. Não tem roubo e não passa muito carro e nem muita moto, sou de Jardim Anhangá.

Durante a aplicação da atividade, a principal pauta inserida pelos estudantes, quase que em unanimidade, foi a situação da violência presente no espaço. De acordo com a fala de cada um, muitos destacaram o fato de morar em uma rua violenta e alguns colocaram que vivem “presos” dentro de casa, que o momento que saem geralmente é para ir à escola, pois ficar na rua, brincar ou praticar outra forma de lazer ao ar livre já não é mais possível, pelo medo do que pode acontecer.

Podemos relacionar essa perspectiva da violência sobre o espaço geográfico ao fato do medo ser, hoje, a principal causa do isolamento social e do crescimento e continuidade do individualismo, consequências do sentimento de insegurança. Na fala dos alunos podemos identificar o medo que muitos possuem de sair na rua devido ao perigo que estão expostos. Vaguinho, Brandinha e Luh destacaram que em suas ruas costumam ficar pessoas armadas e consumindo drogas ilícitas, que também há roubo e por esse fato não costumam ir para rua. Brendinha disse que costuma sair de casa apenas para ir à escola e para a igreja. Ela reside na rua Rodrigues Alves (Figura 17), que é considerada a área mais perigosa de Imbariê, com a concentração de bandidos e, por vezes, troca de tiros com os policiais quando ocorrem operações no local.

Figura 17: Saída da Rua Rodrigues Alves



Fonte: Foto enviada pela Brendinha

Vaguinho e Luh destacam que não podem ficar na rua devido à ocorrência de roubos e o consumo de drogas ilícitas, pela presença de civis armados e pelo medo que possuem de contarem ao “dono da boca” que tem gente brincando na rua. Vaguinho salienta que mesmo com a violência que enfrentam no cotidiano, sua vizinhança é composta de pessoas tranquilas e receptivas. Ainda sobre o consumo de drogas ilícitas nas ruas em que alguns alunos vivem, Sonic também diz que isso é uma das coisas que ele considera ruim na rua onde mora, pois ele acredita que isso possa influenciar outras pessoas. Ele destaca, porém, que, apesar dessa questão, não considera a rua um local ruim de ficar e alega que é tranquila e bacana. Ele e os amigos possuem uma “rota de fuga” para fugir se algo acontecer.

Algumas das mortes nessas áreas violentas não se dão apenas pela troca de tiros ou roubos. Segundo Lusquinha, devido às perseguições policiais, os criminosos conduzem suas motos em alta velocidade, o que já causou a morte por atropelamento de alguns de seus amigos. Ele também informa que a abordagem policial é inapropriada, pois chegam nas ruas e mandam as pessoas entrar dentro de casa para que haja o confronto com os bandidos. Percebemos que, nessa “guerra”, os moradores são os mais prejudicados.

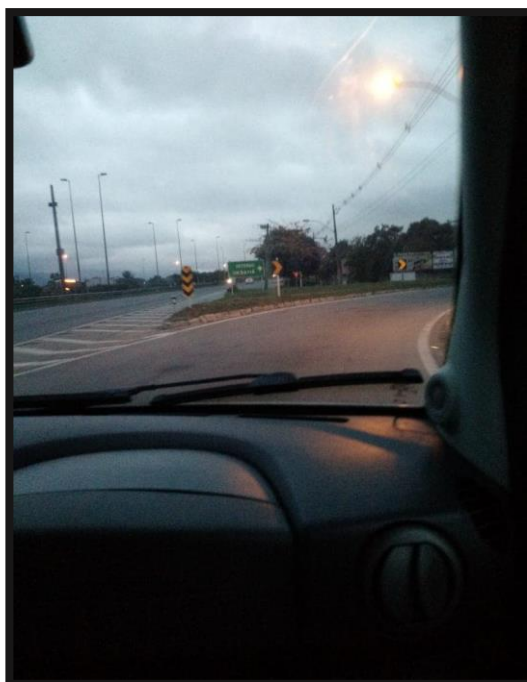
A temática dos assaltos esteve presente nas falas de Sonic, Branquelo e Carol, que informaram que suas ruas são perigosas devido aos altos índices. Gusta Brxx, sobre o assunto, conta que na rua dele é diferente, pois os criminosos não compatibilizam com o assalto de moradores, por isso que para ele a rua onde mora ao mesmo tempo não é perigosa, sendo o perigo existente, em certos momentos, “controlado”. O aluno também destacou que não costuma ficar muito na rua, pois a tecnologia o mantém em casa, gostando de ficar no computador e assistindo televisão.

Outra questão levantada durante a atividade foi a presença de lixo urbano, identificada na fala de Marco Tattoo. Ele pontua a sujeira que seus vizinhos jogam na rua, demonstrando falta de zelo com o meio ambiente. Por acaso, a rua que ele relata é a mesma em que se localiza a primeira escola oficializada no bairro. A fala dele foi atribuída a um tom de descontentamento com essa situação. É importante prezarmos pela limpeza do local onde vivemos, não sendo a rua propriedade de um indivíduo, mas pertencente a uma comunidade e a um grupo de pessoas que diariamente passam ou vivem nela.

