

**Universidade Estadual Paulista
JÚLIO DE MESQUITA FILHO
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro**

**A CUMPLICIDADE ENTRE A ORALIDADE E A VISUALIDADE: LENDO O
MUNDO ATRAVÉS DOS MAPAS**

Lígia Maria Brochado de Aguiar

Orientadora: Rosângela Doin de Almeida
Tese de Doutorado elaborada junto ao
Programa de Pós Graduação em Geografia
Área de Concentração: Organização do Espaço
para obtenção do Título de Doutora em Geografia

**Rio Claro (SP)
2006**

910.07 Aguiar, Lígia Maria Brochado de
A282c A cumplicidade entre a oralidade e a visualidade : lendo o mundo através dos mapas / Lígia Maria Brochado de Aguiar. – Rio Claro : [s.n.], 2006
189 f. : il., fots., mapas.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientador: Rosângela Doin de Almeida

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Práticas educativas com mapas. 3. Linguagem. 4. Imagem. 5. Representação. 6. Formação. 7. Lugar. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI – Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

Comissão Examinadora

Profª Drª Rosângela Doin de Almeida - Presidente

Profº Dr. Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

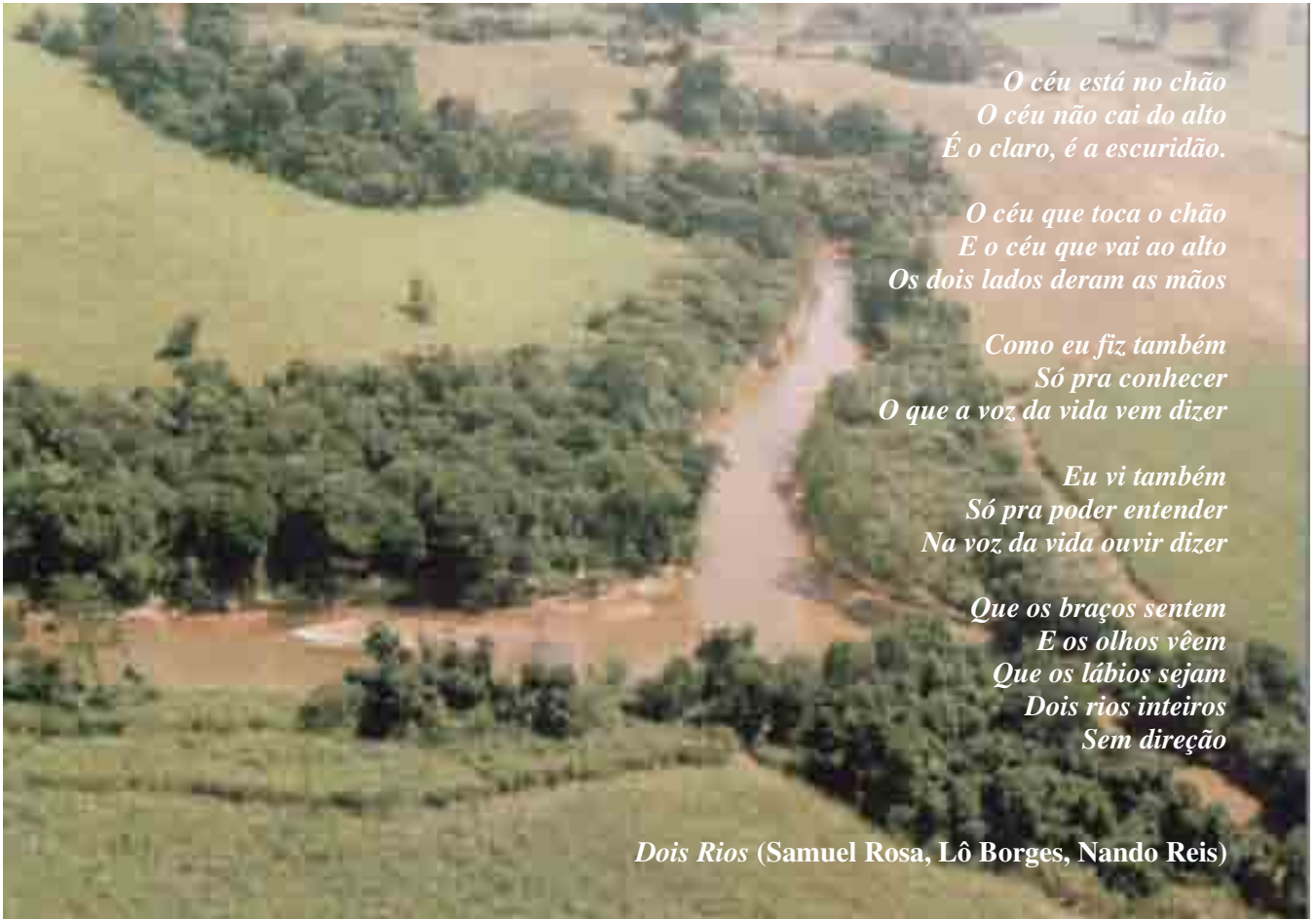
Profª Drª Nídia N. Pontuschka

Profº Dr. João Pedro Pezzato

Profª Drª Bernadete Ap. C. de Castro Oliveira

Rio Claro, 16 de Janeiro de 2006.

Resultado: Aprovada



*O céu está no chão
O céu não cai do alto
É o claro, é a escuridão.*

*O céu que toca o chão
E o céu que vai ao alto
Os dois lados deram as mãos*

*Como eu fiz também
Só pra conhecer
O que a voz da vida vem dizer*

*Eu vi também
Só pra poder entender
Na voz da vida ouvir dizer*

*Que os braços sentem
E os olhos vêem
Que os lábios sejam
Dois rios inteiros
Sem direção*

Dois Rios (Samuel Rosa, Lô Borges, Nando Reis)

CONFLUÊNCIA DO RIO PASSA CINCO COM O RIO CORUMBATAÍ

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, João e Antonia.
Aos meus irmãos, Júnior e Fátima.*

AGRADECIMENTOS

Pela orientação e confiança: Professora Rosângela Doin de Almeida.

Aos coordenadores do Projeto: Wenceslao Machado de Oliveira Jr., Samira Peduti
Kahil, Dalva Bonotto Bianchini e Álvaro Tenca.

Pela cumplicidade: Moacira Godoy.

Pelo companheirismo, professores tutores: Valéria, Serginho, Hélia, Maria
Sílvia, Arlete, Adriano.

Pela generosidade e acolhida, professores pesquisadores: Giovana, Mônica, Patrícia,
Zezé, Anderson.

Pelo apoio, estagiários bolsistas de Geografia: Amanda, Carlos, Rafaela, Davi.

Pela retaguarda: Sueli Zutim.

Ao Programa Bolsa Mestrado da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo –
Diretoria Regional de Ensino de Limeira, pela bolsa de estudos concedida.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| Índice | II |
| Resumo | III |
| Abstract | IV |
| Apresentação | 01 |
| Percurso de formação | 08 |
| O campo e o problema | 35 |
| Capítulo I | |
| A oralidade e a visualidade como focos narrativos | 56 |
| Capítulo II | |
| Re-aprendendo a ver e a re-significar o mundo | 107 |
| Capítulo III | |
| Reguladores simbólicos das práticas pedagógicas | 135 |
| Capítulo IV | |
| O mundo não é nossa representação é nossa fala | 151 |
| Considerações finais | 161 |
| Referências bibliográficas | 167 |
| Anexos | 174 |

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Resumo | III |
| Abstract | IV |
| Apresentação | 01 |
| Percurso de formação | 08 |
| I | 09 |
| II | 22 |
| III | 31 |
| | |
| O campo e o problema | 35 |
| | |
| Capítulo I | |
| A oralidade e a visualidade como focos narrativos | 56 |
| A linguagem como modo de experimentar o mundo | 57 |
| O hábito da associação do vivido ao construído | 72 |
| O que é para fazer? | 75 |
| Aprendendo a ouvir | 78 |
| Como era antes? | 81 |
| O discurso como memória | 87 |
| Aprendendo a ver para depois observar | 92 |
| Da complexidade do vivido ao construído | 94 |
| A maquete está mostrando o quê? | 97 |
| Trocando a palavra segredo pela palavra silêncio | 99 |
| | |
| Capítulo II | |
| Re-aprendendo a ver e a re-significar o mundo | 107 |
| Quando a imagem transforma a visão em apreensão do mundo | 108 |
| Lendo o mapa com maior número de olhos possíveis | 117 |
| A estratégia da palavra na função representativa da imagem | 123 |
| Palavras arrepios tudo dizem sem se deixarem aprisionar na fixidez do enunciado .. | 133 |
| | |
| Capítulo III | |
| Reguladores simbólicos das práticas pedagógicas | 135 |
| O lugar e o mapa – o construído substitui o vivido | 136 |
| A oralidade dando visibilidade à experiência do lugar: | |
| representando o lugar no mapa | 138 |
| A prática comunicativa organizando e administrando a aula | 141 |
| | |
| Capítulo IV | |
| O mundo não é nossa representação é nossa fala | 151 |
| Sem se desviar do acaso | 152 |
| Saúde é ter energia para brincar | 156 |
| No limite da narrativa a poesia | 158 |
| | |
| Considerações finais | 161 |
| | |
| Referências bibliográficas | 167 |
| | |
| Anexos | 174 |

RESUMO

Este trabalho é continuidade do Projeto Atlas Escolares de Rio Claro, Limeira e Ipeúna – Fase I, encerrada em 1998. Durante a Fase II, interessou-me estudar a cumplicidade entre a oralidade e a visualidade, a partir dos mapas temáticos sobre meio ambiente do Atlas de Rio Claro.

Recorri à teoria dos agenciamentos de Deleuze, aos pressupostos de Bahktin, sobretudo, ao conceito de polissemia, de discurso interior e a Vygotsky para quem a palavra tem um papel fundamental na conquista da simbolização.

Através de um percurso em zigue-zague nos encontramos com Heidegger e uma experiência bastante radical sobre a linguagem que nos conduziram aos temas da representação, da formação da subjetividade. Merleau-Ponty nos ajudou a recuperar o “eu posso do olhar” para compreender como a imagem transforma a visão em apreensão do mundo.

Busco problematizar as relações entre os espaços de representação e a representação do espaço; entendo que as estratégias orais são indispensáveis para não encerrar a linguagem cartográfica em si mesma e que, quando em cumplicidade tornam o mapa um engenho nosso, social.

Jorge Larrosa foi nosso guia; com ele aprendemos que caminhar é levar os “olhos para passear”. Olhar, ler ou escutar significa sentir o silêncio do caminho e, também, o nosso próprio silêncio; neste caminhar, a relação que estabelecemos com o que aprendemos, nos leva de volta a nós mesmos e também de novo, ao mundo para uma leitura diferente, não familiar.

Palavras-chave:

práticas educativas – linguagem – representação – formação de professores – lugar.

ABSTRACT

This work is a continuity of Rio Claro, Limeira and Ipeúna's Project School Atlas - Fase I ended in 1998. During Fase II, I concerned to study the complicity between the orality and the visuality, starting from the thematic maps on environment of the Atlas of Rio Claro.

I turned to the theory of the agencies of Deleuze, to Bahktin's presuppositions above all, to the polichemia concept, of interior speech and to Vygotsky for whom the word has a fundamental role in the conquest of the simbolization.

Through a course in zigzag we met Heidegger and a radical experience on the language that led us to the themes of the representation, of subjectivity formation. Merleau-Ponty helped us to recover them "I can of the glance" to understand how the image transforms the vision in world apprehension.

I look for to problematize the relationships between the spaces of representation and the representation of the space; I understand that the oral strategies are indispensable for do not contain the cartographic language into itself, and that when in complicity they turn the map into a social, an engine of ourselves.

Jorge Larrosa was our guide; with him we learned that walking is to take the " eyes to walk ". Look, read or hear means feeling the silence of the way and, also, our own silence; in this walking, the relationship that we established to what we learned, turn us back to we own and, also, again, to the world for a different, not familiar, reading.

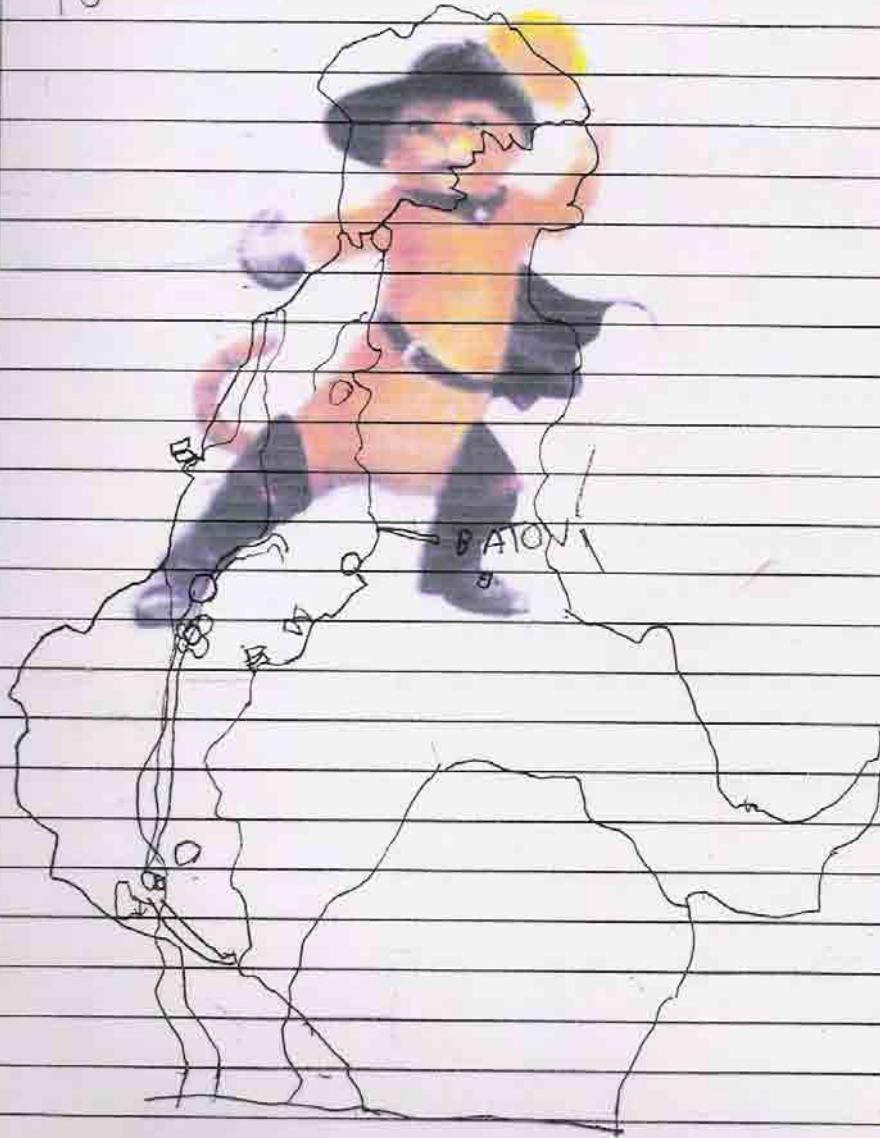
Key-words:

practical educative - language – representation – teacher formation – place.

MARCO J

EMEF PROF. LUIZ MARTINS RODRIGUES FILHO
DATA 08/09/2003

10



APRESENTAÇÃO

Situamos a origem desta tese de doutorado, no período que vai de 1996 a 1998, quando da nossa participação no Projeto Ensino Público: “Integrando a Universidade e a Escola através da Pesquisa em Ensino – Fase I” que resultou nos Atlas Escolares de Rio Claro, Limeira e Ipeúna, cidades do interior de São Paulo.

Naquela fase iniciamos a nossa constituição como professores pesquisadores, sujeitos narradores do nosso próprio processo de aprendizagem (formação). Consideramos este ponto, além da produção de material pedagógico para o estudo do lugar conquistas importantes que implicaram em um domínio epistemológico por parte dos professores participantes do Projeto Atlas.

Este domínio epistemológico permitiu descobrir outras e novas relações entre a Geografia, a História e as Ciências Naturais, áreas curriculares focalizadas no Atlas. Como estas disciplinas se diferenciam ou se articulam? Ou ainda, como se elabora a questão da experiência num contexto pedagógico de formação coletiva em que saber é ser capaz de compreender, interpretar, também operar e explicar?

Também uma outra maneira de ler o mundo, que é ao mesmo tempo uma maneira de olhar, foi se configurando na elaboração coletiva de uma visão de Atlas. As potencialidades implícitas nesta visão indicavam que o lugar, cada lugar, é uma teia, uma malha de relações intrincadas a procura de formas. Que toda forma contém seu próprio desenvolvimento e seu resultado: para que as formas se “geografizem” é preciso que elas sejam entendidas como relação, processo que põe em conflito e articula um certo número de coisas, de valores, de situações, de acontecimentos.

O Atlas revela as formas dos lugares que ainda não têm forma. Mesmo quando ainda não sabemos dar forma em termos discursivos ou conceituais a uma imagem que nos aparece de maneira significativa, logo percebemos que elas contêm suas próprias histórias, as quais, quando narradas, produzem o jogo espontâneo das imagens que requer a cumplicidade entre a oralidade e a visualidade.

A partir desta situação, iniciamos em 2002 a Fase II do Projeto Atlas que se prolongou até 2004. Nesta fase, a estratégia colaborativa utilizada teve como eixos: a aula

como “lugares da voz” e como espaço do acontecer, as narrativas e os registros detalhados das aulas, a construção compartilhada de significados entre professores tutores (autores dos Atlas), professores-pesquisadores (atuantes na rede municipal de ensino) e professores em formação (estudantes de licenciatura em geografia e bolsistas de iniciação científica).¹

Ao professor tutor coube as observações das aulas, o acompanhamento e a orientações de estudos nas áreas curriculares já citadas e a colaboração na construção, desenvolvimento e avaliação das atividades de ensino com o Atlas junto ao professor-pesquisador (da rede municipal de ensino) e, também, a participação nas discussões ampliadas realizadas semanalmente com todo o grupo. Todo esse movimento era ativamente registrado em diário de campo. (BOGDAN e BLINKEN, 1999)

As memórias, lembranças e histórias ocorridas durante as aulas eram registradas posteriormente pelos professores-pesquisadores em diário de aula (Zabalza, 1994). Assim, ao repetirem, de novo, suas aulas para si mesmos, estes professores poderiam narrar como é a experiência de verem a si mesmos e aos outros, de um outro lugar e com o olhar generoso de quem se entrega ao seu próprio olhar.

A escrita da experiência vivida em sala de aula era registrada pelo professor em formação inicial (bolsista de iniciação científica) em detalhes em seu diário de campo. Esta escrita compartilhada com o professor-pesquisador poderia ser alterada conforme questionamentos, sugestões, esclarecimentos resultando num relato ampliado pelo professor em formação inicial.

Jogando com os paradoxos da identidade e da diferença de nós mesmos e do outro, “de memória e com as próprias palavras”, professores e professores em formação inicial buscavam, capturar imagens, gestos, silêncios, palavras, situações, acontecimentos que ainda não estavam povoados por suas histórias pessoais para produzir, numa constante recontextualização dialógica, a disseminação de outras escritas e leituras plurais, polissêmicas.

¹ Esta pesquisa foi financiada pela FAPESP, programa Ensino Público, processo nº 02/00117-0. A equipe envolvida estava formada por nove professores-pesquisadores de oito escolas municipais de Rio Claro e uma municipalizada de Ipeúna, todos atuando em classes de 3^{as} e 4^{as} séries do Ensino Fundamental. Sete professores tutores, que na Fase I participaram da produção do Atlas; quatro professores em formação (bolsistas de iniciação científica), alunos da licenciatura em Geografia; uma coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro; uma coordenadora do projeto; dois pesquisadores associados, dois do Departamento de Educação da Unesp, um do Departamento de Planejamento do curso de Geografia da Unesp e um professor da Faculdade de Educação da Unicamp.

O professor tutor, então, ao final de uma atividade de ensino de duração variável, produzia uma narrativa, já bastante despersonalizada porque compartilhada com os professores-pesquisadores e os professores em formação inicial, com a finalidade de “reencontrar, repetir, comentar e renovar o que todos e cada um já sentimos e vivemos, o que nos pertence de mais peculiar, as que os imperativos da vida e das rotinas da linguagem nos impediram de prestar atenção: o que ficou na penumbra, semiconsciente, não formulado, privado de consciência e de linguagem, ou ocultado pela própria intuição da consciência e da linguagem”. (LARROSA, J. 2001, p. 47)

Tendo como eixo o “lugar”, noção geográfica desconhecida pelos professores pesquisadores envolvidos no projeto Atlas – Fase II, esta pesquisa considerou que é a partir do lugar que podemos instaurar o espaço, o espaço que nos convém e responder à pergunta: onde, como e porque estamos. O ensino do lugar nas séries iniciais do ensino fundamental refere-se assim, à possibilidade de aprender a habitar nosso lugar reconhecendo-o como um “espaço do acontecer”.

Durante a Fase II do Projeto Atlas, permanecemos no interior da tensão entre um movimento crítico que implica distanciamento, estágio da explicação e de um movimento de compreensão, de busca de um sentido que vinha na contra corrente das narrativas, diários de campo, relatos de experiência ou da ação.

No interior desta tensão também percebemos que reportar sujeitos e objetos a acontecimentos significa não parar o olho nas pessoas, nas coisas, ao contrário, é ir ao encontro dos acontecimentos. Através dos acontecimentos se dá a emergência das coisas circunstanciais, como por exemplo, a exploração de um trajeto, ponto de partida de uma operação de individuação que se desdobra, em pessoas, em coisas, em outros espaços desconhecidos.

Que a linguagem é capaz de desterritorializar as coisas e as subjetividades de modo que elas possam percorrer outros territórios, participando de um devir nas próprias pessoas e coisas, que é o processo contínuo de invenção de formas. Como sair dos dualismos e dos triângulos produzidos pelos sistemas de representações?

Neste espaço a percorrer do trajeto enredam-se passagens afetivas, transformações, devires e sentimentos que fogem à esfera do pessoal. Somos atravessados por uma vida imanente, um plano de vida pré-subjetivo, anterior ao esquema sujeito-objeto, por isso, nenhuma narrativa se desenvolve fora de outras narrativas. Através delas, nos damos conta

de como vivemos as nossas vidas e do mundo em que vivemos, porque também, é a intensidade de nossa história de interações com as coisas e com os outros, que conforma o conhecimento que temos de nós mesmos, dos outros e das coisas.

Nesta Fase II do Projeto Atlas e, também, a partir dela, definimos um projeto pessoal de pesquisa, cujo tema estava focado na cumplicidade entre a oralidade e a visualidade. No interior deste tema fomos elaborando nossas hipóteses a respeito das práticas educativas com mapas, dando contorno as interações verbais, aos problemas inerentes ao tema escolhido.

O que apresentamos, além do nosso próprio percurso, que é também uma forma, de ver e de ler as coisas, de olhar o mundo à nossa volta, é uma experiência mediada pela forma coletiva, impessoal de como o Projeto Atlas Fase II se desenvolveu e sem a qual o universo da nossa própria pesquisa não poderia existir. É este o movimento articulador dos capítulos deste texto que se inicia quando desenvolvemos o tema Campo de Formação como a aventura da busca da experiência do mundo e de nós mesmos.

Smolka salienta que “a posição e a perspectiva teórica do investigador recortam e realçam interações verbais que tem como objetivo circunscrever contornos e captar aspectos dinâmicos do que está acontecendo”. (1995, p. 47)

Assim, relações entre professores tutores e professores pesquisadores foram construídas a partir do diálogo, elaboração e observação participativa de situações de ensino, as quais implicaram em aprender o olhar e a voz dos interlocutores na textura da trama discursiva, para “tornar visível” aquilo que estávamos querendo compreender porque ainda, segundo Smolka, “não podemos observar os processos de construção de conhecimentos, os processos de significação e produção de sentidos”.

As narrativas apresentadas em cada capítulo correspondem a momentos diferentes vividos pelo grupo. Momentos em que os professores pesquisadores estavam percebendo o significado e os objetivos didáticos e pedagógicos de cada atividade de ensino, ou ainda, reconhecendo e construindo juízos de valor em relação à interação dialógica, sobretudo, o modo como organizavam seu trabalho para viver mais radicalmente a linguagem como um modo de experimentar o mundo. Esses momentos também correspondem à descoberta da oralidade e da visualidade como focos narrativos. As imagens contêm histórias com diferentes composições visuais ou visualizações que são também exercícios de imaginação

geográfica, uma forma, entre outras múltiplas formas de apreender o mundo e o espaço dos lugares.

Todos esses momentos correspondem àqueles em que, como professores tutores, ensaiamos mediações conceituais, teóricas e, mais que interpretar procuramos pensar a leitura/escritura dos mapas como uma experiência e não apenas como compreensão ou busca de um sentido único, homogêneo, de um sentido fixado.

Em nosso processo de formação coletiva, não houve uma orientação teórica única, mas uma unidade metodológica de pesquisa, com pressupostos e conceitos comuns, sobre procedimentos compatíveis com os desenvolvimentos teóricos. A diversidade teórica ilustra as diferentes possibilidades de experimentar e interpretar a prática educativa com mapas e expande o espaço das implicações pedagógicas. Assim, este texto é um “território em aberto, são sínteses instáveis, quebradiças e desejosas de modificações”. (AMORIM, A. C. 2000, p. 7).

No capítulo I, o movimento que realizamos revela a necessidade que sentimos de dar contorno às narrativas de uma seqüência de aulas cujos acontecimentos eram capazes de propor perguntas e variações aos conceitos e teorias que naquele momento estávamos sondando. Circunstancialmente, achamos poder dizer melhor sobre estas mediações teóricas e conceituais na companhia destes experimentos narrativos.

Basicamente através destes experimentos narrativos falamos da linguagem não como uma experiência que segundo Heidegger (2003), nós mesmos “produzimos ou operacionalizamos”, mas como uma trajetória, uma passagem, na qual nos deixamos tocar pelo que nos acontece, pelo que está acontecendo.

Pensar a prática educativa com mapas supõe a crise da representação, por isso, além das funções informativas e comunicativas, a prática educativa com mapas deve pressupor o exercício da imaginação geográfica. Através das estratégias orais que este meio visual proporciona aos nossos alunos podemos, na dinâmica dos acontecimentos, apreender como eles apreendem o mundo e, sobretudo, como os mapas apresentam o mundo a eles.

As narrativas escolhidas no Capítulo I se articulam em torno de um modo de ser cuidado, em que a professora ao tornar-se disponível para ouvir seus alunos os ensina a escutar, habilidade que precede a fala. Neste modo de ser cuidado está implícito uma forma de nos relacionarmos com o conhecimento, que por sua vez, está relacionado com uma

forma de pensar, que é um modo de ser, de existir, que se constitui na relação com os acontecimentos, com a linguagem.

No Capítulo II, as narrativas estão centradas na dinâmica das elaborações conceituais e das generalizações. O professor conduz seus alunos de quarta série do ensino fundamental, de forma explícita, no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados que implicam operações de comparação, de classificação, de dedução, de passagem de uma generalização para outra e que envolvem, também, os conceitos espontâneos elaborados nas interações cotidianas.

O professor na sua prática pedagógica organiza as aulas de maneira discursiva e lógico-verbal e, em sua ação mediadora leva os alunos a seguir suas pistas, sinais e indicações para a realização das atividades propostas. É na dinâmica interativa, em que a relação “sujeito-sujeito-objeto” que se dá a produção simbólica e, também, a constituição do sujeito. No espaço da intersubjetividade, o movimento de individuação acontece a partir de experiências favorecidas pela cultura e a linguagem é compreendida como ação.

No momento da produção das narrativas estávamos, em relação ao nosso processo de formação coletiva, lendo e discutindo Vygostsy e, também, Bahktin, portanto, as narrativas estão carregadas de aspectos que caracterizam uma abordagem na perspectiva histórico-cultural, cujo núcleo está na mediação e na internalização.

Neste Capítulo II, ainda as leituras de Merleau-Ponty nos ajudaram a entender questões ligadas à representação do espaço, à necessidade de reaprender a ver para reaprender o vivido e re-significar o mundo. Aqui procuramos evidenciar a estratégia das palavras na função representativa da imagem para enfim, compreender que, quando a imaginação geográfica transforma a visão em apreensão do mundo, é o lugar que representa o mapa.

No Capítulo III, a narrativa apresentada, a partir de um estudo de meio, em que foram trabalhados os mapas de saneamento básico de Rio Claro, solicita de nós uma inversão da direção do nosso olhar: a imagem dos nossos alunos não como a imagem que olhamos, mas a imagem que nos olha e nos inquieta e acaba por nos por em questão. Quisemos abrir um espaço para uma reflexão diferente. Nos deparamos com uma outra lógica, com o ensaio de sua compreensão e com um outro processo interativo em que a linguagem acontece como se fosse de ninguém, como instrumento.

No último Capítulo, o IV, reencontramos de novo a palavra acolhedora, no limite da narrativa apresentada, a poesia. A narrativa representa um momento da formação do grupo em que ao mesmo tempo, estávamos descobrindo a palavra e recuperando a sua densidade e a sua sensibilidade. A narrativa mostra também a dificuldade de entrar propriamente nos mapas e, sobretudo, como de forma compartilhada, alunos e professora, aprendem a olhar olhando. O olhar pensa e, em sua visão apreende o mundo.

PERCURSO DE FORMAÇÃO

PARTE I

“NO ESTADO PACÍFICO O SABER É DENSO. ESTOU À PROCURA DE PAZ.”

MICHEL SERRES

O tempo é uma rede tecida de tempos divergentes que, no entanto, se convergem, se aproximam ou se cortam, ou mesmo, se ignoram transformando a nossa vida em existência, tempo de aprendizagem ininterrupto. Nesta narrativa² vou circunstanciá-lo linearmente, mas, a distinção entre o passado, o presente e o futuro, não é mais que uma ilusão.

Para Larrosa, (2002, p. 67) “(...) a experiência é um passo, uma passagem. Contém o “ex” do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o “per” de percurso, do “passar através”, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo”.

Depois de me graduar em Ecologia pela UNESP, realizei, em nível de especialização em Planejamento Urbano, uma pesquisa cujo tema foi “*A Sociedade Engajada na sua Historicidade: um Estudo sobre a Entidade Ambientalista OIKOS – União dos Defensores da Terra*”.

Através da valorização da pesquisa qualitativa, das técnicas de observação participante, da busca de uma outra relação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa pude experimentar as novas tendências metodológicas que, desde a década de 70, vinham se configurando no Brasil.

Neste período, as indagações que fazíamos quanto à expressão social da Ecologia nos levaram ao encontro do que se constituiu como uma das preocupações fundamentais da Escola de Frankfurt: como era possível entender a afirmação histórica das ciências, seu poder de transformação e legitimação capitalistas, sem questionar sua autocompreensão

² Walter Benjamim (1985) nos chama atenção sobre a perda da capacidade de narrar em consequência de vivermos o empobrecimento da experiência. Segundo o filósofo há uma diferença entre vivência e experiência. Na vivência a ação se esgota no momento em que a realizamos, na experiência o vivido, é pensado, narrado, a ação é compartilhada, contada a outras pessoas. Na teoria crítica de Benjamim a centralidade da narrativa está no fato de constituir-se como espaço de diálogo, de lembranças.

positivista, sem recorrer às imagens de mundo que as ciências e a própria racionalidade capitalista foram dissolvendo?

Paralelamente, dávamos aulas. Ainda éramos iniciantes e nesta situação “se pega aula” de qualquer matéria, às vezes, não necessariamente a de nossa formação, em várias escolas, em vários horários absurdos. Dar aulas foi, nesse início, uma atividade solitária. Meu caminho, tinha de encontrá-lo por mim mesma; talvez já pressentisse, naquele tempo, que a realidade é a aquela que está contida dentro de nós, que é em função das nossas interpretações e experiências sempre mutáveis e intercambiáveis que ela se fixa.

Para freqüentar a escola, alunos e professores precisam levar especificamente os ouvidos e as mãos, estas sim imprescindíveis e deixar o resto do corpo em casa.³ Esta atitude está ligada à idéia de que para conhecer, precisamos nos separar da realidade, das significações vividas, das nossas experiências cotidianas, o que acaba por nos privar da sensação de pertencer, de visualizar nossa participação geradora do mundo e nossa responsabilidade por ele.⁴

Uma passagem de *Cantos de Maldoror*, sempre me vinha à mente nesta época em que dávamos aulas: Maldoror acaba de triturar blocos de matéria inanimada constituída de piolhos para lançá-los sobre os seres humanos como se fossem bombas de vida medonha, montes de parasitas quando aparece não mais que de repente, com estranha suavidade, a Razão.

O poeta Lautréamont (Isadore Ducasse)⁵ rapidamente e de forma vigorosa nos leva a dois extremos: para deter os seus impulsos, nada melhor do que a disciplina da razão que se impõe por si mesma. Aí, então, Fernando Pessoa, vinha naturalmente. Em “Uns Versos Quaisquer”, do seu “Cancioneiro” diz assim:

³ O filme *As Aventuras do Barão de Munchänsen* nos mostra algumas situações bem divertidas sobre as conseqüências do dualismo entre o corpo e a mente, o sujeito e o objeto, entre outras.

⁴ Lévy, P. *O que é Virtual?* (1994, p.135) afirma que o sujeito e o objeto “são nós flutuantes de acontecimentos que se interfaceiam e se envolvem reciprocamente”, a objetivação é definida como a “implicação mútua de atos subjetivos ao longo de um processo de construção de um mundo comum”.

⁵ Ducasse, Isadore (Conde de Lautréamont). **Cantos de Maldoror**. Lautréamont é um daqueles poetas malditos ao qual se chega através de uma senha conhecida somente pelos adolescentes inquietos que querem ser os poetas da sua própria vida. *Cantos de Maldoror*. Lautréamont. (Trad. Carlos Willer) São Paulo: Editora Max Limonad, 1970. Também Gaston Bachelard escreveu sobre Isadore Ducasse numa obra intitulada **Lautréamont**, (Trad. Maria Isabel Braga.) Lisboa, Portugal: Litoral, Edições, 1989.

- Leve e azul é o céu –Tudo é tão difícil de compreender!... A ciência, uma fada num conto de louco... – A luz é lavada – Como o que nós vemos é nítido e pouco! Que sei eu que abrande meu anseio fundo? Ó céu real e grande. Não saber o modo de pensar o mundo!

Acho que isso tem a ver com aqueles momentos em que pensamos bastante, mas ainda é difícil falar desses pensamentos. São aqueles momentos em que desejamos nos retirar para dentro de nós mesmos para vivê-los mais profundamente. Divergentes, estes momentos correm paralelamente ao mundo que nos é permitido viver, no entanto, vão enredando um amontoado de significações e de sentidos simultâneos.

Diz um provérbio Zen que antes de estudar, as montanhas são montanhas e os rios são rios; enquanto estudamos, as montanhas deixam de ser montanhas, os rios deixam de ser rios e, uma vez alcançado o conhecimento, as montanhas voltam a ser montanhas e os rios voltam a ser rios.

A ciência tem de fato uma importância decisiva, mas a sua eficácia não pode nos conduzir simplesmente à identificação da racionalidade científica com a essência da razão. Embora a ciência e a tecnologia tenham um sentido em si mesmas, são incapazes, pela sua própria essência, de fornecer uma ancoragem à existência humana.

O impacto da ciência e da tecnologia sobre a cultura é grande não porque ela nos oferece representações da realidade, mas porque ela constrói um tipo de mundo exterior, sob a forma de objetos, de instrumentos e de práticas às quais nossa existência está amarrada, determinando modos de vida e a partir daí, representações e o nosso próprio sistema de valores.

É na ação que os homens entram em interação e onde as próprias determinações da ciência e da tecnologia se fazem sentir sobre a vida de todas as pessoas. Assim, entendo o ato de conhecer como uma compreensão ativa das coisas conhecidas, uma ação que exige participação.

O ato de ensinar é também uma prática reflexiva, um ato de conhecimento. É um ato de participação pessoal e não de uma aplicação impessoal de conceitos. Todos os nossos atos ocorrem na linguagem (linguagem é igual à ação), isto é, a linguagem não é um meio através do qual se interpreta a realidade, mas, um modo de atuação, de compreensão de contextos, de diálogo com as coisas, com os outros, com nós mesmos; enfim, um

diálogo com o mundo. Mais tarde, descobriremos uma experiência mais radical da linguagem e do pensamento.

Philippe Perrenoud, em sua obra *Pedagogia Diferenciada: das intenções às ações* (2001, p. 84), diz que o conhecimento tem estreita relação com a ação, pois

nossas representações do mundo dependem de nossas intenções. Para o autor, o potencial da competência não está no estoque de conhecimentos, mas na capacidade de inferência que significa tirar por conclusão, deduzir por raciocínio, ser capaz de produzir hipóteses e informações novas. Na raiz da competência, está o saber-mobilizar que não é uma representação, é um esquema (Piaget) ou habitus (Bordieu).

Em outra obra, *Dez Novas Competências para Ensinar*, Perrenoud (2000, p. 78) diz que uma competência “orquestra um conjunto de esquemas”, um esquema é uma totalidade constituída, que,

sustenta uma ação ou operação única; enquanto uma competência com certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferência, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão, etc.

Simmel⁶ trabalha com uma relação interessante: o conflito entre a forma e a vida (conteúdo); mais propriamente, sua atenção dirige-se para o modo como as formas acabam capitulando a vida. Amorim (2000), em sua tese, partindo de outras fontes, considera a relação dialética entre a forma e o conteúdo (a vida) importantes na produção do conhecimento escolar. Pôr em diálogo, assim nos parece, o conteúdo e a forma, quer dizer, pensamento e ação, é dar abertura às dimensões significativas das interações escolares na sua função de renomear e refazer o mundo.

Precisamos reencantar nossas ações e, para reencantá-las, precisamos viver completamente o nosso pensamento, nos apropriarmos de nossas ações, mesmo que isso signifique abandonar as certezas do mundo que nos é permitido viver.

⁶ Simmel, G. (1858-1918). Sociólogo se interessou por muitos assuntos ao mesmo tempo tratando-os sob diferentes perspectivas, foi apelidado de o “mestre do corte transversal”. Moscovici (1990:237/8) diz que Simmel é o Jorge Luís Borges da literatura sociológica por sua imaginação antiacadêmica, por suas passagens de um domínio do conhecimento a outro.

Trata-se de percorrer um espaço não familiar, estranho. Como se a tarefa que o protagonista atribui a si mesmo – mudar seu modo de ser, converter-se em outro – só pudesse se realizar num itinerário não suscetível de uma leitura já fixada e de um olhar pré-visto. Como se a constituição de uma outra personalidade só se pudesse fazer mediante uma peregrinação por outros lugares, mediante o acesso a uma consciência que não tenha já prevista e disponível suas modalidades habituais de experiência. (LARROSA, J. 2001, p. 54/5).

Se, de um lado, a ação extrai da cultura (a escolar inclusive) o que lhe confere seu enraizamento e suas finalidades, por outro lado, a ação é levada a tirar da ciência e da técnica os conhecimentos e instrumentos eficazes para a sua realização. Toda ação depende do reconhecimento dos outros. Como diz H. Arendt (2001, p.158):

a pluralidade humana é a condição básica da ação humana. É porque somos iguais que podemos reconhecer fins, valores, desejos comuns, elaborar planos para o futuro (expressões imaginárias), por outro lado, é porque também somos diferentes uns dos outros que a linguagem e o ato são necessários para o entendimento comum. Caso contrário, os homens poderiam com simples sinais e sons, comunicar suas necessidades imediatas e idênticas.

A ação como técnica é sempre um meio de submeter as nossas vontades a um fim objetivo. Regida por um saber objetivante, quer dizer, um saber exterior, independente de nós, a ação como técnica deixa de ser vontade de agir e se converte em uma vontade de poder construir um mundo humano de acordo com um modelo pré-concebido. O fazer e o agir não são a mesma coisa. Só o fazer que possui um início e um fim previsíveis deve estar fundado em um saber objetivante qualquer.

O agir, ao contrário, opera em uma região de imbricações, onde determinismos e indeterminismos se misturam. A vontade de agir nos leva para a região nebulosa da intersubjetividade, do acontecimento.

Fundado em uma sabedoria que não pertence nem à inteligência nem à razão, o agir é uma sabedoria específica da força da imaginação, um saber inventar os meios (as formas) mais adequados à realização de fins nas diferentes situações da vida e que vão surgindo, simplesmente, à medida que a vivemos, à medida que acontecem.

O saber inventar sempre pode incorporar vários níveis de conhecimento objetivante, desde os mais simples, como os da experiência, até aqueles que dependem de uma mediação teórica.

A ação sempre nos projeta em um mundo já submetido às determinações culturais. Não precisamos de qualquer saber teórico para poder agir, pois nos valem de fragmentos de saberes científicos já incorporados ao senso comum.

Na sabedoria prática (racionalidade prática), a imaginação utiliza os conhecimentos objetivantes para tomar decisões, para escolher. Ao contrário, no saber-fazer, os conhecimentos objetivantes valem-se da imaginação, exigindo sua inteira submissão ao objeto. Portanto, a racionalidade prática não se confunde com a racionalidade técnica.

Na racionalidade prática, a imaginação, ainda que considere a objetividade, encontra-se subordinada à avaliação e delinea um estado imaginário que busca a melhor forma de relação da vida humana. Ao passo que, na racionalidade técnica, a imaginação busca apenas encontrar a melhor forma de construção do objeto.

Assim, me parece necessário haver um tempo de maturação para renomear e refazer o nosso mundo; há processos que têm que se dar para que algo aconteça; precisamos de tempo para conseguir olhar de outro jeito, de outros pontos de vista, para conseguirmos dar visibilidade discursiva ao que estamos pensando.

A questão de a ciência ser alheia à formação está ligada à racionalidade instrumental/técnica (racionalidade meio e fim). No desdobramento da razão em razão prática (comunicativa) e razão técnica, Habermas (1987) pensou obter uma saída possível, um caminho alternativo para a racionalidade e para a ação no mundo da modernidade/pós-modernidade (modernização igual à racionalização que, por sua vez, se baseia na técnica e na ciência).

A racionalidade cognitiva instrumental, segundo Habermas, como “capacidade de manipular informações e adaptar-se de forma inteligente às condições do entorno contingente” (1987, p. 27), é menos abrangente que a racionalidade comunicativa que “possui conotações que remetem em última instância à experiência central da capacidade de unificar sem coação e de gerar consenso que possui uma fala argumentativa, em que diversos participantes superam a subjetividade inicial de seus respectivos pontos de vistas e, graças a uma comunidade de convicções racionalmente motivadas se asseguram, ao

mesmo tempo, da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade do contexto em que se desenvolvem as suas vidas”. (op.cit. p. 27)

É no desdobramento da razão em razão “instrumental” e “comunicativa” nos processos de ação, que Habermas tentará resolver a crise do paradigma que sustenta a racionalidade e a ação social do mundo da modernidade.

A racionalidade instrumental identificada pelos frankfurtianos assenta-se sobre o paradigma identitário da relação sujeito/objeto. Neste modelo, a razão subjetiva é que regulamenta duas relações básicas que um sujeito pode ter com os objetos: a representação e a ação. Estas duas relações estão interligadas: o conhecimento de um estado-de-coisas está estruturalmente relacionado à possibilidade de intervenção no mundo e a ação, por sua vez, requer um conhecimento do nexos causal sobre aquilo em que intervém.

É a partir da objetivação da prática (ação) intersubjetiva, responsável pelo estabelecimento do sentido e dos valores, que se constitui uma ordem racional. Na verdade, isto significa deslocar a questão da “formação” para uma outra perspectiva: a da “aprendizagem” pensada em termos de processos descontínuos de desenvolvimento de capacidades cognitivas (capacidade de resolver problemas).

A partir das contribuições de Piaget, o desenvolvimento é considerado na leitura habermasiana como um processo de desenvolvimento “descontínuo das capacidades cognitivas” e, também, da consciência moral.

Para Habermas, os agentes da ação são portadores de processos de aprendizagem. Este é um dos pontos mais ricos, a meu ver, da teoria habermasiana e que gostaria de explorar mais. É por este ângulo que Habermas introduz a questão da formação que, na sua versão clássica, é o processo pelo qual a humanidade integrava suas experiências para constituir ao longo do tempo uma totalidade diferenciada e integrada, capaz de cultivar seu caráter particular.

Os atores habermasianos não são portadores de consciência, mas de competências comunicativas. O que significa isso? Significa que para Habermas a racionalidade não é expressão de alguma entidade abstrata (a Razão) nem um atributo da sociedade como um todo, mas é um processo que a qualquer momento, pode ser desencadeado pela disposição e capacidade dos parceiros da interação de sustentar discursivamente suas posições mediante argumentos.

Geralmente, a ciência ensinada na escola se reduz a um conjunto de palavras que não se sabe a sua correspondência conceitual; acho inclusive que ela realiza um trabalho eficiente de descontextualização do discurso científico. É comum apresentar em sala de aula uma ciência impessoal, sem senso de relatividade, de contingência, de limitação. Pouco ou nada se discute sobre o que as ciências procuram transmitir, seu impacto sobre a cultura humana, ou quais são os novos valores que ela propõe e em que contribui para construir uma visão do mundo.

A escola não pode querer continuar transferindo os seus problemas; ela mesma tem que encontrar as alternativas, as saídas, os caminhos, desenvolver a capacidade de resolver os seus problemas para transformar-se numa “comunidade de aprendizagem”, superando os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário.

Através da racionalidade prática, a relação sujeito/objeto transforma-se numa relação dialógica na qual cada ato da fala, deve ser considerado como uma parte da troca lingüística, um ato de entendimento mútuo. Em cada ato da fala a natureza dialógica da linguagem surge como o lance de um jogo que para ser jogado, deve pressupor regras que permitam estabelecer os elementos de sua validade.

Esses questionamentos e momentos nos levaram ao tema de pesquisa que desenvolvi no mestrado da Sociologia da UNICAMP, defendendo a dissertação: *A Sociedade e a Natureza: a Práxis da Transformação Tecnológica*. Neste trabalho iniciei um diálogo entre a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e as tendências do pensamento ecológico que se polarizavam entre o antropocentrismo e o biocentrismo.

A partir deste diálogo, considerei que a ação comunicativa seria uma dimensão necessária para apreender o caráter processual da construção simbólica da natureza, que se deixa conhecer quando materializada nos sistemas de objetos e de ações, na medida em que pode aliar às características físicas e naturais, os aspectos sócio-econômicos e culturais produzidos e compartilhados intersubjetivamente pelos homens.

Todas essas considerações especulativas ou essa trajetória me levaram, no plano profissional, principalmente quando assumi a função de coordenadora pedagógica em uma escola da rede pública estadual, a concentrar minhas indagações e reflexões sobre o quanto o ensino tornou-se alheio à formação.

Além disso, “gostaríamos de nos deslocar da experiência da subjetividade, aplicando-a sobre um personagem, uma superfície, ou sobre uma figura muito particular: não mais o outro, mas o si mesmo, como nos sugere Gonzáles Placer (1998, p. 138), gostaríamos de poder navegar, de vagar pelo território da experiência de si mesmo ou, melhor ainda, o da experiência de si mesmo como OUTRO”.

Segundo Larrosa (2004, p. 320/21) a velha idéia de *Bildung* ainda está bastante enraizada em nós. O clássico modelo que pode ser “confrontado com o marco técnico-instrumental dominante ou, inclusive, com o modelo crítico que se apresenta como sua alternativa, está esgotado”. A questão da formação, para Larrosa (2004, p. 320) está “enunciada no subtítulo de *Ecce Homo* de Nietzsche: como se chega a ser o que se é, como se devém o que se é”.

A formação, no enunciado de Nietzsche não tem nada a ver com o processo de constituição de uma identidade, mas com um processo sem fim. Larrosa utiliza um fragmento de texto de Kant, *Que é Ilustração e as Três Metamorfoses do Zaratustra* de Nietzsche (2002, p. 82) para desenvolver este tema: “No primeiro desses textos se fabula a liberdade como maioridade, como autonomia, como emancipação, como propriedade de um sujeito que se libertou de todo tipo de submissão e se converteu em dono de si mesmo e de sua história”.

Mas, o homem da Ilustração do século XVIII, que se realiza na história, visto em sua maioridade por Kant como cidadão, conformado ou crítico, capaz de reflexão e decisão na sociedade de mercado, pragmática, tecnocrática e consumista, está disperso nas cartografias cujos mapas vão desenhando a labiríntica viagem da sua própria fabulação, da sua própria ficção com seus aparatos de infantilização.