Entre os alunos que relataram a situação da violência presente na rua em que moram, temos também aqueles que disseram que o lugar em que vivem não é perigoso e nem violento. Curiosamente esses alunos são aqueles que não residem em Imbariê, mas em bairros vizinhos como Jardim Anhangá, Parada Morabi e Piabetá que se localiza no município de Magé.

Os moradores de Jardim Anhangá relatam que o bairro possui boa qualidade de vida, podendo eles brincar na rua e se divertir, sendo um local agradável. Embora CR7 da Bahia tenha relatado que ocasionalmente ocorrem assaltos, podemos perceber que não é algo frequente em sua rua. Já Ana nos conta que sua rua não possui relevantes índices de criminalidade, porém mora perto da pista, que no caso é a Rio-Teresópolis (FIGURA 18) e, por isso, fica mais em casa e prefere ler um livro. Alguns alunos moram em outro bairro e procuram a escola em Imbariê para estudar, devido à falta de Unidade Escolar que tenha as séries finais do Ensino Fundamental, como é o caso do aluno Messi Brasileiro, que gosta de morar em sua rua, porém precisa sair do bairro para estudar.

Figura 18: Vista da Rio-Teresópolis na altura da entrada de Imbariê



Fonte: Foto enviada pela aluna Ana.

A aluna Marmotinha também afirma que não é moradora do bairro de Imbariê e nem de Duque de Caxias, pois mora em Magé, no distrito de Piabetá. Como a sua mãe trabalha em uma escola da rede municipal de Duque de Caxias, ela vem com a mãe para o bairro e, depois, no horário da saída da escola vai para a casa da avó, onde ela possui seus amigos. Por essa razão, podemos perceber que suas raízes estão em Imbariê, na casa da avó, muito mais do que no local onde mora. Ainda segundo Marmotinha, sua rua é tranquila e majoritariamente residencial, prevalecendo a existência de casas.

Parada Morabi¹⁷ é um bairro vizinho de Imbariê onde reside o aluno Lucky. Ele nos conta que gosta de sua rua, pois pode sair, brincar e as pessoas são educadas. Morabi é um dos bairros que tem um quantitativo bem pequeno de habitantes, não ultrapassa 5 mil. O bairro também é marcado pelo difícil acesso, pois poucos são os ônibus que passam pelo local, os habitantes costumam ficar por uma hora esperando uma condução para o centro de Duque de Caxias, por exemplo.

Depois de analisar o que cada aluno trouxe como contribuição das suas experiências do espaço vivido, podemos compreender que a violência é a principal questão levantada por esses alunos. Nessa perspectiva, percebemos como os corpos estão sentenciados e condicionados a viver, na maior parte do tempo, em um único espaço. Muitos não saem de casa com frequência devido ao medo e, em alguns casos, saem de casa apenas no momento em que vão para a escola. A violência presente no bairro é uma das principais causas do isolamento social e do crescimento e continuidade do individualismo, consequências do sentimento de insegurança que afetam os corpos e sua relação com o espaço vivido.

Podemos concluir, assim, que o corpo está condicionado a viver no espaço a partir da possibilidade que ele tem para se realizar. Infelizmente, isso é um fator que impede que o aluno crie uma relação de pertencimento ao local onde vive, criando pouca ou nenhuma afinidade com o lugar. A mudança que busco com essa atividade é a oportunidade de criar um debate e uma reflexão sobre os possíveis problemas enfrentados por eles, além de procurar

¹⁷É um bairro do 3º distrito de Duque de Caxias e segundo o Censo de 2010, possui apenas 4.341 habitantes.

compreender porque eles acontecem. Também almejo lhes mostrar que quando nos tornamos pessoas conscientes de nossos deveres e direitos, podemos refletir e buscar novos caminhos junto aos demais habitantes, assim como buscar soluções e fazer reivindicações para o local em que vivemos. Também é nessa perspectiva que propus esta atividade. Precisamos mostrar a importância de estudar o conceito de espaço nas aulas de Geografia, e, sobretudo, de espaço vivido, para que nossos alunos compreendam que podemos ser os agentes da transformação!

Acompanhe algumas das imagens enviadas pelos alunos, demonstrando um pouco de seus lugares de vivência.

Figura 19: Foto da escola em que trabalho e os alunos estudam.



Fonte: Foto enviada pela May.

Figura 20: Foto de parte da linha férrea que passa pelo bairro de Imbariê.



Fonte: Foto enviada pela aluna Brendinha

Figura 21: Campo de futebol.



Fonte: Foto enviada pelo Messi Brasileiro.

Figura 22: Foto da praça de Jardim Anhangá, um dos lugares de lazer.



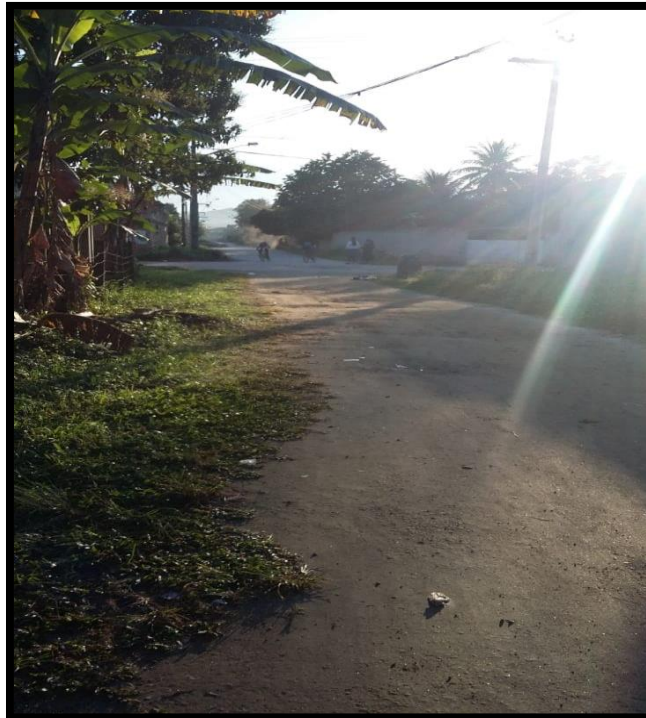
Fonte: Enviada por Messi Brasileiro.

Figura 23: Foto do CRAS, o principal posto de saúde utilizado pelos habitantes do bairro.



Fonte: Enviada pela May.

Figura 24: Foto de uma das ruas existente no bairro, ela não é asfaltada.



Fonte: Foto enviada por Messi Brasileiro.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, me perguntei por diversas vezes o quanto ela seria importante para a minha construção como professora-pesquisadora, e não só para mim, mas também para os meus alunos e os professores-pesquisadores que futuramente poderão conhecer este trabalho. No decorrer da construção, fui tendo a clareza da relevância deste tema para o Ensino de Geografia e pude constatar isso com mais certeza no desenvolvimento das atividades com os alunos. Conhecer um pouco mais de cada aluno, as suas experiências e o que entendem pelo espaço em que vivem foi a parte chave para responder aos questionamentos que trago aqui. Nas experiências corporais deles identifiquei o quanto é importante o entendimento no e do espaço e compreendi que são indivíduos com histórias, sonhos e desejos diferentes e que vivem o espaço de diferentes maneiras.

Por trabalhar há três anos no bairro de Imbariê, conhecendo algumas notícias e até mesmo pelo que os alunos trazem de experiência para a sala de aula, eu já tinha uma noção de que a falta de segurança é algo que incomoda parte da população residente no bairro. Mas, depois de destinar uma aula para ouvi-los, percebi que a situação é ainda mais profunda do que acreditava. A questão da violência esteve presente em muitas falas. Como parte dos alunos vivem enclausurados dentro de suas casas, saindo apenas para ir à escola, a apropriação de determinados espaços pelo corpo acaba por não ocorrer, sendo eles limitados à viver em apenas em alguns lugares.

Nos capítulos aqui apresentados, podemos compreender que a formação desses alunos acontece mediante as etapas que se inicia desde a pré-escola e que o contato com o mundo é fundamental para essa formação, contato esse que se dá através dos sentidos presentes em nosso corpo. Quando solicitei aos alunos que desenhassem o caminho de sua casa à escola, o sentido privilegiado foi a visão e através do mapa metal puderam expor o que percebem no espaço em que vivem. Sentidos como o olfato também são aflorados nesse momento e aparece no desenho desses alunos quando representam o “valão”, que é identificado dessa maneira não só pelo aspecto escuro da água, mas também pelo odor. A audição e o tato são utilizados nos diferentes toques e sons que estão presentes no bairro e que também os ajudam a identificar uma determinada paisagem.

A segunda atividade possibilitou que os discentes expressassem o que entendiam por eles mesmos no espaço e a relação de seus corpos com o espaço. Objetivando que diante do acúmulo das suas experiências corpóreas estabelecidas através dos sentidos eles pudessem perceber o espaço. Na terceira atividade, foi o momento de ouvi-los, compreender quais são as suas impressões e a relação que possuem com o local em que residem.

A partir da execução desta pesquisa, apoiada em referenciais teórico-metodológicos e com o desenvolvimento das atividades, compreendemos que o espaço é dotado de sentidos, que são percebidos e vividos através do corpo que desperta diferentes sensações, de momentos satisfatórios ou angustiantes, desencadeados pelo medo ou promovidos pela violência. Com a realização desse trabalho, pude conhecer um pouco mais do cotidiano dos meus alunos, debatemos e os conscientizamos que poderão ser agentes de transformação e efetivar sua participação nas decisões do seu bairro, o que será fundamental para que possam viver melhor no espaço. É nessa perspectiva que entendemos que nossas práticas dão sentidos ao espaço e possibilitam a forma como iremos apropriá-lo. A geografia é um campo do conhecimento que nos permite mediar os seres humanos à ação!