O sujeito kantiano, produto da Ilustração, é um “adulto infantilizado” e a criança das “Três Metamorfoses” é:

uma figura da interrupção, da descontinuidade, mas também da decisão, e também do final, e também da origem.” (...) é também uma figura “dirigida contra o tempo, do contratempo, ao menos do ponto de vista do tempo pontual, homogêneo, infinito, quantificável e sucessivo que é o tempo dominante desde muitos séculos no ocidente. (2004, p. 241).

O tema “As Três Metamorfoses” é o tema do percurso realizado pelo crescimento humano. Este texto inverte o de Kant: “fabula a liberdade como infância, como criação, como início, como acontecimento”. (LARROSA, J. 2002, p.83). Na verdade, este texto de Nietzsche se constitui num complexo roteiro da luta pela emancipação e autonomia.

Eis que vos anuncio três transformações do espírito: como o espírito se transforma em camelo, o camelo em leão e o leão em criança (...). (Das Três Metamorfoses)

Camelo, leão e criança significam dimensões ou horizontes de entendimento do ser humano. Quando se torna camelo, leão e criança o homem atinge a sua humanidade.

Há muitas coisas pesadas para o espírito, para o espírito forte, carregador, no qual habita a reverência: a sua força anela o que é de peso... O que é pesado? (Das Três Metamorfoses)

Quando o homem decide ser, busca a atitude do camelo: enche-se do espírito do carregador, que não é de crítica, nem de luta, mas, de suportar. Não conhece o conflito porque tudo é necessário. É na sua não-liberdade que está o vigor da sua libertação.

Mas no mais solitário do deserto acontece a segunda transformação: aqui o espírito se torna leão. Liberdade o quer ele para si arrebatando e, no seu próprio deserto, quer ser ele o senhor. (Das Três Metamorfoses).

Irreverente, o Leão cria para si a liberdade e assume a determinação do seu querer. Ao fazer-se livre, ainda ressentido, o Leão é sujeito, razão, movimento de expansão, transformação, poder; seu “território é esse lugar que é um não-lugar: o deserto”. (op. cit. p, 115). “tu deves” assim se chama o camelo. O espírito do leão diz “eu quero”.

Mas digam-me, meus irmãos, o que pode ainda mais a Criança que esteja acima do poder do Leão? Porque deve o Leão tornar-se ainda criança? A Criança é inocência, é o esquecer, um novo início, um brincar, uma roda que rola a partir de si um primeiro movimento originário, uma santa afirmação. Sim, para o jogo da criação, meus irmãos é necessário um sagrado dizer-sim”: a sua vontade quer pois o espírito, o seu mundo conquista para si aquele que perdeu o mundo. A criança é o jogo, a espontaneidade, a vida”. (op. cit. 2002).

Se em Kant a liberdade estava ligada à maioria, em Nietzsche a liberdade está ligada ao nascimento, à invenção de uma nova vida que se descobre no vazio, despreendendo-se de si mesmo, de uma identidade, situando-nos na noção aberta de identificação como a definiu Maffesoli em *O Tempo das Tribos*. (1988)

Não é possível entender a liberdade teoricamente, “mesmo que nossos saberes, nossas práticas, nossas instituições já tenham capturado a infância”; ainda assim, a “infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a insegurança dos nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento”. (LARROSA, J. 2001, p. 184).

Aquele que se liberta do seu ser-sujeito, de seu saber, de seu poder e de sua vontade não possui a liberdade, está em relação com ela, com a possibilidade de começar a partir de si mesmo.

Sob o signo da criança, a liberdade não é outra coisa senão a abertura de um porvir que não está determinado nem por nosso saber, nem por nosso poder, nem por nossa vontade, que não depende de nós mesmos, que não está determinado pelo que somos, mas que se indetermina no que vimos a ser. A liberdade é a experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que somos, da invenção de novas possibilidades de vida”. (LARROSA, J. 2002, p. 117).

Segundo Heidegger, citado por Larrosa (2002, p. 106), “o salto continua sendo uma possibilidade do pensar, e isso de maneira tão decisiva que inclusive a região essencial da liberdade se abre pela primeira vez na região do salto” (...) “um salto para fora da razão teórica, da razão fundante, como se a razão teórica ou fundante tivesse que transcender ou transgredir os seus limites, saltar além de si mesma, para chegar a uma visão do espaço da liberdade”.

Os meus descaminhos pela Ecologia me ensinaram que no prazer de conhecer não começamos por aprender, mas por nos lembrarmos. As diferenças da vida nos fazem esquecer. Cada coisa, ao se organizar, diferencia-se e traz a necessidade de relação, que entendemos como a lembrança (a memória) de uma totalidade fragmentada pela multiplicidade de seus aspectos.

A distinção entre o passado, o presente e o futuro, não é mais que uma ilusão. Só tem sentido nesta narrativa, no entanto, à medida que circunstanciamos nossas lembranças, percebemos que os tempos divergentes, que se cortam ou se ignoram, são tempos de reelaborações constantes, que se convergem em outras configurações, outras relações. Em sua obra *A Caminho da Linguagem*, Martin Heidegger (2003, p. 138) nos diz que:

No pensamento as coisas não se passam do mesmo modo que na representação científica. O que no pensamento libera e dá a pensar não é nem o método e nem o tema, mas o campo, que assim se chama porque abre campos. Percorrendo o caminho do campo, o pensamento atém-se ao campo. Aqui, o caminho pertence ao campo. Do ponto de vista da representação científica, essa relação é não apenas difícil, mas, sobretudo impossível de se entrever.

A coordenação pedagógica me deu a possibilidade de trabalhar no sentido de estabelecer para a escola onde atuava outros objetivos, que iam além dos conteúdos de aprendizagem, questionar a própria possibilidade do sentimento de pertencer num mundo atomizado, sem comunidade humana, de formas cada vez menos personalizadas, deslocando a minha atenção para a qualidade das relações, a disparidade entre os objetivos declarados da escola e seu funcionamento real, para a presença da alienação, do estranhamento, ao lado da exclusão, da coisificação do conhecimento pelas rotinas escolares.

Exercemos a coordenação pedagógica durante seis anos na EE Prof^a Heloísa Lemenhe Marasca, em Rio Claro. Durante esse tempo, fomos aprendendo o quanto era necessário “descoordenar” pedagogicamente a escola, indo além do mundo como estamos acostumados a representá-lo. A realidade, nem sempre se constrói a partir de diferentes pontos de vistas, dos melhores argumentos, mas do poder de quem os estabelece.

A partir disso, tomei a iniciativa de buscar caminhos que tornassem possível a construção de uma outra perspectiva para o nosso fazer/agir pedagógico. Buscávamos uma outra atitude formadora, outras estratégias de conhecimento, outros modos de encontrar. Era preciso que o ruído imposto pelo silêncio fosse substituído pela fala, pela escuta. Estava interessada nos conteúdos disciplinares, mas a formação da subjetividade dos nossos alunos era uma preocupação que ia envolvendo nossas ações, transformando-se em projeto.

Entre as muitas frentes de trabalho que foram se abrindo na escola, uma delas, o *Projeto Atlas Escolar de Rio Claro*, que desenvolvemos juntamente com outros colegas, nos deu a oportunidade de retraduzirmos, em termos de referências práticas para a nossa vida profissional, a realidade objetivada pela Ciência.

PARTE II

*“Chuva de Verão
Uma criança ensina
O gato a dançar”
Issa*

É importante colocar que o Atlas foi feito por professores para suprir necessidades identificadas pelos próprios professores em sua prática para lidar com o estudo do lugar. Para nascermos como professores temos que destruir um mundo.

O nascimento nos introduz, melhor dizendo, num tempo em que o futuro não é consequência do passado em que o que vem ao mundo não é dedutível do que já existe no mundo. Pelo fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo, o tempo está sempre aberto a um novo começo: ao aparecimento de algo novo que o mundo deve ser capaz de receber, ainda que, para recebe-lo, tenha de ser capaz de responder, ainda que para responder, deve ser capaz de se colocar em questão. (LARROSA, J. 2001, p. 189)

O caminho que trilhamos na primeira fase do Atlas, a de sua produção, foi bem uma ruptura com o mundo escolar, com uma série de hábitos da nossa cultura escolar, abertura também, para outros mundos e suas práticas culturais, outras contextualizações.

Entre esses hábitos, podemos apontar aquele que decorre da nossa própria familiaridade com os conteúdos e formas da experiência escolar que levam ao não questionamento e à generalização de práticas, de rotinas e à sensação de que estamos pensando inutilmente sobre o nosso trabalho, que no fundo não há problemas, ou ainda que pensar, decidir são coisas para pessoas especializadas, ou mesmo, a desqualificar outros conhecimentos, outras sensibilidades, daí o profundo desencanto pelas nossas ações, o hábito de ouvir apenas o que queremos.

Os homens são seres de necessidades e, por essa razão, é que produzem. Diferentemente dos animais, os homens inventam, criam, produzem as suas próprias necessidades. Na produção, condição de toda história, os homens criam-se a si mesmos, os objetos e os meios indispensáveis à satisfação de suas necessidades, a sua própria vida social, por isso, a produção, isto é, o trabalho, não é só invenção, arte, mas também,

processo, relação histórica real, ou seja, práxis pela qual os homens exercem sua atividade sobre a natureza, interiorizam a inteligência das coisas e constroem um mundo objetivo.

“A práxis rouba as nossas ações”, porque vivemos relações histórico-sociais nas quais o “sistema de ação comunicativa” torna-se o meio necessário para a realização do sistema econômico. Esse processo é chamado de modernização social e cultural. A modernização social refere-se ao desenvolvimento de sistemas autônomos como a economia (o mercado) e o Estado (tecnoburocracia), que operam segundo regras da racionalidade sistêmica e instrumental que visa à produtividade, ao desempenho, à eficácia, sobretudo, ao lucro. A modernização cultural, por outro lado, refere-se ao desenvolvimento de esferas autônomas de valor como a arte, a moral e a ciência que recorrem a critérios próprios, internos, de validação.

Outro hábito é aquele de reproduzir os “*clichês*” do discurso oficial o que equivale a incorporar fragmentos desse discurso ao senso comum, mas sem força suficiente para desestruturar crenças, esquemas conceituais e práticos já existentes. A produção colaborativa do Atlas nos permitiu construir um caminho, uma trajetória. Partimos de necessidades postas pela nossa prática, ou seja, do conhecimento pedagógico que tínhamos dos conteúdos de nossa área de atuação e chegamos a um resultado. Para elaborar o conhecimento pedagógico, nós professores, necessitamos de tempo e oportunidades significativas de aprendizagem, para que possamos repensar nossos papéis em sala de aula e nossas práticas pedagógicas.

Este caminho se constituiu, ele mesmo, em experiência de aprendizagem, espaço de conhecimento, portanto, em espaço vital, em acontecimento. As reuniões constantes, seminários, oficinas, relatórios, artigos, diários de campo, as inúmeras aulas observadas e dadas, as batalhas perdidas ou vencidas, foram modelando nossos padrões de entendimento, também a nossa identidade que depende dos laços comunicativos e das formas de pertencimento que estabelecemos.

Uma intencionalidade processual foi também se configurando. Não éramos professores em suas respectivas áreas disciplinares de atuação reunidos para elaborar um Atlas, mas, éramos professores com um projeto de trabalho cujos campos e problemas, logo nos tocamos, iam além dos conteúdos e métodos da nossa “matéria”. Aprendemos a transgredir rituais pedagógicos.

Miguel Arroyo no livro *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens* (2002, p. 84) utiliza a imagem “quintais do conhecimento”, segundo ele:

(...) os sistemas seriados e os currículos gradeados dividem o conhecimento em lotes e os departamentos dos centros de formação nos licenciam, nos dão o título de proprietários de um desses lotes do conhecimento. Nossa identidade docente é inseparável dessa titulação. (...) Os quintais da nossa docência têm donos. Falta-nos sabendo disso ocupar nossas terras. Tornar-nos senhores e plantar de acordo com nossa concepção de conhecimento, de sociedade, de cultura, de vida. Nenhum saber se explica por si mesmo, os fatos e suas explicações não acontecem naturalmente, à margem das ideologias, interesses e tensões humanas.

O desenho desse caminho obedecia a outros rituais até então estranhos àqueles da escola onde trabalhávamos. Sob a forma de “conversações culturais”,⁷ estes novos rituais foram descolonizando nossas práticas através da sua socialização, da sua discussão. Este caminho iniciou-se com o reconhecimento de que as necessidades postas precisavam transformar-se em temas a serem problematizados para que outra ordem de conexões fizesse novos sentidos.

Estávamos realizando aquilo que Ramón Flecha chama de “aprendizagem dialógica” (1997.) Para o autor, a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas “proporciona abundantes elementos para a reflexão sobre a aprendizagem dialógica”. Segundo ele, a teoria da ação comunicativa apresenta “lacunas em temas educativos”.

Outra observação importante em relação a esta teoria é que Habermas era bom conhecedor de Piaget, mas não de Vygotsky, não levando em conta, portanto, os enfoques socioculturais deste. A aprendizagem dialógica supõe que todas as pessoas possuem “inteligência cultural”, portanto, as mesmas capacidades de linguagem e ação que podem ser desenvolvidas através de suas interações.

⁷ Expressão utilizada por Fernando Hernández em seu livro *Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho* (1998). Acharmos interessante neste autor a sua relação com a transdisciplinariedade entendida como atitude globalizadora. Para ele a parte central de um currículo focado na compreensão seria a interpretação. Esta posição interpretativa e relativista, sendo alternativa, requer uma revisão sobre a argumentação que fundamenta o sentido dominante da cultura ocidental e sobre o conhecimento consagrado como válido e único. Isto permitirá explicar o sentido de algumas concepções consideradas inquestionáveis, imutáveis e sobre a organização do currículo centrado nas disciplinas que se apresentam com caráter eterno, sagrado. Hernández propõe um currículo escolar organizado por temas e problemas, a abordagem das áreas disciplinares como projetos.

Nossos esforços, podemos confessar, tinham uma intenção que ainda não dávamos conta, buscávamos dar forma às vivências deste processo, fazer ruído nos campos de sentido, já bastante territorializados, dar respostas às nossas curiosidades epistemológicas para inaugurar outras atitudes teóricas e práticas.

Aprender é um processo que está ligado ao nosso modo de viver e o nosso modo de viver se dá na linguagem. A nossa vivência no projeto do Atlas estava evidenciando isto. O projeto estava realizando em nós, professores participantes, um descentramento. Estávamos aprendendo a questionar as representações únicas da realidade, a ver a partir de outros referenciais.

Assim foi que, paralelamente à aprendizagem e à realização dos processos de investigação (localização, coleta, organização de fontes de informações), a produção do Atlas implicou a apropriação da linguagem cartográfica numa dimensão além de mero recurso ilustrativo de nossas aulas: como substrato operacional capaz de dar maior velocidade aos processos cognitivos; o mapa, seguindo Pierre Lévy (1993), é um objeto técnico que coopera com o nosso modo de pensar, portanto, com o nosso modo de viver.

Como uma “tecnologia cognitiva”, os mapas contidos no Atlas criam espaço/tempo vitais que abrigam campos de sentido, narrativas, histórias dentro de si. As formas como entramos em contato com os conteúdos são tão importantes quanto o próprio conteúdo.

Aí está configurada a crise da “representação”, mas como “apresentar” aos nossos alunos o mundo a não ser na fluência dialética da vida?

Paralelamente, também, o exercício da imaginação geográfica a partir de situações (a de habitar um lugar, ocupar-se dele, cultivá-lo) exploradas através do Atlas, nos permitiu pensar sobre a importância do lugar enquanto noção geográfica que vem conquistando outros conteúdos, funções, significados.

É a partir do lugar que podemos instaurar o espaço, o espaço que nos convém e responder à pergunta: onde, como e por que estamos. O ensino do lugar nas séries iniciais do ensino fundamental refere-se à possibilidade de fazer com que os alunos aprendam a habitar o seu lugar reconhecendo-o como o “espaço do acontecer”.

Para Milton Santos (1994), o lugar possui uma densidade informacional dada pela presença das formas técnicas, uma densidade comunicacional (enquanto mundo do vivido), uma densidade normativa aquela definida pela racionalidade instrumental que visa aos ajustes dos meios aos fins. A idéia do evento confere ao lugar a dimensão do tempo.

Através do estudo dos mapas da sua cidade, os alunos se apropriam de um instrumento de exploração de territórios existenciais e cognitivos que lhes permite dar visibilidade ao mundo que se realiza no lugar e de um suporte intelectual eficiente que permite visualizar e operar rapidamente as informações.

A prática educativa com mapas, objetos de certeza visual e conceitual, e do lugar, campo aberto de sentido e de possibilidades, por isso mesmo, espaço do “exercício pleno da existência”, necessita de uma ancoragem na própria geografia.

Voltada para a “produção do mundo” (ou para a formação sócio-econômico-espacial), a geografia deve ser ensinada como uma dimensão “filosófica da vida”. Por isso, não podemos “pular” o estudo das contribuições de Karl Marx, principalmente, o estudo sobre a evolução do conceito de natureza em seu pensamento, o que é necessário para entendermos a questão da formação sócio-econômico-espacial, a qual por sua vez, é básica para entendermos o lugar, como os homens se organizam para produzir o mundo. Muitas vezes esquecemos que é a nossa própria vida, no seu modo ser, que produz o mundo.

Ainda precisamos dizer que os temas de Ciências (meio ambiente) do Atlas estão enredadas nestes campos de sentido que foram se configurando, na maioria das vezes, quase sempre, de forma imprevisível, aleatória, num jogo de certezas e incertezas, através de situações compartilhadas, com base em entendimentos já conquistados ou por conquistar.

Aqui podemos trazer de volta a idéia de competência comunicativa para entendê-la melhor e fazer ligações com outros aspectos. Em primeiro lugar, é importante compreender que o que é comunicável nos processos de pensamento de uma cultura tem relação com a interiorização, não com um fluxo de conteúdos do exterior de uma consciência a seu interior, constituindo assim o processo através do qual se gera tal espaço da consciência. Para Habermas, não somos portadores de “consciência”, mas portadores de “competências comunicativas”.

A escola é um espaço privilegiado da comunicação e precisamos neste contexto apropriarmo-nos de suas regras para poder participarmos dos jogos da linguagem escolar. A competência comunicativa seria, portanto, saber o que sabemos quando estamos participando dos jogos de linguagem. A linguagem não exterioriza uma representação – põe em comum um mundo.

Os jogos de linguagem para serem entendidos e seguidos precisam de técnicas específicas que sejam conhecidas por todos. Estas técnicas servem de meio de apresentação das significações de cada jogo e se efetivam nas vivências de cada participante.

Nossa aprendizagem profissional não se dá através da recuperação/reforço de informações nem é o aprimoramento de faculdades mentais abstratas, mas um processo de desconstrução e construção ininterrupta, que pode ser detonado a qualquer instante, paralelamente ao nosso esforço de organizar correspondências, de estabelecer padrões de entendimento.

Circular pelos mundos do pensamento nos permitiu perceber como nossa experiência cotidiana está impregnada pela idéia de que existimos em um mundo objetivo, isto é, num mundo de objetos cuja existência não depende de nós e a nossa dificuldade em um processo de comunicação cuja linguagem (entendida não como representação do real, mas ação no real) opera como se existisse independentemente das nossas ações.

A linguagem assim vivenciada reduz as formas lingüísticas e os símbolos de reflexão, abstração, desenvolvimento, contradição, substitui conceitos por imagens, nega ou absorve nosso vocabulário, não investiga, estabelece e impõe a verdade e a falsidade, enfim, bloqueia a comunicação.

Em nossas oficinas realizadas para apresentar algumas das páginas do Atlas aos professores da rede de ensino municipal de Rio Claro, antes de iniciar a Fase II, pensamos que vivenciar outras representações, outras situações através de instalações da poesia, da música poderiam anular esse processo alienante cuja dimensão pode ser sentida em afirmações do tipo “faça o que eu falo, mas não que eu faço”, no esforço da transposição didática, nas palavras perdidas de seus conceitos, na dificuldade que temos para deslocar o sentido para a significação e vice-versa.

Segundo Maturana (2001, p. 320) “(...) nós seres humanos, existimos na linguagem. Enquanto tais, existimos num mundo que consiste num fluxo de nossas coordenações recursivas consensuais de ações com outros seres humanos na práxis do nosso viver.”⁸

⁸ Humberto Maturana e Francisco Varela são biólogos chilenos preocupados com a elaboração de uma teoria biológica da aprendizagem social. Conhecimento e evolução se encontram na teoria de Maturana. Conhecer assim como se adaptar é apresentar uma conduta adequada. Todo conhecimento é ação que permite a um ser vivo continuar sua existência no mundo que ele mesmo traz à tona ao conhecê-lo. Segundo ele a “(...) emoção é a disposição para agir. Para eles, negar o fundamento emocional da razão é negar-se a

Quando a criança ensina o gato a dançar o que ela está ensinando? Ela está ensinando o gato a distinguir regularidades no processo de coordenação de ações que é o que aprendemos quando aprendemos. Quando dissemos lá atrás que a linguagem é ação, queríamos dizer que ela expressa o que fazemos quando estamos na linguagem. Por isso, o haikai do poeta Issa, ilustra bem o que queremos dizer: aprender é uma propriedade emergente da vida.⁹

É no século XVII que surge uma “teoria da representação” e sua pressuposição básica está no fato de que conhecer é representar o que é exterior à mente. Ao separar as nossas mentes do mundo que produzimos, sentimos uma estranheza, uma falta de correspondência, de identidade, de associação, etc.

A representação tem a função de recuperar esse mundo sem correspondência, sem identidade, do qual a nossa mente não faz parte, está separada. A garantia que temos da correspondência entre a mente e o mundo que se tornou externo, exterior a nós tem que se dar, por exemplo, através das formas a priori da intuição e do entendimento.

(...) sobre o funcionamento do modelo positivo de verdade, do modelo de adequação ou da correspondência entre as proposições e a realidade, do modelo que constitui a ciência é a teoria do real e, por isso, o principal jogo do verdadeiro ou do falso relativamente à realidade. Pois essa realidade desvinculada do dizer e da vida social, essa realidade independente e única, realmente real e objetivamente objetiva, essa realidade cuja origem investigamos não é por acaso, a realidade da ciência? E não seria ela, então solidária do modelo de verdade própria da ciência positiva? (LARROSA, J. 2001, p. 163).

Assim, a teoria da representação transformou-se em uma teoria da verdade (correspondência), posteriormente submeteu-se às análises lingüísticas, e a outras ramificações da filosofia analítica. Além da correspondência entre os fatos do mundo e as nossas mentes, as representações deveriam funcionar como verdadeiros espelhos da natureza, como a própria verdade que existe na realidade.

responsabilidade de nossas escolhas racionais, é isentar-se por de trás da exigência de um real nunca atingido nem nunca provado, que aceito a priori, coage o pensar, o agir e o viver coletivo”.

⁹ O haikai é uma forma de poesia japonesa que busca e pressupõe uma visão despojada do mundo. Em poucas linhas os haikais conseguem concretizar uma imagem inesquecível, calor humano, pureza de sentimentos.

Como educadores movemo-nos constantemente nesta tensão entre a produção e a imposição de uma verdade única e o surgimento de múltiplas verdades. Nas escolas, às vezes oferecemos como realidade às interpretações dominantes. Nós mesmos falamos em nome da verdade ou em nome da realidade e enunciados imperativos (...) Os aparatos educacionais e culturais nos quais trabalhamos são também, juntamente com os meios de comunicação de massa, lugares de produção, de reprodução, de crítica e de dissolução disso que chamamos verdade e disso que chamamos realidade. (LARROSA, J. 2001, p. 163).

Quando elaboramos um mapa da nossa cidade reunimos símbolos que possam representar a praças, a ruas, a rios, a montanhas, etc. A localização do nosso corpo, no entanto, é fundamental para que possamos realizar a associação, a correspondência entre o símbolo e o simbolizado. É o nosso corpo que nos permite perceber que fazemos parte do mundo e que as nossas representações fazem parte dele.

As análises sobre o visível e o invisível de Merleau-Ponty, segundo Angel Pino (1996, p. 57), concluem que o espaço (e as outras formas de percepção sensível) não é uma realidade em si nem uma qualidade das coisas, mas a “maneira como o sujeito corpóreo constrói sua experiência”.

Um mundo material só pode existir para um sujeito corpóreo que, por sua vez, só pode sentir-se sujeito corpóreo em função de um mundo material. Assim, “a corporeidade e a materialidade constituem dois aspectos de uma mesma experiência do ser no mundo”. (PINO, A. 1996, p. 58)

Como é produzida a aparência de exterioridade do mundo no qual habitamos? O que liga nossas representações aos seus referentes ao mundo que nós próprios produzimos e que, no entanto, nos torna estranhos a eles, às vezes próximos e também distantes?

A nossa capacidade de nos movermos, segundo Merleau-Ponty (2003, p.20) é responsável pela própria formação da noção dos objetos, noção de um mundo exterior ou de um mundo que parece exterior, e também pela formação dos objetos. A função da fé perceptiva e da capacidade de nos movermos é permitir que, em alguns casos, possamos reconhecer a diversidade de um mesmo objeto sob diferentes modos de apresentação.

Esta capacidade de nos movermos explica como nosso corpo pode produzir, em nível de senso comum, uma idéia de mundo exterior ou com aparência de exterioridade e se apresenta como condição necessária para a formação de uma idéia de objeto, mas ela

não pode, por si só, explicar como e por que, mesmo que passemos a falar de representações no mundo, estas se apresentam como distantes e distintas dos objetos.

É preciso, então, uma explicação não só para a formação da idéia de objeto por parte do organismo, mas como este pôde desenvolver a idéia de objeto para-si. Um mundo objetivo, mas representado como um mundo para nós, surge na medida em que a capacidade de nos movermos se desenvolve visando à satisfação de nossas necessidades biológicas básicas. Estas operam um recorte seletivo no mundo que é percebido ou representado dando origem a um mundo para-si ou início daquilo que chamamos de subjetividade.

O aparecimento do significado está ligado à formação de um mundo para-si ou de um mundo nocional que opera uma ligação originária entre nós e o espaço, o espaço como representação. A representação enquanto significado surge do nosso contato como o espaço – um espaço que é modificado e se transforma no mundo nocional dos diferentes indivíduos.

A palavra, conforme Vygotsky (1984) tem um papel fundamental na conquista da nossa capacidade de simbolização que, por sua vez, só se realiza através da nossa convivência cultural. Ela, a palavra, se configura na medida em que faz aparecer à imagem que coincide com a sua significação.

Sem a palavra, as imagens das coisas constituiriam figuras de um caleidoscópio que se fazem e desfazem em razão do movimento. A palavra estabiliza a imagem e permite a sua evocação, mas permite também libertar o homem das determinações da sensibilidade e criar o imaginário, esse mundo onde, animada pela palavra, a imagem se transforma. Isso ocorre com a experiência sensível da espacialidade. Ao mesmo tempo em que a palavra espaço estabiliza essa experiência numa imagem do espaço (o espaço toma existência real como imagem), gera espaços de todo tipo ao libertar a imagem das determinações da percepção sensível da matéria. (PINO, A. 1996, p. 66)

PARTE - III

“Que instante, que instante terrível é este que marca o salto? Que massa de vento, que fundo de espaço concorrem para levar ao limite.”

Lavoura Arcaica, Raduan Nassar

Há processos que têm que se dar para que algo aconteça. Nenhuma narrativa se desenvolve fora de outras narrativas cujos acontecimentos devem rimar entre si. Na segunda fase do projeto, a qual iniciamos no 2º semestre de 2002, nossa tarefa como professora “tutora” era a de fazer convergir, juntamente com os professores-pesquisadores (da rede municipal de ensino de Rio Claro), acontecimentos que são as atividades de ensino, de modo que estas não se esgotassem na sua vivência, mas constituíssem experiências, atividades contadas, compartilhadas na “substância viva da existência”¹⁰ e que, por isso mesmo, constituem-se como saberes, saber escolar e docente. De agosto a dezembro de 2002, nossa atenção, sem querer, concentrou-se nas reuniões das quintas-feiras porque nelas pudemos colocar em diálogo algumas explorações que estamos fazendo e a falas emitidas nas reuniões.

Na fala há uma racionalidade intrínseca que inaugura uma igualdade entre aqueles que a realizam. Segundo Vygotsky (1993, p.109) “a relação pensamento e linguagem é um processo, um movimento contínuo de vai-e-vem do pensamento para a palavra e vice-versa”. A fala não é apenas expressão do pensamento; na fala, o pensamento encontra sua realidade e sua forma.

Basicamente, acho que no segundo semestre de 2002 me encantei com a possibilidade de observar como nosso grupo processou, realizou, ou ainda, manifestou esta racionalidade. As reuniões às quintas-feiras foram se firmando ao longo do semestre, apresentando uma dinâmica de acontecimentos que caberia perguntar se deveriam participar também das nossas explorações.

Nessas falas, que não deixam de ser reflexivas, segundo Amorim (2000, p. 150):

¹⁰ Benjamin, W. O Narrador. Considerações Sobre a Obra de Nikolai Leskov. IN: *Magia e Técnica, Arte e Política*. 3 ed. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.189.

Linhas de fuga e de captura são visualizadas auxiliando o conjunto de conexões que conduzem à expansão de territórios nos quais se mapeiam as práticas pedagógicas: como nos vemos sendo professores, quais as lógicas que nos escapam e são representativos da organização das aulas, quais os papéis dos alunos e dos materiais didáticos na aula, como estamos operacionalizando o conjunto de pressupostos que identificamos como marcantes em nosso trabalho pedagógico, etc.

Basicamente nas reuniões citadas a elaboração e discussão das atividades de ensino com os mapas do Atlas eram o foco principal. Grupos interdisciplinares eram formados e aí, então, discutiam-se idéias, caminhos, possibilidades, delineando-se as atividades de ensino. No calor das discussões nesses grupos, histórias de vida, experiências de leitura, queixas, condições de trabalho, experiência de outras atividades, de outras situações, de outros caminhos iam sendo “colocados na roda”. Estávamos pondo em comum o mundo dos nossos saberes, “mobilizados, utilizados e produzidos no âmbito de nossas tarefas cotidianas”. (TARDIF, 1991, p. 17)

A formação diferenciada do grupo favoreceu as discussões. Os vários olhares para uma mesma questão, um mesmo problema era apresentado e discutido ampliando a visão e a compreensão de outras questões. Enfim, as práticas interdisciplinares das reuniões de quinta-feira nos ajudaram a aceitar e compartilhar o pensamento do outro, o que exige a “passagem da subjetividade para a intersubjetividade”. Haveria ainda uma outra passagem?

Demos passos importantes, durante este 2^a semestre de 2002, no sentido de adquirir autoconfiança, de modo que cada um do grupo pudesse demonstrar a mesma “inteligência cultural” de seu ambiente de trabalho em outro contexto.

Cada professor tutor teve inicialmente a responsabilidade de preparar três seminários sobre temas de sua escolha relacionados com as páginas do Atlas. Nossa escolha recaiu sobre o conceito de natureza em Marx. Não fui muito feliz, mas retomando o mesmo tema no segundo seminário me saí melhor.

A riqueza de um tema está justamente na multiplicidade das relações que podemos estabelecer através dele e esta é uma questão importante que diz respeito ao nosso ofício de ensinar e que tem a ver com as formas de organizar os conteúdos.

Penso que o conteúdo das aulas de ciências deve ser tratado de forma a ajudar na compreensão das relações sociais de produção do mundo, daí a escolha do tema do nosso

seminário porque as noções científicas constroem-se em sua interação com a realidade, porque assim é mais fácil problematizar, agir, intervir, sonhar, construir outros projetos.

Inicialmente, as páginas mais trabalhadas foram as de meio ambiente. Estas páginas, em outras situações, também pareceram ser mais familiares aos professores pesquisadores e até já havíamos ensaiado algumas respostas explicativas para este fato.

Entre elas, a de que a palavra “meio ambiente” tornou-se um *clichê* e como clichê “governa o discurso; a comunicação, desse modo, afasta o desenvolvimento genuíno da significação” (MARCUSE citado por MILTON SANTOS, 1994:22) e, então, a “natureza-espetáculo substitui a natureza histórica”. (SANTOS, M. 1994:24).

Naturalmente, cessado o entusiasmo pelas páginas de meio ambiente, as mais trabalhadas passaram a ser as de história, talvez possamos utilizar a palavra “zapeadas” ao invés de trabalhadas, para expressar melhor a forma como questões do currículo, do planejamento, do conteúdo foram sendo postas pelo grupo passando a fluir na corrente da nossa comunicação.

Por que afinal estes temas? Porque há um planejamento e aí a gente tem que “encaixar” o conteúdo e, assim, as páginas do Atlas iam colocando “situações pedagógicas” para as quais precisamos nos manter “acordados, cúmplices, buscando a sua luz”. (FREIRE, M. 1996, p.14).

Talvez porque o mundo está em todos os lugares e ao mesmo tempo em lugar nenhum se realizando efetivamente como um sistema.

Desenraizados e errantes, nos localizamos, mas, não nos reconhecemos em nossos lugares. Nossas “refinadas coreografias de ações comportamentais” nos habilitam a utilizar os instrumentos que nos localizam, potencializam a nossa condição de nômades frente ao desenfreado processo de multiplicação/pluralidade de espaços e de tempos.¹¹

As situações pedagógicas geradas pelas atividades de ensino com as páginas do Atlas nos indicam que o “lugar” é um conceito geográfico a ser “escarafunchado”. Cada lugar é a seu modo o mundo e, o mundo sou eu, minha vida, minhas circunstâncias, por

¹¹ Pierre Lévy em sua obra *O que é Virtual?* (1996, p.22) diz o seguinte sobre esse processo: “O mesmo movimento que torna contingente o espaço-tempo ordinário abre novo meio de interação e ritmo das cronologias inéditas. (...) Assim que a subjetividade, as significações entram em jogo, não se pode mais considerar uma única extensão ou uma cronologia uniforme, mas uma quantidade de tipos de espacialidade e de duração. Cada forma de vida inventa o seu mundo (do micróbio à árvore, da abelha ao elefante, da ostra à ave migratória) e, com esse mundo, um espaço e um tempo específicos. O universo cultural, próprio dos homens, estende ainda mais essa variabilidade dos espaços e das temporalidades”.

isso, o espaço do acontecer está além dos territórios e, além dos territórios, o que reencontramos é a Terra, a Vida solidária; tudo é físico, mas, ao mesmo tempo, humano.

A quantidade de olhares possíveis, para um mesmo objeto: o Atlas nos faz pensar que a noção geográfica de lugar é a noção chave que permite transitar pelas várias páginas do Atlas para colocá-las num quadro mais amplo de referências.

Assim, nas conversações de quinta-feira, estávamos aprendendo outras maneiras de aprender diferentes daquelas que aprendemos e que reproduzimos em sala de aula. É como se estivéssemos descobrindo uma “poética” na ciência, explodindo, na vida cotidiana do nosso trabalho a dualidade do vivido e do construído, numa atitude natural de abertura para o mundo porque “no cheio do saber, não pode brotar nada”. (LARROSA, J. 2004, p. 44).

Esse trabalho de descentramento nos prepara para o instante terrível que marca o salto, no limite já somos o que podíamos ser sendo igual ao que já somos: buscadores. No salto no qual se abre a “região essencial da liberdade”, o buscador nasce e o seu processo de formação é a sua própria aventura, a aventura da busca da experiência do mundo e de si mesmo.

O CAMPO E O PROBLEMA

O foco do nosso trabalho é a cumplicidade entre a oralidade e a visualidade como horizonte de possibilidades compreensivas que auxiliam o professor a pôr em comum com seus alunos, em situação de aula, a partir de narrativas que tenham como referência a oralidade e a visualidade, a experiência da leitura dos mapas sobre meio ambiente do Atlas Escolar de Rio Claro/São Paulo, que também é uma experiência da leitura do mundo.

Uma experiência para tornar-se horizonte de possibilidades compreensivas precisa constituir-se em atividade de ver, a partir de uma abertura. É no campo aberto pela experiência que podemos ver, pensar concretamente e apreender o real fazendo-se do que acontece.

O que é a experiência de ler o mundo através dos mapas? Cada mapa é uma leitura da realidade e toda a leitura de um mapa é uma tradução que transforma o mapa do cartógrafo no mapa do leitor. O que os alunos das séries iniciais do ensino fundamental falam do que vêem através dos mapas? Porque falar do que se vê através dos mapas?

Porque aprender a falar é aprender a traduzir (interpretar): uma operação do pensamento que se dá entre as linguagens com todas as suas variações, as suas ondulações possíveis e audíveis para tornar visível a confusão de movimentos e representações atuando e ondulando em conjunto.

Não estamos falando apenas de explicações e construções, mas também, de presentificação e intuição. Queremos nos mover a partir dos acontecimentos que vêm ao nosso encontro, num espaço onde o acontecer do mundo é possível. Estamos propondo pensar a prática educativa com mapas, nas séries iniciais do ensino fundamental, sem fechar a linguagem cartográfica sobre si mesma, mas abrí-la para dar visibilidade aos fluxos, às ondulações, aos agenciamentos das enunciações - atos imanentes.¹²

A linguagem dos mapas não pode ser um simples exercício de objetificação do mundo. A experiência enquanto objetificação acontece sempre nos limites em que ela é

¹² No entender de Paul Ricouer em sua obra *Interpretação e Ideologias* (1988, p. 10/11) a hermenêutica exige uma “complementaridade entre explicação e compreender e uma superação de tão nefasto dualismo epistemológico”. Nesta obra Ricouer seleciona alguns autores que para ele procuram converter o método hermenêutico ou interpretativo num “esforço de salvar o homem (ou mesmo apesar da) ciência, de vez que os métodos positivistas das ciências tentam salvá-la, embora pouco se importem com o homem. Ricouer diria que contra o esprit géométrique ainda muito vivo nos cientistas humanos, a hermenêutica opta pelo esprit de finesse que só compreende o cogito quando mediatizado pelos signos”.

possível. Mas, em toda experiência há uma diferença, uma compreensão que é dada pelo nosso próprio modo de ser no mundo.

As práticas pedagógicas constituem-se em meios de adequação do ensino com mapas ao desenvolvimento dos alunos, e o mapa, em mais uma tecnologia intelectual através da qual podemos criar na mente dos nossos alunos hábitos associativos que buscam aproximar as situações vividas às situações construídas, quer dizer, em oposição à linguagem do vivido, que experimentamos de forma espontânea, numa atitude de abertura em relação ao mundo, que é produzido no movimento de nossa existência.

Segundo Bernstein (1996), o processo de recontextualização do discurso pedagógico se dá primeiramente como um processo de descontextualização de qualquer discurso científico da sua fonte original, a fim de que possa passar por processos de seleção, simplificação, condensação e elaboração, para configurar-se como material didático.

Posteriormente, o discurso científico é refocalizado e reposicionado pelas diversas áreas do conhecimento, a fim de que receba o formato de um discurso instrucional. Este, por sua vez, se submete ao discurso regulativo.

Ainda segundo este autor, o discurso científico pedagogizado, longe da sua fonte, ganha, em primeiro lugar, nova classificação (o quê), que são as categorias, os conteúdos e as relações a serem transmitidos. Em segundo lugar, ganha um novo enquadramento (o como), ou seja, um modo de transmissão dessas categorias, conteúdos e relações.

Na função pedagógico-utilitária, a prática educativa com mapas transforma-se em meio possível de ser controlado. Pressupõe um mundo que já está constituído e acontece numa experiência que já está dada. A partir da identificação do nível em que se encontra o domínio da representação espacial da criança, do seu modo de pensar o espaço, pode-se gradativamente conduzi-la a modos de representação do espaço cada vez mais próximas daqueles dos adultos.

Ou seguimos este caminho, aquele no qual a pedagogia se faz em termos de meios, de fins e de processos ou aquele onde o real se instaura no próprio acontecimento de seu aparecimento. Podemos pensar na bifurcação destes dois caminhos, mas, por ora deixaremos que eles se aproximem ou se cortem para podermos abarcar outras possibilidades, outras regiões de um mesmo plano para que novos conceitos possam ocupá-lo.

Jorge Larrosa faz um movimento bastante interessante com as palavras possibilidade-real/impossível-verdadeiro¹³, na medida em que compõe com elas linhas em estado de equilíbrio instável que se prolongam em direção às regiões vizinhas (desterritorialização) capturando, criando outros fluxos signícos (reterritorialização).

A educação, para Larrosa (2001, p. 193) tem sido uma “prática técnica em que o resultado deve se produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar”. A ciência pedagógica também nos dá uma leitura do mundo. Nesta leitura, sua atividade teórica inventa esquemas no interior dos quais, a partir de um mundo já dado, produz outro, segundo a racionalidade, ou seja, o cálculo e a operacionalidade dos esquemas que a atividade teórica inventa. Estes saberes operativos podem ser objetivamente avaliados em função de sua maior ou menor adequação aos fins previamente fixados.

O conhecimento científico se movimenta no domínio da representação. O ente (objetos, coisas, eventos, seres) é dado a um observador (sujeito) que com o seu olhar apreende os entes não em seu aparecimento imediato do real, mas como objetos de representação, re-invenção.

Neste esquema, o sujeito representa a ação, isto é, transfere para o interior de si mesmo a inteligência do que acontece com os entes e com isso transforma-se na sua causa. A causa não está na realidade, mas, nos esquemas inventados pela razão prática.¹⁴ Esta é a forma pela qual a razão constrói o mundo.

Assim, a possibilidade só existe a partir daquilo que é representado, operado e calculado nos esquemas das teorias inventadas. O real assim visualizado nas operações e cálculos dos esquemas torna-se legível, compreensível, ou seja, o possível “depende do que sabemos sobre a realidade e do modo como esse saber é capaz de calcular determinadas regularidades no real, em termos de sua maior ou menor probabilidade”. (LARROSA, J. 2001, p. 193)

¹³ Jorge Larrosa. *Pedagogia Profana - Danças, Piruetas e Mascaradas*. (2001, p. 192/3).

¹⁴ Segundo Habermas, a racionalidade da ciência e da técnica subordinada ao interesse da dominação, escapa à sabedoria prática, na qual a imaginação utiliza os conhecimentos objetivantes para a atividade autolegisadora do agente. Ao contrário, no saber-fazer, os conhecimentos objetivantes valem-se da imaginação, exigindo sua inteira submissão às leis do objeto.

O fazer para Habermas é interpretado como um agir instrumental e estratégico, um agir racional que visa o controle de processos naturais e sociais. O agir no sentido da práxis é considerado como um agir comunicativo, que define o âmbito da interação social segundo normas e visa, por meio da dissolução das formas de falsa consciência, estabelecer relações sociais sem dominação.

Desmontando este esquema geral de interpretação, Larrosa mostra que as teorias representam apenas “campos de possibilidade” do mundo. A validade da teoria às vezes é confundida com a verdade, mas as representações da ciência cumprem apenas funções ou proposições nestes campos de possibilidades.

De acordo com o esquema sujeito-objeto, a manifestação dos entes (objetos) se dá somente através do sujeito (representador) por meio da linguagem instrumental do construído, da teoria que é a do discurso da representação, o discurso da adequação das proposições aos fatos. Esta adequação é que nos permite a afirmação da verdade.

A nossa vida cotidiana tem como pressuposto este discurso. Como este discurso determina nosso modo de ser, portanto, também o lugar que nos cabe viver, acabamos por povoá-lo com os esquemas, os objetos e os instrumentos que a ciência produz sob a forma de uma tecnologia ampliando, cada vez mais, o campo da objetividade, do construído sobre o vivido, sobre o movimento da vida que se faz no movimento do acontecer.

A ciência não cria conceitos. O conceito é mais o “sobrevôo” que torna o mundo perambulável pelas imagens do pensamento.¹⁵ Para nós, o conceito em seu sobrevôo torna clara a presença do real no pensamento.

No nosso mundo configurado pela razão tecno-científica, converteu-se em dominante um modelo positivo de verdade entendido como adequação ou correspondência entre as proposições e os fatos,!” diz Larrosa e, o impossível converte-se no “outro do nosso saber e do nosso poder” o que, portanto, “exige uma relação constituída segundo uma medida diferente à do saber e do poder”. (LARROSA, J. 2001, p. 194)

O saber que construímos através da ciência e da técnica tem sua origem no poder de fazer acontecer o que acontece através das teorias inventadas. Por isso é que investimos na educação: para produzir este sujeito livre e responsável pelo mundo inventado da ciência e da técnica.

A psicologia da aprendizagem ao evidenciar as fases para a completa maturação das estruturas do pensamento e de todo o conjunto biopsíquico da criança, acaba por colaborar

¹⁵ Gilles Deleuze e Félix Guattari em sua obra *O que é Filosofia?* (1997, p. 33) dizem o seguinte: “O conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa. É um acontecimento puro, uma *hecceidade*, uma entidade: o acontecimento de Outrem, ou o acontecimento do rosto (quando o rosto é por sua vez tomado como conceito). Ou o pássaro como acontecimento. O conceito define-se pela inseparabilidade de variações distintas. O “sobrevôo” é o estado do conceito ou sua infinitude própria, embora sejam infinitos maiores ou menores.”

com a visão que reduz a infância “àquilo que nossos saberes podem objetivar e abarcar e àquilo que nossas práticas podem submeter, dominar e produzir”. (LARROSA, J.2001, p. 194)

O pensamento infantil ainda não está apto para as inferências, abstratas e generalizadoras. Essa carência da lógica racional, base para as estruturas de pensamento ocidental, transforma a criança em um aprendiz passivo, um ser dependente em nossa cultura. É esta crença que torna “impossível a infância” em nossa cultura considerada como um movimento de aprendizagem.

A aprendizagem está na relação sensível com a experiência, no convívio com a singularidade do que acontece, em fazer-se experiência, ser de ensaio e erro. Como Larrosa supomos que a “verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo”.¹⁶

É por isso que nos surpreendemos ao observar o desenho de uma criança evocando ruas, casas, árvores no estudo de meio de um bairro. Surpreendemos-nos a tal ponto que é inevitável a pergunta: o desenho é um mapa? Surpreende-nos porque ao “deixar-ser” a criança entrega-se a esse modo prático e operativo de ser e saber.

Quando as faculdades cognitivas elementares de percepção, imaginação e bricolagem, são mobilizadas, somos capazes de agenciar sistemas semióticos, signos inventados para agir, para representar. Essa é a principal função do signo, recriar a realidade material conferindo-lhe indiretamente uma nova forma através de uma existência simbólica.

O mundo, então, para o qual olhamos através dos mapas, não será simplesmente um objeto para o qual nós voltamos nossa curiosidade, mas algo que acontece na perspectiva do nosso olhar. Movemo-nos no plano operativo, desde sempre jogando com a atividade enunciativa, que mostra, apresenta, compreende-se e se explicita. Ser e pensar se dá numa unidade.

O mapa é a palavra mapa e nada mais. A mediação de camadas de idéias, conceitos e interpretações vão separando o pensamento do objeto do pensar. O mapa é a palavra mapa, é signo, não representa, mas apresenta o próprio objeto da representação. O conceito é feito figura, imagem, relação direta com a mente que o opera. O mapa, então, transforma-se em signo icônico. A palavra tem a função de representar a imagem.

¹⁶ Larrosa J. Op. cit. p. 195.

Por meio dos signos podemos transpor a realidade concreta e construir o universo das generalizações (das idéias e dos conceitos) onde o pensamento abstrato e científico reordena e dispõe o mundo.

Os signos constituem a base da linguagem na sua função de significar o que pensamos, circulam entre as pessoas, compondo complexos arranjos expressivos. É através da linguagem que o mundo, o desejo, o imaginário ganham expressão. Os signos não existem antes da fala, aliás, antes mesmo de compreendê-los ou explicá-los por meio de qualquer sistema semiótico, já estamos no mundo, antes mesmo de qualquer possibilidade de objetivação.

A fala não é uma capacidade humana, entre outras, que nos faz diferentes das plantas ou dos animais. Nós somos o que somos porque temos a capacidade de falar. A “linguagem fala”. Somos nós mesmos, signos, porque como tal, somos capazes de fazer com que as coisas no espaço do acontecer se tornem visíveis, apareçam, se mostrem, indiquem.