CONSIDERAÇÕES

E a Geografia faz sentido?

Desenvolver essa pesquisa foi muito importante para a minha construção enquanto professora-pesquisadora, pois tive a oportunidade de juntar a teoria com a minha prática docente. Durante a execução do trabalho, pude adquirir mais conhecimento, que não serviu apenas para o meu desenvolvimento, mas também para o meu desenvolvimento como pessoa. Se antes já considerava as experiências trazidas pelos alunos no decorrer das aulas, depois desta pesquisa tenho ainda mais certeza dessa importância.

A escolha pelo 6º ano de escolaridade não foi aleatória, é sem dúvidas um dos anos de escolaridade com os quais mais gosto de trabalhar, pois, no geral, são alunos que demonstram interesse no que está sendo ensinado e, frequentemente, querem partilhar suas experiências no momento da explicação. Acredito que isso para a grande parte dos professores é muito gratificante. No entanto, sei que nem tudo ocorre de forma maravilhosa, temos muitos problemas a serem ultrapassados, nas escolas particulares onde trabalho, por exemplo, são oferecidos apenas 2 tempos de 50 minutos para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem dos alunos nas aulas de geografia, tempo esse que às vezes não dá nem para terminar o conteúdo da pretendida aula. Infelizmente, as escolas estão mais preocupadas com a disciplina dos alunos na sala de aula, do que com uma aprendizagem significativa. Outro problema é a falta de respeito que encaramos em sala de aula por parte dos alunos, nota-se que as famílias, por vezes, não dão conta de ensinar o respeito que seus filhos devem ter com seus professores. Como já mencionado nesse trabalho, os alunos da turma na qual tive a oportunidade de desenvolver a pesquisa vivem em meio à violência, em meio à famílias que são, muitas das vezes, desestruturadas, o que acarreta em angústias carregadas por eles e o que, frequentemente, se reflete na escola.

Quando trouxe a proposta de pensar a relação entre corpo e espaço no ensino de geografia, tinha por objetivo identificar se os alunos tinham consciência de que faziam parte do espaço e de que ele era constituído das diferentes relações sociais entre os indivíduos. No decorrer da pesquisa, as respostas foram aparecendo e me auxiliaram no entendimento do meu trabalho e na sua constituição.

O contato com o trabalho dos autores foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, pois me auxiliou no entendimento e desenvolvimento da questão norteadora. Como debrucei-me nos estudos do conceito de espaço, identifiquei a importância de compreender como ocorre o processo de formação dos conceitos no aluno e pude constatar que esse processo começa desde a infância, na educação infantil, e vai até o último ano do ensino médio. O sexto ano está no “meado” desse processo. Haesbaert (2014) destaca o conceito em seu inferior e exterior, e nos diz que

O conceito, ao longo da história, se estende no interior de um amplo continuum que vai desde a posição estritamente realista de alguns que o consideram como um retrato fiel da “realidade” e que, ao ser enunciado, parece carregar consigo o próprio “real” (o “concreto pensado” de muitos materialistas), até, no outro extremo, a posição idealista em que o conceito não passa de um instrumento, uma técnica, um “operacionalizador” que não tem outro compromisso senão o de servir ao pesquisador enquanto instrumento de análise (p.96).

O conceito de espaço é, sem dúvidas, o mais relevante para a geografia, pois nele analisaremos as relações entre os seres humanos e a natureza, é nele que as diferentes formas de vida acontecem e é onde se dão as práticas sociais dos diferentes agentes e atores da

sociedade. Hoje, não podemos observar o espaço sem remetê-lo aos territórios de poder que são, cada vez mais, impostos pelos grupos hegemônicos. Segundo Haesbaert (2014), a “territorialização” do espaço ocorre pelos processos de “apropriação”, seja ela concreta ou simbólica (pela representação, por exemplo). Ainda sobre espaço e território:

(...) espaço e território nunca poderão ser separados, já que sem espaço não há território – o espaço não como um outro tipo de “recorte” ou “objeto empírico” (tal como na noção de “matéria-prima preexistente” ainda não apropriada) mas, num âmbito mais epistemológico, como um outro nível de reflexão ou um “outro olhar”, mais amplo e abstrato, e cuja “problemática” específica se confunde com uma das dimensões, fundamentais, da sociedade, a dimensão espacial. Ao território caberia, dentro desta dimensão, um foco centralizado na espacialidade das relações de poder (Haesbaert, 2009, p.105).

Por que relacionar o espaço com o território? Como já dito, os alunos da turma na qual desenvolvi o trabalho estão cerceados pela violência, os mesmos vivem em um espaço com território delimitado, seja pelo tráfico, pela insegurança ou pelo confronto entre bandidos e policiais. A rua virou um lugar de disputa, muitos não podem desfrutar do espaço onde vivem, porque são impedidos pela violência, que territorializa o local ditando “regras” impostas aos moradores, que muitas das vezes vivem “presos” dentro de suas casas.