É neste espaço do acontecer, no âmbito aberto pela diferença, que temos acesso ao fazer científico, no empenho de tornar presente em nós mesmos o real da experiência como inteligibilidade, presença transparente ao pensamento. Esta presença clara do real no pensamento, presença não objetivada se chama conceito, é anterior a qualquer forma de representação. É preciso que a palavra se diga para depois falarmos: “o dizer do pensamento vem do silêncio longamente guardado e da cuidadosa clarificação do âmbito nele aberto”.¹⁷

Quando falamos, liberamos os significados, abrimos as armadilhas das palavras e com os outros nos unimos pelo diálogo, assim, a linguagem é comunicação. Através dela relatamos os acontecimentos, nomeamos e revelamos os entes, trocamos experiências, tornamos inteligível o mundo:

A linguagem fala dizendo, ou seja, mostrando. (...) Neste sentido a saga do dizer significa mostrar, deixar aparecer, deixar ver e ouvir. (...) o mostrar do dizer não se funda num signo. Todos os signos é que surgem de um mostrar, em cujo âmbito e para o qual os signos podem existir.¹⁸

¹⁷ M. Heidegger. *Que é Metafísica?* 1969, p. 57

¹⁸ M. Heidegger. *A Caminho da Linguagem*. 2003, p. 202/03.

A linguagem também é representação, utensílio, por isso, realidade objetiva, expressão da subjetividade. Situação em que é compartilhada socialmente. As relações ser-homem, ser-ente podem, socialmente, se converterem em relação sujeito-objeto. Os entes passam a ser objetos inventados no interior dos esquemas operativos da razão prática e a linguagem um meio arbitrário de expressão.

A linguagem está em nós, nos constitui e, ao mesmo tempo, em sua exterioridade é socialmente compartilhada marcando semioticamente o objeto, isto é, a linguagem está nos objetos, os quais, por sua vez, estão povoados de imaginário, de memória, de projetos, de trabalho dos homens. Por isso, quando vemos os objetos também capturamos junto com eles a sua imagem visual e a palavra que lhe confere significado, os jogos de sentido, as múltiplas significações (polissemia).

Sobretudo, a linguagem é “casa”, a dimensão não dita e não pensada pela eficácia e poder dos esquemas operatórios da razão tecno-científica. Quando percorremos uma rua, ou a linha de um rio em um mapa, mesmo quando não a dizemos ou a pensamos, estamos passando pela palavra rua, pela palavra rio. O tempo é o lugar no mundo onde construímos e habitamos nossa casa com as palavras.

Segundo a psicologia da aprendizagem de Vygotsky, quando uma criança:

(...) libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz **à maneira da fala, contando uma história**. A principal característica desta atitude é que ela contém certo grau de abstração, aliás, necessariamente imposta por qualquer representação verbal. Vemos assim, que o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal.¹⁹ (grifos nossos)

A narrativa oral, nas suas funções significativas, é um movimento de verbalização da imaginação visual geográfica, que vem de longe, à maneira de um *travelling*, segundo Rudolf Arheim.²⁰ Ver, portanto, seria uma espécie de proximidade com as coisas, do modo como elas aparecem para nós, desde os sentimentos, sensações, desejos e lembranças até as formas do conceito, até a apreensão concomitante do aleatório e do coerente. Não informamos o que vemos, mas o que ouvimos falar.

Tudo o que dizemos/vemos do mundo é uma perspectiva, uma tradução possível. Cada um tem o direito de ter o seu próprio ponto de vista, “não há fatos, somente

¹⁹ Vygotsky, L.S. *A Formação Social da Mente*. 2000, p. 149.

²⁰ Arheim, R. *Arte e Percepção Visual*. 1998.

interpretações”,²¹ por isso, o abandono de todo o projeto dialético que pretenda sistematizar, ordenar a multiplicidade da vida. Este é o sentido da crítica genealógica ao metafísico e ao científico de Deleuze e Foucault.

A busca da conversão da criança em aluno adulto, isto é, possuidor das estruturas de pensamento básicos do pensamento ocidental, de forma gradual e linear, de acordo com as fases de desenvolvimento, leva à apropriação do conhecimento e não ao seu acolhimento, exclui grande parte da experiência, do ritmo do que acontece, da singularidade, do convívio com os objetos cotidianos, inclusive o mapa.

Se aos nossos alunos faltam esquemas analítico-conceituais para ver o que não se mostra, sobra-lhes espaço para a mente instintiva, pré-lógica, inclusiva, integral e instantânea que só opera por semelhanças, correspondências, associações entre formas, para descobrir vínculos de semelhança entre as coisas e que a lógica racional condicionou a separar e a excluir.

Correspondências, sinestésias, todos os sentidos incluídos. Estimular este caminho, não para resolver os exercícios propostos, mas para que nos acontecimentos da vida nossos alunos possam como peregrinos ver o caminho, a senda a seguir.

Assim, a pedagogia pode ter outros desígnios e desejos. Alunos e professores também. O mundo que o nosso olhar encontra pronto, não existe fora da linguagem. A linguagem está nos objetos que estruturam nossas experiências e, ao mesmo tempo, está em nós. Esta dimensão socialmente compartilhada da linguagem e do pensamento nos permite “agenciar sistemas semióticos da mesma forma como talhamos o sílex, como construímos cabanas de madeira ou barcos”.²²

Por isso, não podemos reduzir a prática educativa com mapas ao ensino da linguagem cartográfica. Assim fazendo, estaríamos dando prioridade às descrições objetivas, tratando a linguagem como simples reprodução do mundo exterior. Estaríamos correndo o risco de acreditar que “obviamente falamos do que vemos e vemos aquilo de que se fala”. (ALMEIDA, J. 2003, p. 63).

O mapa, tecnologia cognitiva, substrato capaz de acelerar a velocidade das informações, como toda linguagem, influencia nosso modo de ser. Constitutiva da

²¹Citado por Gianni Vattimo (1980, p. 102) em *Crepúsculo dos Ídolos* no título do capítulo sobre “Como o mundo verdadeiro acabou em fábula”, Nietzsche fala: não existem “fatos”, apenas interpretações; existem apenas fábulas, isto é, produções simbólicas”.

²² Pierre Lévy. *Tecnologias da Inteligência*. 1993, p. 158.

realidade e da nossa relação com o outro, a linguagem dos mapas pode ser ensinada de modo a restringir-se à informação e à comunicação ou, também, transformar-se em experiência narrativa empenhada em repovoar, no exercício da imaginação geográfica, o espaço de signos, portanto, em transformar este sistema de representação em um sistema de apresentação do mundo. A apresentação, preocupando-se com a “verdade, favorece o conhecimento, isto é, aprende a nascer com o que é observado”.²³

Este debate já acontece na escola, que compartilha sua decadência com outras infra-estruturas e serviços públicos, Depois de anos de escolarização, nossos alunos permanecem analfabetos tanto em relação à escrita como em relação à imagem, são incapazes de ler o acontecimento.

Submetidos ao excesso de transparência de um mundo já interpretado, acreditamos estar nos relacionando diretamente com ele, inclusive que permitimos aos nossos alunos um contato imediato e direto com o mundo através dos programas e conteúdos que desenvolvemos de acordo com os parâmetros nacionais.

No entanto, estamos perdendo nossos referenciais espaço-temporais, que são constituintes da nossa percepção e, com isso, a capacidade de perceber e de imaginar, de produzir imagens que conferem sentido à experiência. Estamos perdendo, também, nossa capacidade de simbolização sem a qual nem o desejo nem o pensamento se realizam.

Pensando junto com Virilio (2002), o analfabetismo da imagem não seria como aquele do qual nos fala W. Benjamin (1985), a dificuldade de compreender o que se lê estaria na incapacidade dos nossos alunos de “re-presentar”, para eles, “as palavras acabam não se transformando em imagens porque (...) as imagens percebidas mais rapidamente deveriam substituir as palavras”.²⁴

Para Boaventura de Souza Santos, neste final de século, nossa condição cultural e social está profundamente marcada pela racionalidade cognitivo-instrumental que reduz o ideal da emancipação da modernidade ao da regulação.²⁵

Tratar a linguagem do ponto de vista da tradução em lugar de tratá-la apenas com base no modelo técnico da comunicação e da informação ou do modelo hermenêutico da compreensão é, segundo Larrosa, “uma opção pela pluralidade e pela diferença”,

²³ Michel Maffesoli. *No Fundo das Aparências*. 1999, p. 126.

²⁴ Paul Virilio. *A Máquina de Visão*. 2002, p. 24.

²⁵ Boaventura de Souza Santos. *A Crítica da Razão Indolente*. 2002, vol. I, p. 57.

sobretudo, uma opção pela experiência de ler fora do modelo cognitivo que a entende como processamento, assimilação, regulação.

Por esse caminho supomos que a prática educativa com mapas pode mostrar o que não se mostra através dela: o próprio discurso geográfico. Não adianta mesmo desenhar mapas se não houver peregrinos para percorrê-los.²⁶

A tradução é diferença. Pensar o leitor de mapas como tradutor, ao invés de pensá-lo como receptor de mensagens ou como sujeito da compreensão enfatiza sua atividade como produtora de novos enunciados, de forma espontânea, intuitiva, analógica e concreta, o que é próprio da natureza humana.

Jorge Larrosa nos fala da “condição babélica da linguagem”, isto é, que a leitura é uma operação que se dá “sob as marcas babélicas do pluralismo, da contaminação, da instabilidade, e da confusão”.²⁷

As habilidades de representação espacial estão ligadas à leitura e à escrita do mundo, mas, geralmente, só aprendemos a ler/escrever a informação espacial. Para ensinar a ler/escrever o espaço, precisamos aprender a observar o movimento de como a voz dos alunos e dos professores vai se fazendo, pouco a pouco, “uma voz em aprendizagem, uma voz que se põe a escutar e a aprender a escrever a linguagem”.

O problema não é apenas tornar os mapas legíveis, disponíveis, compreensíveis, dialogar com eles as resistências à compreensão e o conflito das interpretações que derivam do caráter polissêmico da linguagem e da diversidade de contextos. Desconstruir/desmontar os mapas das páginas do Atlas é romper o princípio da compreensão e radicalizar o sentido criativo da leitura. Mais que interpretar, experimentar. Pensar a leitura/escritura dos mapas como uma experiência e não apenas como compreensão ou busca de um sentido único, homogêneo, de um significado fixado.

Não podemos nos imaginar inteiramente livres para representar nos dois quadros: visual e verbal e usá-los indiferentemente quando condicionam tão profundamente as nossas vidas. Somos modificados pelos nossos próprios meios de expressão. E o uso dominante de um impede o do outro.

A visualização através dos mapas é apreensão do real como a técnica o apreende, do jeito do instrumento, que podem nos ensinar a ver melhor, muito melhor, mas é sempre, no

²⁶ Boaventura de Souza Santos, op. cit. p. 228.

²⁷ Jorge Larrosa. *Linguagem e Educação Depois de Babel*. 2004, p. 69.

final o espaço que vemos. Mas a técnica não nos ensina a escutar e a entender. Jamais nos leva a penetrar o sentido. Aquilo que vemos pode ter inúmeros sentidos, mas somente o enunciável, o audível pode diferenciá-los.

Daí nossa primeira hipótese: **as práticas educativas com mapas nas séries iniciais do ensino fundamental, além das suas funções comunicativas e informativas, pressupõem a narrativa oral como forma de exercício significativa da imaginação visual geográfica, um modo de pensar a apresentação do mundo.**

Um acontecimento que se aproxima do “conhecimento situacional” que se constitui, segundo Verônica Edwards “(...) por uma situação na qual o professor pede ao sujeito que se inclua se interrogue e que o faça pondo explicitamente em jogo seus conhecimentos. Isso se faz mais pelo simples interesse de conhecer do que pelo controle da apropriação do transmitido pelo professor”.²⁸

Queremos desenvolver esta hipótese no cenário no qual se evidencia a “irrealidade das representações da realidade” e, no limite, como esta irrealidade instaura na vida cotidiana a dualidade da linguagem do vivido e do construído, ou até mesmo substitui o vivido pelo construído.

Por isso, realizaremos uma análise sobre como o vivido, o percebido e o imaginado em Lefebvre em sua obra, *A Produção do Espaço*, se insere nas práticas educativas com mapas nas séries iniciais e a crítica que Foucault (1985) desenvolve em relação às representações do vivido.

O vivido, o percebido e o imaginado são para Lefebvre dimensões, respectivamente, das práticas espaciais materiais, das representações do espaço e dos espaços de representação. Para Lefebvre é através das relações dialéticas entre elas que se pode ler a história das práticas sociais. Segundo Foucault, o vivido é uma espécie de religação do pensamento positivista e escatológico (marxista) com as reflexões inspiradas na fenomenologia.

Problematizaremos a idéia de que pensar o espaço é pensar dialeticamente as relações entre as representações do espaço e os espaços de representação, ou ainda que pensar seria desenvolver hábitos associativos para aproximar as situações vividas às situações construídas.

²⁸ Verônica Edwards. *Os Sujeitos no Universo da Escola*. 2003, p. 116.

Pensaremos de outro modo: pensar o espaço é pensar a inteligência da vida na experiência organizadora do acontecer que produz conceitos e mudanças no plano da percepção visual: aí, então, o mapa surge como instrumento de leitura do mundo e investigação da realidade que nos permite superar a dificuldade de re-presentar, ou seja, de transformar a imaginação em imagens.

Isto é necessário porque para pensarmos as representações do vivido temos que mudar nossos hábitos de percepção colocando as coisas do mundo ao alcance do “eu posso” do olhar como nos sugere Merleau-Ponty (2003). Remover também as camadas de sedimentos das significações, enfim, reaprender o vivido, produzir acontecimentos para criar um mundo à nossa maneira.

Este modo de pensar nos leva também à função representativa dos signos. Precisamos então distinguir a representação do conceito das coisas. São os signos que admitem múltiplas significações (polissemia) e também agenciam as representações. Há uma anterioridade do signo em relação à representação e do conceito em relação ao signo. O conceito se realiza no plano de imanência, isto é, no plano da “experiência tateante” da vida.

Segundo do Angel Pino, Piaget, na mesma linha de pensamento de F. Saussure (1987), admite o signo como unidade composta de dois elementos: o significante e o significado, sendo o significado o conceito.

De modo diferente, para Peirce (2003), um signo é qualquer coisa que serve para representar outra coisa (objeto ou referente) para alguém sob algum aspecto (interpretante ou significado). O signo, portanto, implica em três elementos: um significante (realidade física), um referente (aquilo, material ou não, a que o significante refere) e um significado (aspecto sob o qual o significante refere ao referente).

Para Piaget e Inhelder (1966), ainda segundo Angel Pino ²⁹, a imagem mental tem uma natureza semiótica porque estabelece uma relação de semelhança entre o simbolizante e o simbolizado o que os levou a “dispensar” a palavra, aproximando-se mais da concepção de Peirce.

²⁹Angel Pino. A Categoria do Espaço em Psicologia. IN: **Representações do espaço: multidisciplinaridade na educação**. Antonio Miguel e Ernesta Zamboni (organizadores). Campinas, SP: Autores Associados, 1996, pp 51-69.

Para Vygotsky, no entanto, o que caracteriza a atividade semiótica da imagem mental é a significação que ela tem para os outros. É a palavra que liga a ordem do real (das coisas) à ordem do simbólico (das suas representações). Por isso, não podemos prescindir da palavra na função representativa da imagem mental.

Este caminho, se percorrido a contento, nos permitirá chegar à **nossa segunda hipótese, consequência da primeira, de que a imaginação geográfica como forma de participação no mundo transforma nossa visão em apreensão do mundo: o mapa não representa o lugar, é o lugar que representa o mapa.**

No mundo das representações cartográficas a linguagem dos mapas percorre um sentido unívoco, econômico e rápido, a localidade do lugar não se mostra, não representa o mapa, mas é representada no mapa.

Nosso problema estará focado nas estratégias orais originadas do meio visual que é o mapa, explicitadas no movimento discursivo da fala dos alunos mediada pelo professor na situação de aula, nos esforços de interiorização e objetivação, no conceito que torna possível o pensamento e como as estratégias orais se transformam em proposições.

Esta pesquisa é metodologicamente marcada pela busca da multiplicidade, das diferenças, das variações e pela intuição, definida por Deleuze, em sua obra *Diferença e Repetição* (1988, p.48) como um “percurso atlético do pensamento” e da experiência-limite de tornar pensável, visível ou perceptível as habituais camadas endurecidas da linguagem, do pensamento e da percepção”.

Apesar de circunscritas aos mapas das páginas de Meio Ambiente do Atlas, as narrativas produzidas foram adquirindo uma estrutura rizomática, que nos permitiu uma mobilidade por outras áreas disciplinares, as quais foram aos poucos dando lugar a um texto não-disciplinar.

A inexauribilidade e a imprevisibilidade dos acontecimentos na sala de aula e a relatividade dos modelos diante da diversidade de pontos de referência que não cabe em categorias acabadas requer o recurso a operadores móveis, plurívocos e abertos à contradição.

A prática simbólica, pelo menos no campo que de perto nos interessa – a prática educativa com mapas nas séries iniciais, em todos os níveis e em todas as suas etapas, foi vista por nós como um imenso diálogo (de formas, de vozes, de épocas, de gêneros, etc.)

traçando a trama de uma complexa rede de dimensões inesgotáveis na qual coube também Bakhtin e Vygotsky, para sermos menos errantes.

A vivência da multiplicidade plena e tridimensional da pluralidade de enfoques, como num retrato cubista, nos faz transitar pela experimentação, mas, também pela compreensão, pela busca do sentido e da significação.

A dialética bakhtiniana tem uma característica dialógica, diferente do esquema hegeliano tese-antítese e síntese e, alguns autores, chegam mesmo a considerá-lo não dialético. Ao considerar a ligação existente entre a linguagem e a vida, Bakhtin destacou o seu caráter dialógico, polissêmico, a prevalência da compreensão sobre a explicação.³⁰

Aqui podemos antecipar dois problemas: o primeiro é que a compreensão não significa apreensão de um fato, mas, de uma possibilidade de ser no mundo, portanto, não se trata de uma questão de método; o segundo de que a questão do “outro” pode se transformar na questão do enredar-se com-outro no mundo. É na condição de habitante desse mundo com o outro que é possível o acontecimento, a situação, a compreensão, a criação, a descoberta, antes mesmo de qualquer sentido de orientação.

Parafraseando Merleau-Ponty, a cumplicidade entre a oralidade e a visualidade pode nos levar a “reaprender a ver o mundo” e é disso que falam Deleuze e Guattari quando exprimem a ação do conceito: um reaprendizado do vivido, uma ressignificação do mundo.

De fato, o vivido é o espaço onde vivemos a nossa experiência no mundo e o que o torna possível. É também, no espaço vivido que estabelecemos a:

comunicação entre o espaço do corpo e o tempo da cultura, as determinações da natureza e o peso da história, sob a condição, porém, de que o corpo e, através dele, a natureza, sejam *primeiramente dados na experiência de uma espacialidade irreduzível e de que a cultura portadora de história seja primeiramente experimentada no imediato das significações sedimentadas*”.³¹ (grifos nossos)

Nossa experiência ocorre no espaço de um mundo que já encontramos pronto, daí o estranhamento e a procura dos signos que o decifrem e que o tornem visível até encontrarmos a narrativa da nossa experiência como habitantes do mundo.

³⁰ Freitas, M.T.A. *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto*. 2003, p. 151/153.

³¹ Michel Foucault. Op. cit. 1985 p. 337/8.

Só o pensamento pode capturar o real, por isso, não basta ensinar o pensamento a ler. É preciso exercitá-lo na arte de pensar. O pensamento constitui relações com um acontecer e não com um mundo que existe objetivamente, independente de nós como uma totalidade já pronta para ser observada e representada.

Isto implica pensar como um modo de ser: só alguém que vê/fala, pensa. A fecundidade do estranhamento que aparece na oralidade quebra a regularidade metódica dos esquemas propostos de “iniciação” cartográfica: mapa do corpo, trajeto casa-escola, maquete da sala de aula, etc.

No subsistema de ação comunicativa que se configura, a linguagem técnica, instrumental, pragmática é condição de realização do subsistema econômico que se sobrepõe ao sistema social e cultural e a imagem como forma de conhecimento torna-se meio essencial de expressão do nosso modo de ser baseado na economia discursiva e na operatividade lógica.

Neste cenário, um “mundo inexpressivo”, independente está se instalando através da experiência de uma linguagem despovoada, descolada do real. Tudo se transforma em linguagem, a linguagem do corpo, da televisão, dos filmes, dos mapas, mas, em todos os casos, trata-se de uma passagem para a visualização, para a imagem.

Todas as formas de oralidade são atravessadas pelas imagens visuais e a “palavra enquanto signo da modernidade é recoberta pela imagem enquanto signo da pós-modernidade.”³²

Todas as formas de linguagem em constante rotação produzem novas escrituras e códigos de representação e um novo princípio de realidade, configurando outros ângulos da linguagem como produto e condição da vida social e das formas de sociabilidade, caracterizando este século como o século do “giro lingüístico”. A partir deste giro, a linguagem “revela-se eletrônica, informática, cibernética ou estrutural, sistêmica, semiótica”.³³

A apresentação visual é mais rápida, fácil, eficaz e permite a visão sintética de um fato, a apreensão direta de um acontecimento, de uma realidade. O discurso precisa acumular o tempo para exprimir de forma incompleta a realidade, as correlações invisíveis, encontrar os sons e os conceitos que sejam mais eficazes e densos de significados, o que,

³² Otávio Ianni. *Enigmas da Modernidade-Mundo*. 2000 p. 224/236.

³³ Otávio Ianni. Op. cit. 2000 p. 236.

num lampejo, a imagem nos restitui sem necessidade de acompanhar passo a passo um processo, porque todo o raciocínio envolvido no processo está na imagem. Outra qualidade da imagem é que ela é prova daquilo que representa, a razão definitiva, a prova irrecusável. O fato transforma-se em prova e também em um valor.

Mas ver é um modo de compreender. Não basta ver as coisas, é preciso ver nelas algo, não por um ato que as nomeie e as objetive, mas na base de uma técnica de ver, de organizar uma situação o que também é um modo de apresentação, que é um modo de pensar, portanto de agir: este jeito de ver se aprende afirmando-se as diferenças.

Desde que o hábito de ver dos nossos olhos possa liberar-se dos condicionamentos e registrar o que não era visto: imagens e sensações em formação a partir do que sentimos quando vemos as imagens em seus movimentos imprevisíveis, limpando-a de todas as outras imagens para, apenas, recuperar a qualidade da percepção.

Um modo de apresentação do mundo, o exercício da imaginação geográfica a partir de uma situação nos ensina a habitar um lugar, nos ocupando dele, cultivando-o; o lugar é o tempo que gastamos semeando, cultivando, colhendo, recomeçando sempre. As imagens visualizadas contêm histórias dentro de si, potencialidades explícitas que agenciam suas próprias narrativas, entrecruzando fluxos, forças, movimentos e linhas de fuga e de encontros e também de perdas.

A oralidade e a visualidade são linguagens, mas linguagens de natureza diferentes, modos distintos de narrar a realidade, os acontecimentos, os nossos próprios modos de ser. “Ver precede as palavras. Olhamos e reconhecemos, antes mesmo de poder falar”.³⁴ A cumplicidade entre a oralidade e a visualidade só pode resultar de movimentos no plano da diferença, dos fatos incontestáveis do acontecer, na realização das imagens mentais no desenho, no relato das histórias. Assim, a paisagem do mapa nos encontra através das imagens feitas de traços, linhas, de ruído, de palavras, de escuta, de signos.

O mapa instrumento, não podemos esquecer, resulta de muitas viagens, de muitos encontros nossos com a paisagem. Sempre há viajantes e toda viagem “projeta no espaço e no tempo um eu nômade, reconhecendo as diversidades e tecendo as continuidades”.³⁵ Esta navegação constante permite desenhar mapas repletos de figuras animadas pelas nossas histórias.

³⁴ John Berger. *Modos de Ver*. 1999, p. 9.

³⁵ Otavio Ianni. *Enigmas da Modernidade-Mundo*. 2000, p. 13/14

Mesmo quando o pensamento não se corporifica diretamente pela imagem, mas pela fala, esta sempre é acompanhada de sentidos, de significados porque o mundo é elemento estruturante das nossas vidas. Quando vemos “não vemos o espaço do mundo, mas, nosso campo visual. Não vemos as “cores do mundo” – vivemos nosso espaço cromático porque habitamos um mundo.”³⁶

Esse recorte também encontramos em Angel Pino (1996, p.58): “o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, porque habitamos um mundo com sentido e significação.” Isso significa que quando a criança entra em contato com o mundo dos objetos e os manipula (nível sensório motor de Piaget) não são apenas objetos o que ela percebe, mas objetos semióticos, ou seja, "objetos com nome" ou significação (sejam eles físicos ou imaginários).