E o corpo nessa situação? O nosso corpo nada mais é do que uma extensão do espaço, ele produz e é produzido por ele. Se somos impedidos de viver o espaço naturalmente, a nossa formação enquanto cidadão torna-se fragilizada, principalmente se nossa referência de mundo acaba sendo aquela fornecida pelas técnicas. Um dos alunos¹⁸ no desenvolvimento da terceira atividade destacou que gosta de ficar em casa devido as tecnologias, o que nem sempre é vantajoso, porque, em alguns momentos, cria-se um espaço virtual e, hoje, esse cyber espaço tem sofrido diariamente com a questão das Fake News¹⁹, que propagam inverdades que são replicadas e passadas como verdadeiras para a sociedade, e se aquele aluno não tem um reconhecimento do espaço, acaba sendo prejudicado.

No que os sentidos do corpo nos auxiliam? Podemos viver e sentir o espaço através do corpo e, também, de seus sentidos – audição, visão, paladar, olfato e tato. A ausência de algum deles não compromete o entendimento do espaço, só aguça o desenvolvimento de um dos outros sentidos. Podemos tomar como exemplo o caso do deficiente visual, que é privado do sentido da visão, mas para entender o espaço ele acaba desenvolvendo outros sentidos, a exemplo do tato, já que para que ele possa identificar os objetos, precisa tocar muito mais do que aqueles que conseguem enxergar os objetos. Os sentidos do corpo são utilizados para que o aluno perceba o espaço em que vive, através dos sentidos podemos usufruir do espaço, viver nele, desvendá-lo e transformá-lo.

As atividades propostas durante a execução deste trabalho serviram de base para que os diferentes questionamentos desta pesquisa tenham sido desenvolvidos. Foi de grande importância utilizar os mapas mentais como forma de identificar o que o aluno compreende do espaço e, até mesmo, o auxiliar na percepção de como as coisas estão distribuídas e acontecem no espaço, já que para isso eles utilizam do seu corpo e do seus sentidos. Propiciar ao aluno a possibilidade de expressar em um “desenho” o que vê no espaço é o ajudar a fazer geografia!

Na atividade cujo foco era o entendimento do que o aluno tem pelo corpo e espaço, percebemos que existem visões diferentes sobre esse questionamento, uns veem o espaço

¹⁸ Gusta Brxx, ver no quadro 2.

¹⁹ Notícias falsas, que representam a realidade, mas que são compartilhadas na internet como se fossem verdadeiras, principalmente através das redes sociais.

como o lugar, o que não deixa de estar certo, outros associaram o espaço como aquele demonstrado no globo terrestre e incluíram a figura do ser humano no globo. Entendendo que nós estamos no espaço, é também válida a visão daquele que o enxerga como o espaço sideral, o dos diferentes planetas, que também é uma forma de espaço. Mesmo com esses diferentes olhares sobre o espaço, podemos observar que em todas as imagens há a presença do corpo, então, de alguma forma, eles compreendem que o corpo forma o espaço e vice-versa.

Deixo claro que, pela minha própria experiência, posso destacar que não é tão simples propor atividades práticas para ensinar um conteúdo, principalmente se levamos em conta o tempo de aula, que é curto, a cobrança das escolas, que estão muito mais preocupadas com o uso do livro e o seu término ao final do bimestre, do que com a praticidade do aluno.

É preciso que as escolas, em suas propostas de ensino, preocupem-se com a aprendizagem dos alunos através de experimentações e em relacionar o espaço vivido. Sei que nós professores podemos fazer isso nas aulas expositivas, mas a escola também deve se preocupar e nos auxiliar em aulas que possibilitem utilizar a experiência dos alunos.

Os alunos do 6º ano ainda estão no processo de abstração de um determinado conceito, portanto é de fundamental importância fazer com que esse conceito seja aprendido na prática e relacionado com seu espaço vivido. Atividades como as que foram apresentadas neste estudo podem atravessar as aulas de geografia, invadi-la para perceber o espaço em que se vive e relacioná-lo aos conceitos e conteúdos problematizadores da realidade, dialogando com as expectativas e possibilidades de entendimento do aluno a respeito de um determinado conteúdo e de seu mundo ressignificados. Essa possibilidade nos abre janelas, tanto aos professores quanto aos alunos. As demandas por significação, relações e espaços são de ambos, são da geografia encarnada, são da escola, são emergenciais para os processos educativos e sociais. Que haja referência significativa em nossos corpos e espaços vividos no fazer Geografia.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1992. 143p.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.
- BRABAN 1: Jean· Michel. **Crise da Geografia, crise da escola**. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.) **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989. P. 15-23.
- ELLIOT, John. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)- pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1997
- GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. In Mitos, Emblemas e Sinais. (texto 08) texto de 1979
- HARVEY, David. **O Espaço como palavra-chave**. Revista em Pauta: Rio de Janeiro 2015.
- _____, D. **Justiça social e a cidade**. Londres: Edward Arnold e Baltimore; John Hopkins University Press. 1973.
- HAESBAERT, R. **Viver no limite: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção**. RJ: Bertrand, 2014.
- LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988. 263p.
- LEFEBVRE, H. **A Produção do Espaço**. Oxford: Blackwell, 1991.
- _____, Henri. **Espaço e política**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994, 263p.
- LIMA, Elias Lopes de. **A REINVENÇÃO DA CORPOREIDADE: o cotejo entre a tradição moderna e a tradição indígena**. Dissertação de Mestrado. Niterói, 2007(b).
- _____, Elias Lopes de. **O sujeito entre múltiplas geografias e a geografia geral**. Nugea, 2016.
- _____, Elias Lopes de. **Do corpo ao espaço: contribuições da obra de Maurice Merleau-Ponty à análise geográfica**. GEOgraphia, 2007.
- _____, Elias Lopes de. **A corporeidade como um recurso metodológico da geograficidade**. Revista de Geografia – PP GEO, 2015.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994, 183p.
- MASSEY, Doreen. **Filosofia e Política da Espacialidade**. Rio de Janeiro: Revista de Geographia, 2004.
- _____, Doreen. **Pelo espaço: Uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. 2006. **A Estrutura do Comportamento**. São Paulo: Martins Fontes.

MOREIRA, Ruy (Org). **Geografia teoria e crítica – O saber posto em questão**. 1ª Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1982

_____, Ruy. **Espaço, corpo do tempo – a construção geográfica das sociedades**. São Paulo: Departamento de Geografia da FFCL da Universidade de São Paulo, 1994, 143 pág. (Tese, doutorado em Ciências: Geo. Humana).. **Pensar e ser em geografia**. São Paulo: Contexto, 2007. **O que é geografia**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

_____, Ruy. **Geografia e práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográfica**. São Paulo: Contexto, 2012.

OLIVEIRA, A. U. de. **Para onde vai o ensino de geografia?** (5ed). São Paulo: Contexto, 1994.

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de. **Sentidos da Geografia a Escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **A Geografia: e Ensino**. In: CARLOS, Ana Fali A. *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 111-143.

RIMAT, F., **Estudos de inteligência depois o método de pesquisa Ach'sche**. Goettingen, G. Calvoer, 1925.

RODRIGUES, Jean Carlos. **Geografia, Londrina**, v. 9, n. 2, p. 137-142, jul./dez. 2000.

SAKHAROV, L., **“O metodakh issledovaniya ponjatij”** (Métodos de Investigação de Conceitos). *Psikhologija*, III, 1, 1930.

SANTOS, Douglas. **Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino da *Caderno Prudentino de Geografia*** Presidente Prudente, n. 17, p. 20-61, 1995

SANTOS, M. M. D. **O Uso do Mapa no Ensino Aprendizagem da Geografia**. *Geografia*. Rio Claro, 16 (1). 1991.

SANTOS, M. **Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método**. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, nº 54, 1977.

_____. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec – Edusp, 1978.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. SP: Cortez/Aut.Associados, 2004.

STRAFORINI, Rafael. **A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado**. Terra Livre: São Paulo, 2002.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira.

VYGOTSKY, Lev Semenovich 1896-1934. **Pensamento e Linguagem/ L.S. Vigotsky**. Edição Eletrônica: Ridendo Castigat Mores. –Copyright, 2001.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Responsável:

Solicitamos a sua autorização para a participação do menor

_____, na pesquisa intitulada **Corpo, espaço e os sentidos da geografia escolar: Uma análise da corporeidade como consciência espacial no ensino de geografia**, que se refere a um projeto de Mestrado acadêmico em Geografia vinculado ao Programa de Pós-graduação em Geografia- PPGGEO da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, realizado pela professora e pesquisadora **Marcia Aparecida Garcia dos Santos**, sob orientação da **Prof. Dra. Ana Maria Marques Santos**.

O objetivo geral deste estudo é de analisar os sentidos do espaço acerca do ensino de Geografia, através do conceito de espaço e a premissa de uma consciência espacial. Temos o espaço como o principal objeto de estudo da geografia, desse modo é preciso destacar as relações sociais existentes no cotidiano do aluno, pensadas como conteúdo das complexas espacialidades contemporâneas voltadas para a geografia escolar, é de grande relevância para a aprendizagem do aluno, pois o mesmo estará a todo o momento convivendo com as contradições existentes no espaço, e a aprendizagem crítica sobre esse conceito (e suas implicações metodológicas), relacionada a vida cotidiana contribuirá para o desvendamento dessas contradições e sobretudo uma consciência espacial.

Seu consentimento consiste em permitir que a produção escrita e demais informações coletadas por meio de atividades, questionário, entrevista, mapas e anotações de campo realizada pelo menor nas atividades em sala com a professora e pesquisadora sejam objeto de investigação e publicação na dissertação produzida.

Seu nome nem o nome de seu filho (a) não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante seu anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada; não haverá gastos, nem riscos na sua participação neste estudo; como também não estão previstos ressarcimentos ou indenizações. Gostaríamos de deixar claro que a participação é voluntária e que poderá retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar a participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para melhores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora – Marcia Aparecida Garcia dos Santos – marcia_garcia@hotmail.com.