O mundo, na ficção de Foucault, diz Deleuze:

(...) é feito de superfícies superpostas, arquivos ou estratos. Por isso, o mundo é saber. Mas os estratos são atravessados por uma fissura central, de um lado, os quadros visuais, de outro, as curvas sonoras; o enunciável e o visível em cada estrato, as duas formas irredutíveis do saber, a luz e a linguagem, dois vastos meios de exterioridade onde se depositam a visibilidade e os enunciados.³⁷

Entre o objeto visto com toda a evidência e as palavras, há o tempo. O tempo da interiorização, o tempo de cumplicidade, do interstício, do entremeio, para que a palavra não se desencontre da imagem e dela possa se tornar cúmplice.

Há, também, o outro. A linguagem humana, relação social, constrói-se através do relato sobre o que dizemos, constrói-se no diálogo que tecemos na experiência do acontecer. A possibilidade do diálogo está na polifonia que permite restituir a multiplicidade de vozes, de modo que a leitura do mundo e das coisas possa se revelar como uma versão entre infinitas outras possíveis. Recuperada a polissemia da palavra, podemos experimentar a diferença de outras imagens entre o sujeito enunciador e o representado. O mundo do outro deixa de ser algo a observar e a representar.

³⁶ Maturana, H. e Varela, F. *A Árvore do Conhecimento*. 1995, p. 66.

³⁷ Gilles Deleuze. *Foucault*. 1991, p. 124.

Pensar é dobrar, duplicar, multiplicar o tempo e o espaço em fugas e encontros permanentes. Isso tudo quer dizer problematizar. Considerando-se o conhecimento como um problema:

(...) pensar é ver e falar, mas pensar se faz no entremeio, no interstício do ver e do falar. É a cada vez, inventar o entrelaçamento, lançar a flecha de um contra o alvo do outro, fazer brilhar um clarão de luz nas palavras, fazer ouvir um grito nas coisas visíveis”.³⁸

As reflexões de Maturana sobre nossa relação com o mundo mostram, claramente, que ela não implica num distanciamento e, se o estamos lendo corretamente, esta relação, pelo contrário, precisa atualizar a potência da experiência do olhar e da fala inscritos nos instrumentos para que o campo da existência objetiva do mundo não se amplie e que a configuração da linguagem nele estabelecida seja re-criada abrindo outros espaços e tempos para que compreensão-explicação se complementem.

Nossa experiência diária é de que existimos em um mundo objetivo, isto é, num mundo de objetos cuja existência não depende de nós. Uma vez que vivemos assim, nossa experiência coincide com o fato de que, na linguagem, operamos com objetos como se eles existissem independentemente das nossas ações. Como cientistas, geralmente, vemos a ciência como um domínio de conhecimento objetivo, e afirmamos que a existência de um mundo objetivo, direta ou indiretamente acessível à nossa percepção e consideramos o sucesso operacional da explicação, que igual a uma proposição, como prova de tal objetividade.³⁹

Num mundo cujo signo é a imagem, o desenvolvimento de tecnologias da comunicação e da informação, como os mapas, assumem uma forma de experimentação que ultrapassa o cálculo utilitário. Paul Virilio (2002) nos chama atenção para uma espécie de visão que se impõe dispensando a força do olhar, não somos nós que percebemos, mas as imagens que nos percebem. A perda da fé perceptiva, segundo Virilio, tem produzido uma modelização da visão e estandardização do olhar. A atenção para este fato deve estar presente quando se pensa nas práticas educativas com mapas como capacidade de perceber e imaginar o espaço.

³⁸ Gilles Deleuze. Op. cit. 1991, p.121

³⁹ Humberto Maturana. *Ontologia da Realidade*. 2001, p. 80.

O conhecimento na experiência do acontecer não pode ser reduzido aos conceitos de produção e uso dos mapas. Mesmo quando for produzido somente para ser visto ou lido ou lido e visto, tanto faz, imprescindível é que quando colocado sob o olhar do leitor ele se torne navegável pelo espaço da imaginação, o que só acontece na cumplicidade entre a oralidade e a visualidade.

O mundo não é mais aquela realidade restrita aos limites do empírico, nem a experiência está mais presa aos seus domínios. Deslocamos-nos no espaço das idéias, no mundo dos pensamentos e das imagens “zapeando” linguagens, programas, códigos, processos simbólicos, sistemas de signos, meios imateriais que Walter Benjamin⁴⁰ considerava estratégicos na configuração da cidade moderna e que permitem concretizar a conversão do mundo de verdade em fábula.

Nesta linha de pensamento, que se inicia com Nietzsche e prossegue com a força da leitura heideggeriana do mundo que se constitui como imagem, chegamos a Foucault, que nos mostra como as palavras deixaram ser inscritas no mundo:

A profunda interdependência da linguagem e do mundo se acha desfeita. O primado da escrita está suspenso. Desaparece esta camada onde se entrecruzavam indefinidamente o visto e o lido, o visível e o enunciável. As coisas e as palavras vão separar-se. O olho será destinado a ver e somente a ver; o ouvido somente a ouvir. O discurso terá realmente por tarefa dizer que é, mas não será nada mais do que diz”.⁴¹

Merleau-Ponty, no mesmo sentido, afirma: “o mundo é o que vemos, mas, precisamos aprender a vê-lo”.⁴² Para aprender a ver o mundo é preciso que:

não se suspenda a fé no mundo a não ser para vê-lo, para ler nele o caminho por ele seguido ao tornar-se mundo para nós, é preciso que nele se procure o segredo de nossa ligação perceptiva com ele, que se empregue as palavras para dizer essa ligação pré-lógica e não conforme sua significação pré-estabelecida, que se mergulhe no mundo ao invés de dominá-lo, que se desça em sua direção tal como ele é ao invés de ascender a uma possibilidade prévia de pensá-lo (...) que se interroge, que entremos na floresta das referências que nossa interrogação levanta nele, que o faça dizer, enfim, em seu silêncio o que ele quer dizer ...⁴³

⁴⁰ Walter Benjamin. *Magia e Técnica, arte e política – Obras Escolhidas*, vol. 1, 1985

⁴¹ Michel Foucault. *As palavras e as coisas uma arqueologia das ciências humanas*, 1985.

⁴² M. Merleau-Ponty. Op. cit. 2003 p. 16.

⁴³ M. Merleau-Ponty. Op.cit. 2003 p. 47.

Merleau-Ponty está à procura do “ser bruto” ainda não aprisionado por nenhuma cultura como Foucault, Deleuze e Guattari, apenas pelo movimento de aprender.

Através da noção de rizoma e da teoria do agenciamento, Deleuze e Guattari querem sair das dicotomias e dos triângulos do sistema de representação do pensamento e do real. Provocando fraturas, alinhando movimentos de territorializações/desterritorializações, extraíndo das coisas a sua visibilidade. Abrindo as jaulas das palavras até chegar à matéria expressiva, no modo de funcionamento e estratificação dos agenciamentos das enunciações, enfim, até que a linguagem imersa num campo de multiplicidades, diferenças e intensidades revelem as singularidades do horizonte de acontecimentos. Assim é a linguagem no plano de imanência em que se constitui.⁴⁴

Pondo em cheque as formas habituais da percepção e do pensamento até que a “função representativa e significativa leve ao ser bruto da linguagem”⁴⁵ agenciando condições de desterritorialização favoráveis ao trabalho do pensamento, sem categorias e sem mediações, reconhecendo vizinhanças, fronteiras, costurando os pedaços irregulares dos conceitos a outros conceitos, cruzando em planos diferentes com outros problemas, outras histórias, palavras e falas, produzindo conceitos para problemas que necessariamente mudam.

A palavra nos obriga a considerar a realidade do ponto de vista da verdade, como modo de experimentar o mundo, sem fixar as representações como no diálogo de Agamenon com o seu porqueiro. (LARROSA, J. 2001)

Quando a visão não consegue fornecer imagens certas, evidentes, o mundo descentraliza-se, porque não o vemos mais, não nos situamos mais, as coisas não se situam em relação a nós e, por si mesmas, não têm sentido.

Para reforçar o circuito entre o visível e o invisível, além das palavras, há a visualidade, abertura praticada no espaço das nossas certezas visíveis. Nem sempre desenhada com nitidez, a visualidade, configura as imagens que dão sentido às nossas experiências e nos permitem contar/construir/rodar mentalmente o que acontece o que já implica na mediação semiótica, no agenciamento de sistemas semióticos para representar.

⁴⁴ Gilles Deleuze e Félix Guattari. *O Que É a Filosofia*. 1998 p. 53. Plano de imanência é a imagem do pensamento, “a imagem que ele se dá do que significa pensar, fazer uso do pensamento, se orientar no pensamento...”.

⁴⁵ Michel Foucault. 1985, p. 60.

A composição visual do lugar ou a sua visualização é, também, exercício da imaginação geográfica como meio de comunicação com o mundo e de participação, até que este mundo converta-se em narrativa, cujo enredo é a própria vida, a experiência no fluir dos acontecimentos. O espaço é a condição da realização dessas histórias, mas também, é determinado por elas.

A análise do vivido procura articular a “objetividade possível de um conhecimento da natureza com a experiência originária que se esboça através do corpo; e articular a história possível de uma cultura com a espessura semântica que, há um tempo, se esconde e se mostra na experiência vivida”.⁴⁶ (grifos nossos)

Mas, pergunta Foucault, o que poderia ser o mundo, o pensamento e a verdade se o homem não existisse? Porque até bem pouco vivíamos num mundo em que existia o mundo, sua ordem, os seres humanos, mas não o homem.

O que vemos quando vemos as imagens produzidas tecnicamente ou não, não é o mundo, mas conceitos que são imanentes a ele para torná-lo compreensível para nós mesmos. Acho muito bonita uma passagem do Merleau-Ponty por dizer também que nós possuímos o sentido da nossa própria existência:

O segredo do mundo que procuramos é preciso, necessariamente que esteja contido em meu contato com ele. De tudo o que vivo enquanto vivo, tenho diante de mim o sentido, sem o que não o viveria e não posso procurar nenhuma luz concernente ao mundo a não ser interrogando, explicando minha frequência do mundo, compreendendo-o de dentro”.⁴⁷

⁴⁶ Michel Foucault. 1985 p. 337/8.

⁴⁷ M. Merleau-Ponty. 2003. p. 41

CAPÍTULO I

A ORALIDADE E A VISUALIDADE COMO FOCOS NARRATIVOS

A LINGUAGEM COMO FORMA DE EXPERIMENTAR O MUNDO

Hamlet: Do you see nothing there?
Queen: Nothing at all, yet all that is I see

Por onde entrar nas narrativas produzidas durante o Projeto Atlas? Com o rizoma, entra-se por qualquer extremidade: nenhuma entrada é privilegiada. “Por quais cruzamentos e galerias se passa para conectar dois pontos, qual é o mapa do rizoma?” Assim é que Deleuze e Guatari, em *Kafka – Por uma Literatura Menor* (1977), entram na obra de Kafka, considerando que devemos evitar as interpretações e os significantes, de uma obra que se propõe apenas à experimentação. Trataremos as narrativas produzidas como experimentações pedagógicas nas quais levantamos e conectamos nervuras conceituais.

Na paisagem de conceitos e procedimentos que percorremos a questão da linguagem pensada no plano de imanência do pensamento em que se constitui está amarrada à análise dos agenciamentos:

Partindo dos enunciados, buscamos os agenciamentos que eles efetuam, de que regime de signos participa, em que ponto cruza as formas de conteúdo, com que velocidade se aproxima do plano de consistência, se é potência criativa e alonga-se em direção aos limites (desterritorialização) ou se forma blocos de captura (reterritorialização). Montagem e desmontagem de agenciamentos, de blocos, forças materiais. Só a montagem/desmontagem de agenciamentos pode nos dizer em que medida um fluxo escapa, cria, inventa, ou um bloco se cristaliza.(ALMEIDA, J. 2003, p. 62).

As propostas metodológicas para aprendizagem de mapas, gráficos, esquemas, diagramas, de modo predominante, articulam a teoria de Piaget, sobre a construção do espaço pelas crianças e a teoria da semiologia gráfica de Bertin. Piaget e Inhelder (1966) em sua obra “A Representação do Espaço estavam preocupados com o desenvolvimento do espaço representativo, o espaço matemático, geométrico. Já a proposta de Bertin para a semiologia gráfica tem

como objetivo chegar à “imagem que fale”, ou seja, uma imagem que mostre as informações no exato momento da sua percepção. Segundo Almeida (2001, p. 27):

A partir do momento em que a criança percebe que seus rabiscos servem para representar objetos, e que é ela que estabelece a relação entre ambos, inicia-se a construção de um amplo sistema gráfico de representação, no qual engendram-se a escrita e outras formas de representação, como os mapas. (...) desde pequenas, as crianças percebem que desenho e escrita são formas de dizer coisas. (...) o desenho das crianças é um sistema de representação. Não é cópia dos objetos, mas uma interpretação do real.

A representação é a imagem exterior do objeto, resultante da exploração que os nossos sentidos fizeram nele. A imagem mental é uma reprodução interiorizada dos movimentos de exploração da forma percebida. Assim, não podemos construir uma representação sem antes reproduzir materialmente as ações que construíram interiormente o objeto, sem antes descrever.

Para Piaget e Inhelder (1966), citado por Angel Pino (1996), a imagem mental tem uma natureza semiótica porque estabelece uma relação de semelhança entre o simbolizante e o simbolizado o que os levou a dispensar a palavra. Já para Vygotsky, a atividade semiótica da imagem mental se caracteriza pela significação que ela tem para os outros, por isso, não podemos prescindir da palavra na função representativa da imagem mental.

É interessante o estudo que Elza Passini (2002, p. 214) realiza no artigo *Gráficos: Fazer e Entender* com o objetivo de reconhecer “melhor os caminhos que os alunos percorrem para desvendar a estrutura da linguagem dos gráficos”. As crianças, “ressignificam os dados, pois precisam entender a relação que existe entre eles, para expressá-los por meio de uma imagem. Na busca dessa imagem, as crianças precisam mudar linhas, colunas, números, cores etc., *n* vezes, até conseguir a melhor representação: a “imagem que fala”. (op.cit., p. 209).

Como afirma Passini (op. cit. p. 214), a geografia para “expressar os dados investigados por uma imagem, obriga o sujeito da investigação e da representação a *entrar no conteúdo para entendê-lo em sua organização lógica* e elaborar uma imagem que fale.” (grifos nossos)

Parece-me bastante feliz a expressão “imagem que fale”, isto é, até que os alunos ao percorrerem o seu caminho junto com os outros alunos, mediados pelo professor, pela

presença de uma situação, não reduzam o sensível e o visual ao funcionamento informacional dos signos, porque a linguagem não se esgota nos aspectos lógicos dos enunciados, precisamos puxar todas as pontas do emaranhado das linhas de agenciamento compostas de movimentos e de fugas.

Quando o trabalho do simbólico consegue tecer os objetos icônicos, por um lado, ele o faz aparecer como um acontecimento visual único, por outro, o transforma porque inquieta a estabilidade do aspecto da imagem. O espaço não se deixa medir objetivando-se, o espaço é distante, é profundo, a mais simples imagem nunca é simples, mas se esgota no que é visto.

Estruturas de oralidade com força simbólica acabam se organizando sob a lógica da causalidade e a imagem funde-se ao acontecimento completando a narração para o olho que vê, mas não lê. A leitura acopla a oralidade e a visualidade em sua ação. Para Vygotsky, a oralidade permite à criança organizar estruturalmente sua ação, ou seja, reorganizar, o tempo, o espaço, o seu campo visual-espacial.

A oralização e a visualização dos gráficos, ou de qualquer outra expressão gráfica e conceituada que os alunos manipulam, exige a transformação de símbolos em formas integrativas e analógicas, vale dizer, icônica. E ainda a representação realista das perspectivas (relação de volume) em relação à superfície.

Uma nova forma de cumplicidade nasce do convívio leitor-gráfico, um jogo dialético que leva o leitor/usuário a seguir pistas e a unir fragmentos. Diálogos-alunos-gráficos produzem outros movimentos de ler e ver, outras mediações semióticas, numa situação híbrida que salta para fora do símbolo e do código alfabético, registrando outras frequências significativas. Os atos de reconhecimento existem, mas o pensamento não se esgota aí.

Ser leitor/usuário de instrumentos visuais como gráficos, tabelas, esquemas ou mapas, de “imagens que falam” não significa somente que, ao lado de outras faculdades, o homem possua também aquela de falar para representar o visto. Ela quer dizer que o homem tem a capacidade de captar conteúdos inteligíveis e de revelar o sentido dos entes em sua linguagem, que se caracteriza por uma articulação de sentidos, o que nos remete à compreensão como modo de ser, à hermenêutica ontológica de Heidegger (1889-1976) em especial, às suas formulações sobre a linguagem.

A linguagem que se efetiva como diálogo é o lugar da articulação do sentido. A linguagem é o ser que pode ser compreendido, ela não pode ser reduzida a instrumento. Só pode participar do diálogo quem adere ao seu movimento, ao seu horizonte de compreensão. Por outro lado, a linguagem como estrutura ontológica não é uma criação do homem, mas é a própria natureza da humanidade, seu modo de ser, seu mundo. Não há o fora da linguagem.

Traçando um “percurso em zigue-zague” (emprestando uma expressão de Pierre Lévy, 1993, p. 134), rizomático, tão heterogêneo quanto o real, a partir do encontro com Heidegger, em vez de escolher o caminho ontológico, buscamos desterritorializar a linguagem imanente à realidade da cultura escolar para encontrar os seus agenciamentos singulares. Protagonizando também esta pesquisa, falamos de dentro desta realidade e, também de fora, quer dizer fora das suas representações, ou do não-representável.

Os agenciamentos singulares nos colocam frente às linhas que compõem as multiplicidades, aos movimentos que processam e às interrupções, às formas que estabelecem.

A imagem representativa do pensamento, contra a qual Deleuze se volta, se encontra na realidade exterior do mundo, onde o trabalho do pensamento consiste em reconhecer objetos e verdades. Para Deleuze, o desconhecido não pode ser simplesmente reconhecido, tem que ser descoberto por uma experiência na qual ainda o que é invisível, indizível, inaudível, imperceptível apareça nas rachaduras das conversações, dos enunciados porque não podemos falar alguma coisa e, ao mesmo tempo, falar o sentido daquilo que falamos.

A linguagem envolve a experiência humana em toda a sua amplitude abarcando inclusive a ciência e a técnica. Ela não é apenas meio para a expressão, a significação ou a comunicação, ela é lugar da verdade, quer dizer é a “casa do ser”, onde habitamos.⁴⁸ Para a hermenêutica, entendida ontologicamente, a linguagem não é apenas um sistema convencional de signos para a representação da realidade ou para a expressão da subjetividade, mas constitui o modo primário e original de experimentar o mundo”. (LARROSA, J. 2001, p. 156)

⁴⁸ Para Vygotsky (2001, p. 11) “A função da linguagem é comunicativa. A linguagem é antes de tudo enunciação e compreensão”.

É através da linguagem que estamos ligados ao ser: o homem é *ec-sistente* – aberto ao ser – e, *in-sistente* – voltado para os entes; é livre também porque está constantemente aberto para o domínio da não-verdade e da verdade, do ocultamento e da revelação. O conceito de verdade, no pensamento ocidental dominado pela técnica e pela ciência, ao contrário, se traduz pela correspondência entre os enunciados e as coisas e se fixa nos sistemas de representações. Não há lugar nem tempo para a aparição, para o desvelamento que desloca a subjetividade para o mundo prático.

A linguagem é anterior à subjetividade resultante da transformação da razão objetiva. Esta transformação se dá através de um processo em que a razão se instrumentaliza, isto é, se torna manipulável e anula a diferença entre o pensamento e a ação, o conhecimento e a experiência. Ao acontecer, a linguagem parte do ser em relação a nós que a pastoreamos, como condutores das mensagens que são confiadas a elas.

A realidade é a presença do nosso pensar, querer e sentir. Quando falamos descobrimos uma imagem lógica da nossa leitura da realidade. “As palavras e a linguagem não constituem cápsulas em que as coisas são empacotadas para comércio de quem escreve e fala. É na palavra, na linguagem, que as coisas chegam a ser o que são”.⁴⁹

A *physis* existe fora do gesto falado, da palavra. Mas ela se faz conhecida e o mundo habitável quando a acolhemos na casa da nossa fala. O mundo, mais que nossa representação, é também a nossa fala. Todas as coisas são entes e possuem um ser. Os animais, as plantas, o homem, etc. são entes. O ente é aquilo que é visto, a partir dele chegamos ao ser que nos possibilita conhecer o ente. O sentido do ser é aquilo sobre o que nos interrogamos, somos conduzidos por aquilo que procuramos. (o modo como o ser encontra o ser). Este *ser-ai-que* somos nós (*Dasein*) não é um sujeito para quem há um objeto, mas um ser no ser. *Dasein* designa o lugar onde a questão do ser surge, o lugar da manifestação.

Segundo Paul Ricoeur (1988) o dizer parece superior ao falar. O dizer designa a constituição existencial e o falar seu aspecto mundano que cai na empiria. Nossa primeira relação com a palavra não é produzi-la, mas de recebê-la: “ouvir é constitutivo do discurso”.⁵⁰

Estive pensado por um bom tempo numa afirmação de Pierre Levy (1996, p. 149) de que a arte não consiste mais em:

⁴⁹ Heidegger, M. *Introdução à Metafísica*. 1969, p. 44.

⁵⁰ Ricoeur, P. *Interpretação e Ideologias*. 1988, p.30/31.

(...) compor uma mensagem, mas em maquinar um dispositivo que permita à parte ainda muda da criatividade cósmica fazer ouvir seu próprio canto. Um novo tipo de artista aparece que não conta mais história. É um *arquiteto do espaço dos acontecimentos, um engenheiro de mundos para bilhões de histórias por vir.* (grifos nossos)

É nesta trama dos espaços arquitetados pelos acontecimentos que Guattari e Deleuze (1997, p.102) podem dizer que Van Gogh “conduz o amarelo até o ilimitado inventando o homem-girassol, traçando o plano das pequenas vírgulas infinitas”. E que também o jovem veneziano Marco Pólo, como Sherazade, pode contar sempre de novo, histórias estranhas de terras distantes a Kublai Khan, o imperador mongol, que tem o dom de ouvir.

Mas, os fatos “já nos chegam acompanhados de explicações, em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação”.⁵¹ A explicação nunca explica o que acontece, ou, por outras palavras, porque “o quê” do acontecer é a única forma de acesso ao “quê” do acontecer. Larrosa sugere que separemos a informação da experiência, sobretudo, porque o sujeito da experiência é “o espaço onde têm lugar os acontecimentos”.

A idéia de que nossos alunos não aprendem “ouvindo e esquecendo”, mas, “fazendo”, o que os levaria, por si só, à compreensão, passou a fazer parte das condições de sua aprendizagem. A necessidade do concreto domina nossa pedagogia.

A imagem não é apenas meio de conhecimento, é um meio de expressão adaptado ao nosso modo de pensar. Saberá falar com mais facilidade e rapidez sobre o sistema de saneamento básico de sua cidade, o aluno que tiver lançado um rápido olhar sobre o mapa. Não há como não apelar para a imagem. O meio técnico exige um homem visual.

Vattimo (1990) pensa que a tecnologia não se movimenta no sentido do domínio da natureza pelas máquinas, mas do desenvolvimento da informação e da comunicação num mundo como imagem.⁵²

Se lemos bem o que Vattimo quis dizer, em primeiro lugar, no campo que nos interessa, a prática educativa com mapas, não pode ser reduzida à simples ilustração da

⁵¹ Larrosa, J. *Linguagem e Educação depois de Babel*. 2004, p.154/160.

⁵² Gianni Vattimo. *A Sociedade Transparente*. 1990, p. 95.

verdade contida na sua escrita. Esta fase do ensino de mapas, embora ainda persista, vem sendo substituída por outros dispositivos relacionados às mudanças nos saberes e práticas pedagógicas.

A “revalorização cognitiva”⁵³ das imagens na prática educativa com mapas passa pela crise da representação. Nossos sistemas de apresentação transformam-se em sistemas de representação, e quando isso acontece, segundo Boaventura de Souza Santos (2002, p. 192), as coisas se “mostram sem se mostrarem”.

As práticas educativas com mapas nas séries iniciais, além das suas funções comunicativas e informativas, pressupõem a narrativa oral como forma de exercício significativo da imaginação geográfica, um modo de pensar a apresentação do mundo.

Para Jesús Martín-Barbero (1999, p.17), “as massas latino-americanas estão se incorporando à modernidade não através do livro, mas a partir dos discursos e das narrativas, dos conhecimentos e da linguagem, da indústria e da experiência audiovisual”.

A plasticidade neuronal que proporciona aos alunos uma enorme capacidade de absorção de informação para entrar na complexidade das redes informáticas e manejá-las resulta de uma cumplicidade cognitiva e expressiva: encontram seu ritmo e seu idioma nos relatos e imagens dessas tecnologias, a cumplicidade entre a sua oralidade e a sua visualidade e ainda na velocidade e na fragmentação em que ocorrem.

Arquitetos do espaço dos acontecimentos, engenheiros de mundos, desespacializados do corpo da cidade, nossos alunos estão perdendo a espontaneidade de narrar, de falar, portanto, de pensar; tornaram-se incapazes de silêncio sem o qual também é impossível a experiência que se transformou na experiência do trabalho, da produtividade. Os meios educativos, basicamente dominados por uma razão instrumental,⁵⁴ deixam escapar a cultura oral dos nossos alunos que constitui uma matriz cultural fundamental.

⁵³ Jesús Martín-Barbero. Novos Regimes de Visualidade e Descentralizações Culturais, IN: *Mediatamente! Televisão, Cultura e Educação*. 1999, p.34.

⁵⁴ Habermas em sua obra *Conhecimento e Interesse* (1987) têm como ponto de partida a existência de uma tensão conceitual marxista entre teoria e práxis herdada da Escola de Frankfurt. Para romper com o fenômeno da cientificização, ou seja, com a identificação do conhecimento com o conhecimento científico e do conhecimento com o poder e repensar as relações entre a teoria e a práxis, Habermas formula a tese de que interesses orientadores do conhecimento mediados pelo trabalho e pela linguagem não se esgotam na simples reprodução da vida. Para ele, Habermas, é na unidade dialética entre conhecimento e interesse que se realiza a busca pela emancipação da vida. Nessa obra, Habermas rejeita localizar a razão prática no trabalho ou na práxis política, na práxis revolucionária tal como sustentada nas Teses sobre Feuerbach de Marx.

Estamos apenas argumentando que as práticas educativas com mapas nas séries iniciais, além das suas funções comunicativas, informativas e instrumentais pressupõem a cumplicidade entre a oralidade e a visualidade. Como focos narrativos, a oralidade e a visualidade, são formas de exercício significativos da imaginação geográfica, um modo de apresentação do mundo. Todos os signos surgem para mostrar. A linguagem fala dizendo, ou seja, mostrando.

Neste momento em que as coisas e o pensamento perdem a sua densidade própria e se dissolvem em imagens, em que também os signos perdem a sua referência circulando e deixando-se substituir rapidamente conforme as demandas do mercado e a dinâmica do desejo, a razão instrumental circunscreve-se àquilo que se pode discutir racionalmente: saberes operativos que podem ser objetivamente avaliados em função da sua maior ou menor adequação a fins previamente fixados segundo a eficácia instrumental na relação dos meios aos fins.⁵⁵

No entanto, fazer uma experiência com a linguagem, não significa que nós mesmos produzimos e operacionalizamos a experiência, segundo Heidegger (2003 p. 121) significa nos deixar tocar, nos deixar acontecer, receber o que nos vem ao encontro.⁵⁶ “A experiência é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa acontecendo conosco”. A experiência é um “passo, uma passagem”. (HEIDEGGER, M. op.cit., p. 67).

Todas as dimensões da vida sejam elas culturais, sociais, econômicas ou políticas são expressões das ações humanas. Para evitar a redução das ações humanas a apenas uma dessas dimensões, por exemplo, à dimensão cultural da técnica, Platão e Aristóteles distinguiram a práxis (ação) da poiésis (fazer).

Habermas se utiliza desta distinção para romper com a tendência de se reduzir a práxis (agir) ao trabalho (fazer). O fazer para Habermas é interpretado como um agir instrumental e estratégico, um agir racional-teleológico que visa à disposição e o controle de processos naturais e sociais. O agir no sentido da práxis é considerado como um agir comunicativo, que define o âmbito da interação social segundo normas e visa, por meio da dissolução das formas de falsa consciência estabelecer relações sociais sem dominação.

Esta distinção, a título de reconstrução das categorias marxistas, permitirá aclarar, precisamente o aspecto mais relevante da ideologia moderna, sob o ponto de vista de Habermas, que seria a redução à racionalização instrumental de todas as ciências e de todos os saberes, a redução da dominação ao interesse pela manipulação e disposição técnica da natureza e dos processos sociais. A emancipação e a comunicação seriam uma parte do sistema de dominação das coisas.

No mesmo período, em sua obra *Técnica enquanto Ciência e Ideologia* (1970), Habermas não acredita na possibilidade de pensar a realidade técnica de outro modo como que não aquele que visa o controle e a disposição dos processos naturais e sociais.

⁵⁵ Max Weber denominou essa razão instrumental como racionalidade meio-fim cujo objetivo é apenas ajustar os meios aos fins pré-determinados. Weber tem uma contribuição à análise do que hoje em dia se discute sob o título de modernidade, em torno da qual a Teoria da Ação Comunicativa foi produzida. O processo de racionalização, segundo Weber está ligado ao desencantamento do mundo e, uma das suas conseqüências, por exemplo, é o surgimento da razão instrumental que a serviço do capital, criou a jaula de ferro – a burocracia, como forma de enquadrar o sujeito.

⁵⁶ “Eu vos digo: é preciso ter ainda caos dentro de si, para dar à luz uma estrela dançante”. Nietzsche, F Prólogo, nº. 5, em *Zaratustra*.

Verônica Edwards (2003) nas suas reflexões sobre como nos relacionamos com o conhecimento em sala de aula, distingue três formas:

A do **conhecimento tópico**, construído analogicamente como a configuração espacial da realidade como espaço (topos), simbolizada mais por meio de termos e de conceitos. No ensino a ênfase é colocada na correta associação entre termos e lugares. O papel que se objetiva para o aluno nessa forma de conhecimento é a repetição da correta associação entre termo e o lugar que ocupa num esquema.

A forma de **conhecimento como operação** caracteriza-se principalmente como um conjunto de operações para obter resultados no interior de um mesmo sistema de conhecimentos. Entende-se basicamente como aplicação de conhecimento, baseada numa lógica dedutiva: a partir de certas características gerais é possível conhecer situações específicas ao aplicar a definição de palavras homófonas ou aplicar a fórmula do volume. A correta aplicação é o papel que essa forma de conhecimento objetiva para o aluno.

A forma de **conhecimento situacional** se define basicamente como um conhecimento construído em torno do que é uma realidade para um sujeito, a que chamamos de situação. A ênfase está colocada antes na significação de uma realidade para o sujeito e nos usos e valorações sociais do que em definições abstratas. (2003, p. 23) (grifos nossos).

A citação é longa, mas, deixando-a próxima, poderemos desmontá-la, rejuntá-la, perceber outras perspectivas de apoio para o desenvolvimento da argumentação da hipótese de que as narrativas orais e visuais são necessárias na prática educativa com mapas, como forma de exercício significativo da imaginação geográfica, um modo de pensar a apresentação do mundo. Mesmo porque a essência de um fenômeno é aparecer, a manifestação é manifestar-se, é entrar num espaço de apresentação.

Para cada uma das três formas de “conhecimento escolar” que Verônica Edwards (2003) identifica, que correspondem a três formas históricas de ver o mundo, segundo Habermas, em sua obra *Conhecimento e Interesse* (1987), são delineadas situações nas quais, a autora procura pelo “sujeito educativo” reconstruindo-o no plano do ser e não do dever ser”.⁵⁷

Segundo a nossa perspectiva de análise, a reconstrução do sujeito educativo no plano do ser tem uma anterioridade ao esquema “sujeito-objeto” das ciências empírico analíticas, e também, à teoria crítica e ao seu esquema “sujeito-sujeito-objeto”.

⁵⁷ As incursões que Habermas faz nos clássicos se dá por intermédio do que ele chama reconstrução, forma como através da análise da obra de cada um de seus interlocutores procura destacar aspectos que podem oferecer boas soluções para as questões teóricas que seu projeto pretende responder.

Por isso, também, a citação é necessária desde seu início, para igualmente justificar que estas três formas de conhecer podem conviver, mas não podem prescindir desta anterioridade sob o risco de transformar os outros modos de conhecer em simples exercício de objetivação, de afirmação dos dualismos para depois criar o hábito de associá-los, na tentativa de uni-los novamente. Ao nos mantermos no contexto referencial do ser, nós o dizemos do modo que ele se diz a nós porque a realidade não deixa de ser presença do nosso pensar, querer e sentir.

Segundo Ernildo Stein (2002, p. 95) este pensar, anterior ao esquema sujeito-objeto, e, também, ao esquema sujeito-sujeito-objeto proposto por Heidegger, pode ser compreendido como um “saber entregar-se a esse *modo prático e operativo de ser*, sabendo que conhecer primeiro significa *deixar ser*”. (grifos nossos)

Mas, antes, queremos reforçar a idéia de que unidades de conteúdos curriculares são construídas para oferecer tipos especiais de experiências, ou seja, experienciar uma imagem daquilo que pedagogicamente supomos correto. Essa imagem está contida no conteúdo. E está também no significado da forma social envolvida em seu modo específico de realização, pelo simples fato delas serem realizadas do modo como são propostas.

Como exemplo, podemos citar toda a seqüência de exercícios propostos nas práticas educativas com mapas para que os alunos aprendam princípios e procedimentos básicos que permitam a sua produção e o seu uso. Escala, projeção e simbolização são elementos que permitem o controle das representações espaciais.

Além disso, ao se aprender a significar no interior desta ordem comunicativa, se aprende também, simultaneamente, características dessa ordem pedagogicamente construída, e em conseqüência a construir nossa própria experiência em relação a essa ordem.

As práticas pedagógicas circunscrevem a forma e o conteúdo da experiência. Mas, pensar não é apenas apresentar argumentos em série ou formas lógicas em qualquer campo científico: pensar é um modo de ser, de existir, de deixar ser. É pensando como um modo de ser, de existir que é possível pensar a diferença, apreender outras formas de pensar e de conhecer: “A pedra não tem mundo, o animal é pobre em mundo e o homem é formador de mundo”. (HEIDEGGER, apud ERNILDO STEIN, 2002, p. 32)

O que é pensar? Essa pergunta lançada por Heidegger e depois retomada por Foucault é considerada por Deleuze (op. cit. p. 125) como uma de suas “flechas” mais importantes:

Pensar não é adquirido nem inato. Não é o exercício inato de uma faculdade, mas também, não é um *learning* que se constitui no mundo exterior. (...) Pensar assume aqui, então, novas figuras: obter singularidades; reencadear as extrações, os sorteios; e inventar, a cada vez, as séries que vão da vizinhança de uma singularidade à vizinhança de outra.

Nesse modo de existir, de ser, de conhecer nossa relação com o falar se modifica: somente um ser que fala, pensa. Larrosa (op. cit p. 15) nos propõe a “pensar a educação valendo-se da experiência” porque tem certeza de que as palavras “produzem sentidos”, “criam realidades” e que pensar não é somente “racionar”, “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado, mas é, sobretudo, “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece; não pensamos com o pensamento, mas com as palavras”.

No “conhecimento tópico” caracterizado por Verônica Edwards (2003) temos uma relação dominante com o conteúdo. No segundo, no “conhecimento operacional”, o que é dominante é a relação com o procedimento. De qualquer forma, em ambos os casos, o que é aprendido pelos alunos são os princípios que regulam a nossa comunicação.

O escutado e o falado são considerados apenas casos particulares de comunicação, mas podem ser transformados em modos de pensar diferentes do modo de pensar da ciência ou da argumentação lógica.

Podemos pensar e nos mover a partir dos acontecimentos que nos vêm ao encontro, para dar sentido ao que somos e ao que nos acontece, “quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como juntamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos”.⁵⁸

Verônica Edwards (2003.) fala de um “conhecimento situacional” construído a partir do que é uma realidade para um sujeito. Segundo ela, a ênfase está na significação de uma realidade para o sujeito. Ora, o conhecimento situacional pode muito bem ser antecedido por um jeito de pensar no qual vamos escutando atentamente a experiência,

⁵⁸ Jorge Larrosa, (2004, p.153).

mastigando-a, remoendo-a, ruminando-a. O pensamento, assim, se submete à aprendizagem de pensar. O conhecimento se torna descoberta.

O problema do pensar está ligado à questão da representação. Para Heidegger (1969), cada época da história ocidental caracteriza-se por uma metafísica. A época em que vivemos é a época da ciência e a forma de metafísica que domina o nosso tempo; a isso chama de “metafísica da representação”.

A metafísica é um modo de determinar o ente, de interpretá-lo, de caracterizá-lo e de compreendê-lo. A compreensão pode se exprimir num discurso, mas ela é antes de tudo, implícita, vivida, a tematização de um ente pode ser feita no discurso, mas de forma secundária.

A representação se identificaria com um móbile, por exemplo. O móbile constitui-se no objeto da representação para aqueles que o observa. No entanto, estes observadores são como que colocados à parte, transformados num puro olhar: é este puro olhar abstrato que vem a ser o sujeito. O móbile, por sua vez, está presente, como objeto, porém, toda a sua estrutura, uma vez construída, pode ser retirada, mas continuará a impor-se para nós como objeto que existe nele e por ele mesmo, independentemente de nós mesmos, fora de nós.

A ciência se movimenta nos domínios da representação. Mas, a propósito, é da experiência do mundo, da vida que queremos falar e como através desta experiência chegamos às representações do mundo, ao espaço das representações ou às representações do espaço.

Heidegger discute o problema do pensar ligando-o à questão da representação. Para ele o pensar se constitui na sua relação com o acontecer e não com a objetivação:

Nós estamos situados fora da ciência. Em lugar disso, nós estamos, por exemplo, diante de uma árvore em flor e a árvore diante de nós, ela se apresenta a nós. A árvore e nós nos representamos um ao outro, enquanto a árvore está aí e nós estamos aqui. Na relação recíproca – posta um diante do outro – a árvore e nós somos. (ERNILDO STEIN, 2002, p.13/14) (grifos nossos).

A questão do pensar, em Heidegger, se avizinha, move-se muito próxima da linguagem como poesia. O pensamento sempre está às voltas com o que aparece, com o que se mostra, para depois se fixar em esquemas dos jogos de representação.

Não se trata de desenvolver hábitos associativos para aproximar o vivido ao construído, encobrir as diferenças através de uma prática comunicativa específica, organizada e administrada durante a aula. O mundo é o próprio ser e o homem é o ser no mundo e este antecede qualquer separação entre nós e o mundo objetivado. A compreensão é o próprio modo original de ser da vida humana.

O sentido do ser no enredo do mundo já sempre envolve um significado, uma “pré-compreensão” que é condição de possibilidade de qualquer acesso ao conhecimento, inclusive, o científico. O mundo antecede qualquer separação entre pessoa e mundo objetivado.

Estamos perdendo a capacidade de narrar juntamente com outras, dentre as quais, a visibilidade destacada por Ítalo Calvino (1999, p. 107) e definida como a “capacidade de pôr em foco visões de olhos fechados, de fazer brotar cores e formas de um alinhamento de caracteres alfabéticos negros sobre uma página branca, de pensar por imagens”.

A qual necessidade essencial responde a oralidade? Jorge Larrosa pergunta (2004, p. 36/37) desdobrando-a em outras: “Por que falar, por que escutar? Por que às vezes a palavra tem de passar pela voz e pelo ouvido? Que é o que passa pela oralidade que não passa, e não pode passar, pela escrita? Por que também são necessários os lugares da voz?”.

Na oralidade, a palavra aparece na forma do que “se vem dizendo”, do que “se dizendo vem”. A aula é justamente, o “lugar da voz” porque o que “está na voz é o que se sente”.⁵⁹

Mas o que significa um padrão narrativo focado na oralidade, na visualidade? Significa que a singularidade do padrão narrativo não é da ordem do indivíduo, mas de toda a porção do mundo contida no acontecimento. É preciso considerar a singularidade do meio que reflete naquele que o percorre, seus materiais, seus barulhos, seus acontecimentos.

⁵⁹ Segundo a *Origem dos Deuses Teogonia* (estudo e tradução Jaa Torrano). “Não há uma relação entre linguagem, e ser, mas uma imanência recíproca entre eles. Na teogonia *o reino do ser é o não-esquecimento*, a aparição (alethéa); toda a negação de ser vem da manifestação da noite e seus filhos, entre eles o esquecimento (léthe, lesmosyne). A linguagem – que é concebida e experimentada por Hesíodo como uma força múltipla e numinosa que ele nomeia com o nome de musas, - filhas da Memória, ou seja: deste divino Poder trazer à presença o não-presente, coisas passadas ou futuras. Ora, *ser é dar-se como presença, com aparição (alethéa), e a aparição, sobretudo através das musas estes poderes divinos provenientes da Memória. O ser-aparição, portanto dá-se através da linguagem, ou seja: por força da linguagem e na linguagem.*” (1981, p. 31/32.) (grifos nossos)

O ato da fala e o ato de ver, viscerais ao ser humano, anterior à escrita, guarda muito do mimetismo: aquele que fala tenta mostrar de forma imediata ao interlocutor o objeto de sua fala, através de vários canais simultâneos: palavra, entoação (ritmo), expressão corporal. Essa imagem inclusiva que a mensagem oral cria atua instantaneamente, de modo a proporcionar a troca direta de experiências entre interlocutores.

O discurso oral cria o acontecimento, no qual o que menos conta é o que se diz, já que tudo está no modo como se diz, na tensão dialética entre o dito e o não-dito:

1 - Entre os alunos e os seus discursos, entrelaçam-se estruturas de oralidade com força simbólica organizada sob a lógica da causalidade.

2 - A incorporação da matriz de oralidade na enunciação: quando a imagem funde-se ao acontecimento completando a narração para o olho que vê, mas não lê.

Por entre a multiplicidade de vozes narrativas, no entanto, uma constante emerge do modo de narrar: a proliferação da imaginação criadora em diálogo constante com a do leitor, aquele saber ampliar seu sentido, aprender a qualidade da forma e acabá-la, para logo desmanchá-la até a chegada de novas possibilidades de imagens.

O dialogismo de Bakhtin é uma forma de oralidade. Comunicação, prática cotidiana, memória social, a oralidade é ação no fluxo dialético da vida, carrega diferentes visões, pontos de vista sobre o mundo e uma experiência que é própria do acontecer.

Na oralidade a palavra é ação que impõe o tempo à visão. A visão, além dos nossos próprios movimentos corporais, por sua vez, oferece o domínio do espaço vivido e permite a ação. Sem espaço conhecido, não há ação. A palavra abre espaços (acontecimentos) a serem descobertos e dá origem aos significados culturais, pressupõe a convivência e também um caminhar.

É com o desenvolvimento da linguagem, ato de significar, que iniciamos a criação dos espaços de representação, expressão do modo como organizamos nossa convivência ou produzimos nossas condições sociais de existência. Face visível da representação do espaço, as regras de escala, de projeção e de simbolização precisam estar associadas aos espaços de representação, num movimento, às vezes, contínuo, que reforçam os dualismos nos impedindo de ver o lugar como representação do mapa.

As formas e as funções que criam as estruturas e os significados do espaço, texto composto pelas práticas concretas dos habitantes da cidade e, que acontecem nos lugares de enraizamento do corpo, pressupõe a emergência de um narrador para que o espaço possa ser lido numa linguagem vidente.

Cada lugar é uma teia de relações, processos à procura de formas. Em cada imagem do lugar escondem-se outras imagens que vão tecendo palavras que tecem outras imagens, outras palavras constituindo um campo de analogias, simetrias e contraposições.

Este material de natureza visual vai compondo uma outra malha, uma outra lógica: a da linguagem que estabiliza as imagens visualizadas. A linguagem estabiliza a imagem para compor uma visão que é a apreensão do mundo no ritmo da sua convivência, portanto, no ritmo do acontecer.

O aparecimento do significado/representação está ligado à formação de um mundo, um mundo para si ou de mundo nocional, esta proximidade com o mundo implica, ao mesmo tempo, no seu distanciamento.

Produzimos um distanciamento do mundo que nos faz concebê-lo como algo exterior a nós, que supõe nossa condição de “encenadores”, “representadores” de nossas próprias percepções e representações. Representar o mundo como algo exterior a nós tem o significado de excluir dele o sujeito cognoscente, o próprio sujeito das representações.

A linguagem não comunica ou informa apenas o que é visto. A linguagem, também, relata o que alguém disse, o que nos leva a pensar que é também, desde sempre, uma relação social. Para Vygotsky, nosso modo de ser humano (incluindo as funções psicológicas superiores como a percepção, a linguagem, o pensamento, a memória, etc.) resulta das relações sociais que se estabelecem a partir do modo como produzimos nossa existência.

O corpo, substrato de toda forma social, não só constitui um mundo, mas também ensina o nosso pertencimento a ele. Já constituído e colonizado pelas palavras coladas numa significação nem sempre legíveis, o mundo que se apresenta aos nossos olhos está povoado de trilhas rodeadas de sentido.

Ivan Izquierdo (1997, p.7) chama nossa atenção para a dissolução do sentido:

(...) as palavras vão perdendo a função de significar, (...) junto com o fim das ideologias, houve uma súbita desvalorização das palavras e, com ela, da linguagem. (...) Enfim: neste

novo século que ao que parece já começou, as palavras designam qualquer coisa. (Folha de São Paulo. São Paulo, 13/7).

Otávio Ianni (2000, p. 226) também problematiza a crise da palavra e aquele instante primeiro em que nada tem nome. A palavra não existe em si, como signo auto-suficiente, mas, se forma na trama das relações sociais.

No item seguinte, apresentamos o modo como fomos percebendo, através das narrativas orais e visuais, que o mundo representado no mapa de Saneamento Básico do Atlas de Rio Claro, para ser lido precisava ser nomeado como uma parede coberta de grafites, rabiscos reescritos várias vezes. Também, como fomos descobrindo, por nós mesmos, o que seria uma prática educativa com mapas que não substituindo o vivido pelo construído, não amplia o campo da objetividade que reforça os dualismos.

O HÁBITO DA ASSOCIAÇÃO DO VIVIDO AO CONSTRUÍDO

A EMEIF “Luiz Rodrigues Martins”⁶⁰ fica depois daquele lugar que a gente pensa que vê e depois das horas que gente vê que não são, num lugar que parece fora da cidade, muito depois da rodovia Washington Luiz. Chegando lá, ao contrário, temos a impressão de que a cidade está do lado de dentro, no emaranhado das ruas vazias, das casas improvisadas, obrigando nosso olhar a vagar, antes que os muros comecem a se erguer.

Temos que atravessar uma rodovia e, depois, mais adiante, também outra estrada que desce para o Vale do Rio Corumbataí. Quem vai de bicicleta, meio de transporte muito comum, para os “jardins” Bom Sucesso ou Novo Wenzel, dispensando o ônibus circular, pode utilizar uma pista vertiginosa, longa e louca. Depois da banguela, já sem velocidade, depois da ponte, quebra-se à direita e na direção contrária à correnteza do rio, com algum esforço, alcança-se, através de uma rua larga e sem calçamento, o campo de futebol, onde fica também o ponto de ônibus. Do outro lado do campo de futebol está o rio e do outro lado do rio, a linha de trem.

⁶⁰ Os professores não aparecem com seus nomes verdadeiros.

Além do campo de futebol, o brejo povoado de taboa domina a paisagem. A escola está a salvo do brejo, num terreno suavemente mais alto. O “gogó da ema”, do outro lado do brejo, alguns alunos fazem questão de lembrar: é o lugar onde fica um dos bares, em cujas paredes improvisadas de compensado foi pintado uma ema.