Eu, _____
(nome do responsável), confirmo que Marcia Aparecida Garcia dos Santos explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação do menor por quem sou responsável. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, concordo em dar meu consentimento para que o meu filho (a) possa participar como voluntário desta pesquisa.

Rio de Janeiro,.....de.....de 2018.

(Assinatura do responsável do participante)

(Nome do pesquisador)


Ana Maria Marques Santos
Professora Adjunta - UFRJ
SLA/E 01545891

TERMO DE ASSENTIMENTO

Caro Participante: _____

Gostaríamos de convidar para participar da pesquisa intitulada **“Corpo, espaço e os sentidos da geografia escolar: uma análise da corporeidade como consciência espacial no ensino de Geografia”**, que se refere a um projeto de Mestrado acadêmico em Geografia vinculado ao Programa de Pós-graduação em Geografia- PPGGEO da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, realizado pela professora e pesquisadora **Marcia Aparecida Garcia dos Santos**, sob orientação da **Prof. Dra. Ana Maria Marques Santos**.

O objetivo geral deste estudo é de analisar os sentidos do espaço acerca do ensino de Geografia, através do conceito de espaço e a premissa de uma consciência espacial. Temos o espaço como o principal objeto de estudo da geografia, desse modo é preciso destacar as relações sociais existentes no cotidiano do aluno, pensadas como conteúdo das complexas espacialidades contemporâneas voltadas para a geografia escolar, é de grande relevância para a aprendizagem do aluno, pois o mesmo estará a todo o momento convivendo com as contradições existentes no espaço, e a aprendizagem crítica sobre esse conceito (e suas implicações metodológicas), relacionada a vida cotidiana contribuirá para o desvendamento dessas contradições e sobretudo uma consciência espacial.

Seu consentimento consiste em permitir que a produção escrita e demais informações coletadas por meio de atividades, questionário, entrevista, mapas e anotações de campo realizada pelo menor nas atividades em sala com a professora e pesquisadora sejam objeto de investigação e publicação na dissertação produzida.

Seu nome nem o nome de seu filho (a) não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante seu anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada; não haverá gastos, nem riscos na sua participação neste estudo; como também não estão previstos ressarcimentos ou indenizações. Gostaríamos de deixar claro que a participação é voluntária e que poderá retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar a participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para melhores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com a pesquisadora – Marcia Aparecida Garcia dos Santos – marcia_garcia@hotmail.com.

Eu, _____ (nome do participante), confirmo que Marcia Aparecida Garcia dos Santos explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação do menor por quem sou responsável. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, concordo em dar meu consentimento para que o meu filho (a) possa participar como voluntário desta pesquisa.

Rio de Janeiro _____, _____ de 2018.

(Assinatura do participante)

(Assinatura do pesquisador)


Ana Maria Marques Santos
Professora Adjunta - UFRRJ
SIAPE 01545891

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**

Seropédica-RJ, 21 de Fevereiro de 2018.

REITORIA

SUBMISSÃO DE PESQUISA AO COMITE DE ETICA NA PESQUISA DA UFRRJ - COMEP

Prezada Comissão de Ética da UFRRJ, COMEP,

Solicitamos a tramitação da documentação anexa - Protocolos para Projetos de Pesquisa que envolvam seres humanos, da pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGGEO: "A CORPOREIDADE DO ESPAÇO E O SENTIDO DA GEOGRAFIA ESCOLAR: UMA ANÁLISE DA CORPOREIDADE COMO POSSIBILIDADE PARA UMA CONSCIÊNCIA ESPACIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA", de autoria da mestranda MARCIA APARECIDA GARCIA DOS SANTOS, sob a minha orientação, professora Dra. ANA MARIA MARQUES SANTOS.

Informamos que não foi possível destinar este memorando, diretamente a essa COMISSÃO DE ÉTICA DA UFRRJ (11.39.11), pois neste sistema, não existe responsável designado para tal recebimento. Nesse sentido, direcionamos o memorando a Reitoria.

Seguem, anexos, modelos dos Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido, o Formulário de Protocolo preenchido e assinado, e a Carta de Anuência assinada pela Escola envolvida na pesquisa.

Por fim, informamos a abertura de processo físico, a partir desse memorando.

Permanecemos à disposição.

Atenciosamente.

Ana Maria Marques Santos

SIAPE 0154589

Figura 25: Fotos dos alunos realizando a atividade do Mapa Mental



Fonte: Acervo da autora. Atividade realizada no mês de março de 2018

Figura 26: Fotos da aluna realizando a atividade do Mapa Mental



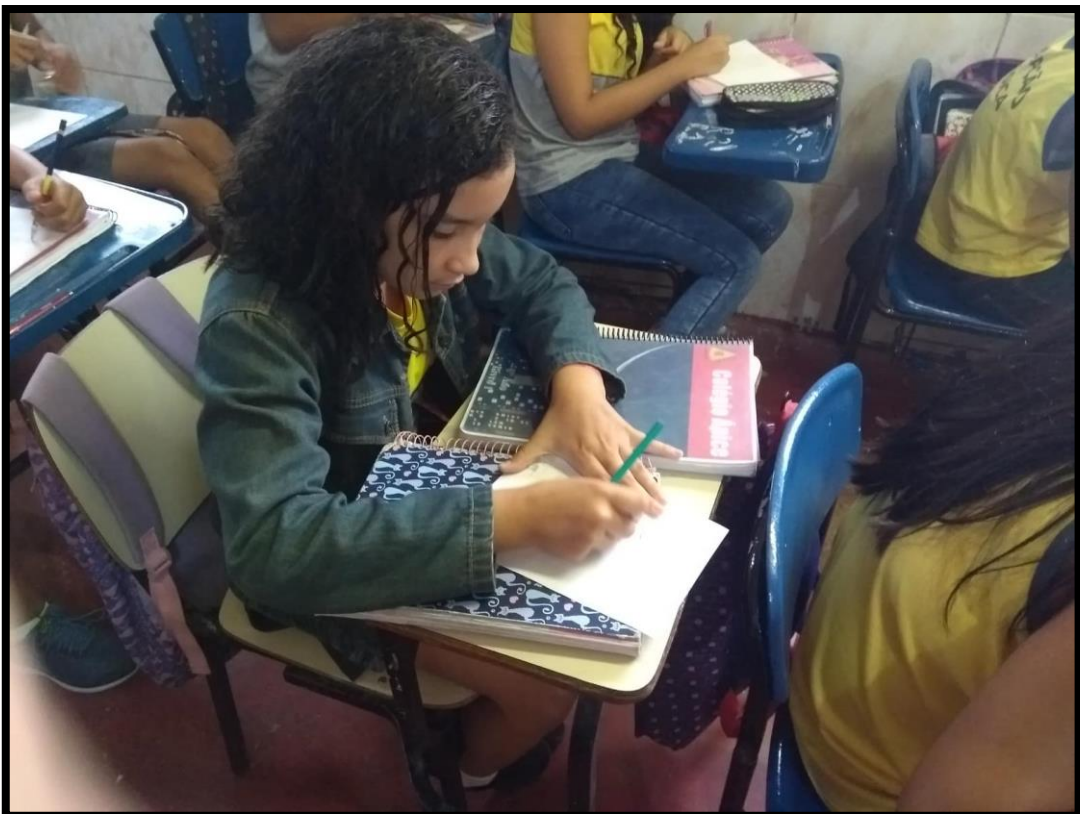
Fonte: Acervo da autora. Atividade realizada no mês de março de 2018

Figura 27: Fotos dos alunos realizando a atividade do “Corpo e Espaço”



Fonte: Acervo da autora. Atividade realizada no mês de março de 2018

Figura 28: Fotos da aluna realizando a atividade do “Corpo e Espaço”.



Fonte: Acervo da autora. Atividade realizada no mês de março de 2018

ANEXOS

Anexo A – Carta de Anuência: Escola Particular

CARTA DE ANUÊNCIA – ESCOLA PARTICULAR

Pela presente, a FEPE - Fernandes Pádua de Educação – Colégio Ápice II, situada à Rua Aragarças, s/nº, Lote: 1 – Qd. 22, Imbariê, Duque de Caxias - RJ, representado por sua diretora Márcia Cláudia F. Pádua, declara que tem plena e total consciência e concordância com a realização da pesquisa “Corpo, espaço e os sentidos da geografia escolar: uma análise da corporeidade como consciência espacial no ensino de Geografia”, realizada nesta instituição, pela pesquisadora Márcia Aparecida Garcia dos Santos, para a obtenção do Título de Mestre em Geografia, pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGGEO/UFRRJ, sob orientação da Prof. Dra. Ana Maria Marques Santos, durante o ano letivo de 2017/2018.

Rio de Janeiro, 04 de 01 de 2018.



(Assinatura do diretor)

Márcia Cláudia F. Pádua
Registro Nº 9602944/ME

10.014.236/0001-30

FEPE - FERNANDES PÁDUA DE
EDUCAÇÃO LTDA - COLÉGIO ÁPICE II

Rua Aragarças, s/n L. 1 Qd. 22

Imbariê - CEP: 25266-080

DUQUE DE CAXIAS - RJ

Anexo B – Parecer do Comitê de Ética

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / CEP

Protocolo N° 1.063/18

PARECER

O Projeto de Pesquisa intitulado “Corpo, espaço e os sentidos da Geografia Escolar: Uma análise da corporeidade como consciência espacial no ensino de geografia” sob a coordenação da Professora Dr^a. Ana Maria Marques Santos, do Instituto Multidisciplinar/Programa de Pós-Graduação em Geografia, processo 23267.000052/2018-98, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 17/12/18.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Lúcia Helena Cunha dos Anjos', written in a cursive style.

Prof.^a Dra. Lúcia Helena Cunha dos Anjos
Pró-Reitora Adjunta de Pesquisa e Pós-Graduação