Também uma indústria química está instalada às margens do Corumbataí como se não pertencesse a lugar nenhum. Da estrada, pode passar despercebida para um observador menos atento.

Mais acima, à esquerda, depois da banguela, no sentido do rio Corumbataí, já se avista da estrada, o “Jardim” Bom Sucesso. Nosso olhar continua a vagar sobre um amontoado de formas, algumas delas insistem para serem esquecidas ou lembradas, outras, ao contrário, solicitam de nós uma narrativa interior, impaciente, de lembranças de acontecimentos, de situações, de pessoas, de palavras, de idéias, de emoções, uma geografia imaginária.

Nesta minha primeira visita à escola e aos “jardins” da periferia da cidade onde se localiza estava acompanhando uma atividade desenvolvida pela professora tutora, Lia, a professora pesquisadora Juliana e os seus alunos da 3º série do ciclo I do ensino fundamental. A atividade consistia em reconhecer/localizar no mapa do bairro alguns pontos durante uma caminhada.

Esta atividade me levou a Foucault em seu livro *As Palavras e as Coisas* (1996) que têm como tema a crise da representação. É com a leitura do quadro, *As Meninas*, de Velásquez⁶¹, que ele inicia sua análise sobre esta crise. Num primeiro momento, nossa leitura do quadro poderia ser a do pintor retratando ou contemplando-se a si mesmo. Também podemos ler o quadro não aquilo que vemos, mas o que não está retratado. Nossa caminhada estava nos apresentando um quadro semelhante.

⁶¹ O quadro de Velásquez (1599-1660) *As Meninas*, segundo Janson (1989, p. 537), “Trata-se ao mesmo tempo de um retrato de grupo e de uma cena de gênero. Poderia ter como subtítulo o artista em seu atelier, pois Velásquez representa-se a si mesmo numa enorme tela; ao centro está a princesa Margarida, que acaba justamente de posar para ele, entre as suas companheiras de brinquedo e as damas companhia. O rosto de seus pais, o Rei e Rainha aparecem no espelho da parede do fundo. Terão eles acabado de entrar na sala e estarão a ver a cena tal como nós, ou será que o espelho reflete parte da tela – presumivelmente um retrato em corpo inteiro da família real – em que o artista estava a trabalhar? “Esta ambigüidade é característica da fascinação de Velásquez pela luz”.

Neste quadro, Velásquez espera que relacionemos “a imagem refletida no espelho com os quadros na mesma parede e com o quadro formado pelo homem no limiar da porta. Neste quadro seu propósito não é mostrar figuras em movimento, mas o movimento da própria luz e a infinita gama de seus efeitos na forma e na cor. Para Velásquez a luz cria o mundo visível. Só dois séculos mais tarde, encontraremos pintores capazes de compreender as implicações desta descoberta”.

Neste quadro de Velásquez não é difícil perceber as quase ilimitadas variedades de luz direta e refletida. Segundo o artista a “luz cria o mundo visível” (1989, p. 537). Para Jesús M. Barbero (op. cit. p. 34) “a essência da representação não é aquilo que se mostra, mas a profunda invisibilidade a partir da qual vemos apesar do que nos querem fazer acreditar os espelhos, as imitações, os reflexos, os truques visuais”.

Barbero (1999) quer nos dizer, assim como Foucault, que devemos nos dobrar sobre nós mesmos e nos tornarmos objetos da tessitura da nossa própria narrativa: “Falar e dar a ver no mesmo movimento... prodigioso entrecruzamento. Falar e ver ao mesmo tempo, embora não sejam a mesma coisa, embora não se fale do que se vê e não se veja aquilo do que se fala, diz Deleuze (2005, p.75) sobre a afirmação de Foucault, compõe o estrato e, de um estrato a outro, se transformam ao mesmo tempo”.

Para Foucault (1985, p. 31), o quadro *As Meninas*:

como em toda a representação de que ele é, por assim dizer, a essência manifestada, a invisibilidade profunda do que se vê é solidária com a invisibilidade daquele que vê – malgrado os espelhos, os reflexos, as imitações, os retratos. Em torno da cena estão depositados os signos e as formas sucessivas da representação”.⁶²

Qual a discursividade constitutiva da visualidade dos jardins da periferia para os nossos alunos? Poderíamos afirmar que é a economia de sentido? A profunda invisibilidade? A da operatividade lógica? Ali, naquele lugar, o mundo parece tão recente e, ao mesmo tempo, tão distante que muitas coisas carecem de nomes e para mencioná-las nossos alunos precisam apontar o dedo.

Num primeiro momento a hegemonia da representação e a homogeneidade do sentido das imagens nos convidam a fechar os olhos para ver o vazio que nos olha. Um descondicionamento do olhar que permita ver a dimensão da vida, da natureza, da matéria, dos elementos. Merleau-Ponty (2003, p. 141) escreve que:

⁶² Para Habermas em sua obra *O Discurso Filosófico da Modernidade* (1990, p. 244/45) neste quadro de Velásquez “o pintor está diante de uma tela que o espectador não pode ver”. Para Foucault, “o essencial é que o espaço clássico do quadro é demasiado limitado para permitir a representação do ato representativo – foi isto mesmo que Velásquez tornou claro ao mostrar as lacunas que a falta de reflexão sobre o processo representativo deixa mesmo no espaço pictórico clássico. Nenhuma das personagens que participam da cena clássica de uma representação pictórica do par real (da representação do homem como soberano) aparece no quadro como sujeito soberano capaz de se auto-representar, ou seja, simultaneamente como sujeito e objeto, como representante e representado, como alguém que está presente ele mesmo no processo de representação: Aquele que se representa no pensamento clássico, se reconhece como imagem ou reflexo, mas nunca se encontra presente por si próprio”.

(...) precisamos nos habituar a pensar que todo visível é talhado no tangível, todo ser tátil é prometido de certo modo à visibilidade, e que há invasão, encavalgamento, não apenas entre o tocado e quem toca, mas também entre o tangível e o visível que está incrustado nele.

O QUE É PARA FAZER?

Sobre como nem sempre o fazer é compreender!

Aquela manhã estava abafada e ameaçando chuva, mesmo assim, o entusiasmo dos alunos era grande, um clima assim parecido com uma declarada adesão. Embora fosse o meu primeiro contato com estes alunos, alguns se aproximaram espontaneamente fazendo perguntas, procurando entender a tarefa solicitada: **“o que é pra fazer?”**, **“onde é pra marcar? a professora falou que é assim!”**. Outros disputavam à atenção das professoras Juliana e Lia; também havia aqueles que falavam, olhavam e escutavam sem objetivos determinados, mas que estavam igualmente ocupados com o exercício da imaginação geográfica: **“mais ali, daquele lado, dona, mais pra cima, tem a casa dela** (referindo-se a uma colega de classe), **depois, lá, olha o muro, foi meu irmão que pintou (pichou), perto da casa da namorada dele”**, **“aqui perto tem um buraco, a gente foi ver junto com a outra mulher (professora tutora Lia) tem uma cachorra com um monte de filhotinho! “vamo lá no gogó da ema?”**.⁶³

Todos queriam mostrar as suas casas, as casas de seus parentes ou conhecidos, os lugares onde brincavam, a igreja que freqüentavam, onde faziam compras, mostrar como conheciam aquele lugar, o seu movimento, as referências que os ajudavam a resolver, sem mapas, problemas de localização.

Antes desta aula já havia acompanhado as discussões entre a professora pesquisadora Juliana e as professoras tutoras Lia e Fernanda de uma outra aula, anterior a essa, em que a professora Juliana **“não havia planejado um percurso com os alunos”**

⁶³ Os trechos em negrito reproduzem ora as falas dos alunos, ora as falas dos professores pesquisadores e foram extraídos dos registros realizados pelos professores tutores, pelos professores pesquisadores e pelos alunos, bolsistas de graduação.

porque **“queria conhecer o bairro junto com eles”** e que depois da caminhada estava mais certa ainda: **“que a prática educativa com mapas não ficava só na sua representação dependia das coisas que acontecem no lugar”**.

Almeida (2001, p. 71/72) se refere à necessidade de um modo de ensinar segundo uma situação que possibilite a construção de conceitos porque:

(...) a representação do espaço é uma ação interiorizada e não simplesmente a imaginação de um dado exterior qualquer, resultado da ação. A evolução desse processo ocorre da seguinte forma: primeiro estabelece-se a atividade sensório-motriz elementar; depois surge a ação ligada à imaginação, a qual só é possível após ter sido realizada materialmente; depois, a coordenação das ações exteriores amplia-se, o que repercute também em uma coordenação interna (articulação progressiva das intuições); mais tarde formam-se as operações concretas que resultam dessa articulação.

Narrativa e desenho se articulam porque a palavra é necessária. As ações humanas são simbólicas, quer dizer, têm significação porque criam relações entre as coisas e as palavras, sobretudo, porque acontecem quando o mundo do outro se torna em um mundo “para-nós”.

Para Bahktin (1986, p. 121) “a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística”.

A narrativa e o desenho, elementos simbólicos, quando adquiridos marcam uma relação diferente do sujeito com a linguagem. Porque o sujeito já é capaz de interpretar o já dito e vai dependendo cada vez menos do enunciado do outro, assim como no desenho que materializando o simbólico acompanha a fala.

Agora, ali, junto com as crianças, a fala da professora Juliana parece imprimir-se nos gestos das crianças, nos lugares descritos e localizados em suas histórias do mundo ao redor. A vida humana cabendo minimamente em imagens que refletem a duração de meio dia, duas horas... Uma aula!

Uma garoa que, pressentíamos, iria chegar, nos levou de volta para a escola, para a sala de aula. Fomos andando mais silenciosamente, como se tivéssemos naquela manhã

transposto a exterioridade do espaço, a superfície geométrica do mapa e alcançado a sua dimensão dizível/invisível.

Como nós, professores, não sendo alunos poderíamos saber o que eles sabem ou sentem? Porque é na busca do encontro, do convívio do que está próximo a nós que o pensamento aprende o conhecimento e a linguagem do mundo da vida. Da mesma forma que conhecemos a alegria dos outros através da nossa própria alegria, também sabemos o que os outros sabem ou sentem através do nosso próprio conhecimento, dos nossos próprios sentimentos.

Na objetividade do que acontece, das situações que vivemos, pensamos o mundo sem saber que o pensamos e o que vemos, às vezes, não cabe no que dizemos. Frequentemente estas situações nos surpreendem e, vivemos o tempo todo procurando conceitos para colocá-las, como se fosse possível procurar conceitos! Como se não fossem os conceitos, eles mesmos, que produzissem estas situações, estes acontecimentos, que nos fazem pensar, sentir, ver o que provavelmente não se revelaria para nós.

APRENDENDO A OUVIR

A professora Juliana solicita a atenção dos alunos para a atividade daquela manhã: **“marcar no mapa do bairro as ruas e as avenidas, observar o rio Corumbataí”** e diferentemente da aula anterior, a professora me disse que **“deixaria os alunos mais à vontade para contar as suas histórias”**.

Na outra semana, depois desta aula, em outra reunião do grupo de pesquisa, a professora Juliana comenta sobre o fato dos alunos não terem conseguido marcar alguns serviços e outros pontos de referência do bairro e que havia pensado se isso realmente tinha alguma importância, se era **“só isso: marcar ruas, avenidas e serviços no mapa, se só isso, era suficiente?”** Também eu, que estava ali pela primeira vez, para conhecer os alunos, o bairro, a escola, fazia a mesma pergunta.

Talvez não seja importante mesmo só **“marcar”** no mapa, porque as coisas, as ruas, as casas, as pontes, os rios, as montanhas representadas nos mapas existem de verdade e é na busca do encontro, do convívio das coisas que existem próximas de nós que o pensamento aprende o conhecimento e a linguagem do mundo da vida: **“no mapa base ficaram as ruas e as avenidas... mas nas falas dos alunos ficaram novamente as suas experiências de vida”** (Juliana).

Como Madalena Freire, em seu livro **Paixão de Conhecer o Mundo**, gostaria de escrever esta narrativa “sem dividi-la em áreas, sem falar exclusivamente das atividades e de seus objetivos em si, mas tentar passar o pulsar vivo de nossas descobertas, de nossas dúvidas, o descobrir o mundo...” (1983, p: 53).

Um lugar que se passa sem entrar é um; é outro para quem tem que viver ali, para quem chega pela primeira vez, para quem fica de vez em quando e vai embora levando o “direito de ver e compreender” (M. SANTOS, 2002, p. 117). À medida que entramos e ficamos na paisagem de um lugar, as distâncias se desfazem e aprendemos a tecer vizinhanças. O espaço - lugar é a experiência da “proximidade”.

Localizar/reconhecer no mapa foi um exercício no qual experimentamos a proximidade. Nesta proximidade foi possível aos alunos não só localizar, mas, descobrirem-se naquele lugar. As ruas do caminho já percorrido muitas vezes de sua casa até a escola não coincidem com a rua da bicicletaria e também do depósito de materiais de

construção, assinalados no mapa, percebe um aluno: **“não é aqui não, olha!”**, fato que é logo confirmado por outros colegas: **“tem outra bicicletaria, mais pra cima, mais perto do ponto de ônibus, mas, não tem rua para marcar aqui no mapa”!** Na experiência da proximidade, nos surpreendemos olhando-nos viver através dos mapas: nesta situação é o lugar que representa o mapa.

Aprender a olhar é racionalizar tanto o olhar quanto o espaço. É acostumar o olho a deslocar-se ordenadamente, a focalizar de forma conveniente, a capturar os detalhes significativos. É converter o espaço também, uma simples cintilação, em uma série de contornos, de formas reconhecíveis, de fundos e figuras, de continuidades e transformações. Um olhar educado é um olhar que sabe onde e o que deve olhar. E sabe que todo momento, que é que vê. Um olhar que já não se deixa enganar nem seduzir. Aprender a olhar é, portanto, reduzir a indeterminação e a fluidez das formas: uma arte da espacialização ordenada, da constituição de singularidades especializadas, a criação de “quadros”. (LARROSA, J. 1995, p.80)

O espaço só pode ter significado se vivido/sentido com os outros. Sensibilidade é subjetividade, exposição, vulnerabilidade e responsabilidade na proximidade dos outros, um-para-o-outro, isto é, significação a partir de situações de intersubjetividade.

A professora Juliana sabe que “pensar é falar”, que a sabedoria da vida se aninha em cada um de nós e que este saber vivido, diferente daquele saber construído, pertence ao nosso ser. Diante dos seus alunos é presença, os escuta pacientemente. Estranha postura no ambiente escolar que podemos arriscar, também se chama disponibilidade, na qual se delinea um-modo-de-ser cuidado.

Hábitos são automatismos de conduta, somos menos livres do que pensamos quando falamos, julgamos ou fazemos coisas. Habitualmente a escola não está acostumada a ouvir, situação que se reproduz também fora da escola. Não se trabalha na descoberta do discurso que se ouve, nem há esforço para compreender, momento em que se instituem significações e, por fim, um sentido. Também a escola se acha enredada no problema da descontinuidade-continuidade, entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, se descuidando do modo-de-ser-cuidado.

A *“palavra é tributária do escutar”*, por isso, nos coloca na temporalidade, porque precisamos observar seu ritmo, a sua entonação, esperar também o fim do que é falado

para saber o que foi falado. Os alunos da 3º série da professora Juliana estão aprendendo a ouvir, estranha lição que a professora ensina com sua postura paciente.

Mas a palavra não pertence à ordem da evidência. Ao contrário, a visão pode nos dar uma imagem instantânea, global. Não precisamos esperar para captar o que vemos. Porém, se ninguém acolhe o que falamos o que falamos cai no vazio, ninguém escuta. Saber ouvir nos dá acesso ao silêncio e no silêncio deixamos que as coisas se digam por si mesmas. “*Ouvir precede o falar*”.⁶⁴

Jorge Larrosa (2004, p. 32/46) fala sobre as aulas como “lugares da voz onde se vai aprender de ouvido. (...) como um dos lugares em que a palavra se diz de viva voz, se recebe de ouvido, escutando atentamente”. Porque sentimos que vem ao nosso encontro, nos está sendo dirigida.

Em contraste com a solidez inalterável da escrita, a palavra oral tem “uma fluidez contextual, líquida ou gasosa” como se nas palavras houvesse uma vida, que é justamente o que se sente. A descontinuidade da fala também abre a “clareira” do pensamento para que, de novo, se dê o acontecimento da voz modelando a duração do silêncio.

⁶⁴ Para Heidegger, M. *Introdução à Metafísica*, 1969 p.143: “Toda compreensão tem que se mover sempre num determinado ângulo de visão. Uma coisa qualquer, por exemplo, um relógio, permanecer-nos-á oculto naquilo que é, enquanto previamente não soubermos o que é tempo, cálculo e medição de tempo. O ângulo visual da visão já deve estar antecipadamente aberto. Por isso, o chamamos de ângulo-de-pré-visão, a perspectiva. Destarte se mostrará que o ser (a realidade) não apenas não é entendido de modo indeterminado como também que a compreensão determinada do ser (da realidade) move-se em si mesma num ângulo de visão já pré-determinado”.

COMO ERA ANTES?

A recordação implica imaginação e composição, implica certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa.
LARROSA, J. 1995, p. 68

Estou retornando para acompanhar a visita dos representantes da Associação de Moradores do Bairro aos alunos da 3º série. Eles, estão sentados em círculo, em torno dos dois representantes da Associação, que respondem solicitamente às suas perguntas:

A – “Quando o senhor veio morar aqui?”

AM - (representante da associação de moradores) – “Há mais de 20 anos vim da Paraíba, primeiro comprei um terreno, ia e vinha, trabalhava na roça”.

AM – “Quando eu mudei só tinha cinco casas. Quando foi instalado o poste e a caixinha de força já tinha trinta e uma residências”.

A história daquele lugar parece estar incrustada na vida desses moradores. Pioneiros, falam com orgulho e suspeita dos bens e serviços conquistados em tanta luta exausta para tornar a vida mais digna.⁶⁵

Quando falam do seu aprendizado da justiça, seus olhos parecem vagar pelas casas, casa por casa, janelas e portas ao longo das ruas, rua por rua, como se atravessassem por um retículo em cujos espaços cada um pudesse colocar as coisas que desejam, coisas que não valem por elas mesmas, mas como símbolos de outras coisas.

⁶⁵ “As sociedades dos moradores atendem a fins específicos, mas estão longe de substituir as comunidades autênticas, nas quais o indivíduo se realizava como personalidade integral. Trata-se aqui, da defesa de interesses ligados à propriedade, já obtida ou a obter no quadro da sociedade mercantil. A ação não se dirige para reduzir os efeitos da sociedade de consumo, mas para nela inserir mais profundamente os respectivos protagonistas. Não tem outro sentido a defesa da valorização da propriedade individual ou as campanhas para obtê-la. Cada qual no seu nível se defende dos outros, mas é para obter uma posição melhor no mercado. As sociedades dos moradores têm um inegável papel organizativo, mas não têm fôlego para ultrapassar o funcional, deixando intacto o estrutural. Seu papel se esgota com o atendimento dos reclamos patrimoniais, e com isso se esgota a ação do grupo”. (SANTOS, M. 2002 p: 75)

AM – Quem são os representantes do prefeito no bairro? (os alunos não respondem), após um silêncio prolongado, responde à sua própria pergunta: **“os vereadores”, e a gente também paga imposto e o bairro não tinha nada, isso aqui era um deserto!**

A – Como era pra fazer compra?

AM – A gente tinha que fazer compra na cidade. Ia de bicicleta, a pé, não tinha ônibus. Na época não tinha água, esgoto, luz.

Segundo Milton Santos (2002, p. 115) esses habitantes do mundo são *“prisioneiros do lugar”*, isto é, dos preços e das carências locais. “Para estes a rede urbana é uma realidade onírica, pertence ao domínio do sonho insatisfeito, embora também seja uma realidade objetiva”.

A - Mas se tinha encanamento por que não funcionava? (provavelmente esta informação o aluno a obteve de pessoas do seu círculo familiar)

AM – Porque é conversa de imobiliária! Eu fiz um poço na minha casa e água vinha de caminhão pipa, a luz era de lamparina.

A – Tinha árvores?

AM – Foi tudo destocado para loteamento!

As crianças compartilham com as suas famílias as carências locais. Todas sabem dos perigos que cercam os “jardins”: **“não pode brincar no brejo porque é perigoso, tem cobra, bicho morto”**. Uma das fotos que os alunos quiseram tirar foi próximo ao rio Corumbataí, num trecho onde não existe quase mais nada de mata ciliar. Neste lugar, comentou um aluno: - **“Um menino entrou com um cavalo e morreu”**, (outra aluna diz que é conversa do colega).

AM – Vocês precisam tomar muito cuidado com as nascentes! Não pode usar a água das nascentes, suja a água.

A - A nascente de cima é perigosa, eu num fui lá, mas meu colega vai. Duas crianças já morreram lá.

AM - Aqui tinha muita inundação. Muito problema, minha cunhada mesmo sofreu muito com inundação.

As crianças conhecem as dificuldades que as chuvas trazem: **“suja tudo de barro, mofa, a mãe põe as coisas pra fora pra secar, a roupa não seca”.**

AM – Tem muita erosão, tem que fazer parte das águas pluviais.

A – Pluviais?

P – É a água da chuva que tem que ser canalizada, passar por canos em baixo da terra para não levar barro para o rio.

As crianças reconhecem também as dificuldades decorrentes da queima do lixo a céu aberto, das ossadas de cachorro e outros animais mortos que se acumulam nas margens do brejo que é um lugar cheio de **“cobras, bactérias, ratos e passarinhos”.**

A – Não pode queimar porque fica um cheiro podre! Mas não tem jeito eles vêm aí e põe fogo, só por brincadeira.

A – Os moradores jogavam lixo no brejo?

AM – Não jogava, o lugar era mais limpo. Hoje passa lixeiro três vezes por semana.

P – De que maneira vocês (referindo-se aos alunos) poderiam ajudar para melhorar essa situação do lixo?

A – Colocar o lixo na rua pro lixeiro pegar!

A – Reciclar o lixo, fazer de novo papel do lixo.

A – Colaboração de todo mundo! Não adianta colocar placa eles vão lá e jogam.

Todos os alunos queriam saber “como era antes”, querem viver a experiência sensível da recordação e da memória. A formação de uma criança é marcada pelo espaço de sua vida cotidiana, tanto é verdade que as “ruas, os edifícios, os trajetos que a pontuam

constituem por sua sedimentação, o solo nutriente no qual se enraíza a lembrança, sempre e de novo fundadora”. (MAFFESOLI, M.1999 p. 334).

Naquele lugar quase “bucólico”, a violência associada ao sentimento de insegurança de viver na cidade, tira as pessoas das ruas, todos caminham passo ligeiro para o ponto de ônibus, para o trabalho e do trabalho para casa. O tempo moroso, talvez existisse **“naquele tempo, naquele lugar como ele era antes”**.

A – Naquele tempo tinha briga?

AM – Não tinha porque era pouca gente, todo mundo se conhecia, hoje tem até roubo.

As igrejas proliferam, já são consideráveis em número de prédios. Considerável também é o número de casas que arriscam um pequeno comércio na frente. A esperança de prosperidade obedece a uma seqüência: um bar, bar-mercadinho que depois vira supermercadinho. As próprias crianças são testemunhas do crescimento deste comércio: **“nossa, nem tinha visto que tinha este bar aqui!”** Também as borracharias e bicicletarias, proliferam por todo canto. Nos finais de semana, o encontro na igreja, a lida da casa, o refúgio na intimidade doméstica.⁶⁶

A naturalização das desigualdades sociais torna quase impossível àquele lugar, mediante o que foi e ao que é comunicar o que deseja ser, porque as desigualdades são também territoriais, o “cidadão é o indivíduo num lugar”.⁶⁷

AM – Prometer e fazer são coisas muito diferentes. Agora tem orçamento participativo. Os moradores não acreditavam, achavam que era enganação. Agora vem o Centro Comunitário... Quem batalha vence.

⁶⁶ Habermas, I. (1984) *Mudança Estrutural da Esfera Pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa*. Nesta obra o autor discute o processo de privatização da esfera pública reduzindo os espaços públicos de sociabilidade (locais de encontro, de diálogo social, de interação coletiva)

⁶⁷ Santos, M. (2002 p:127 “quando se confundem cidadão e consumidor, a educação, a moradia, a saúde, o lazer aparecem como conquistas e não como direitos sociais. Até mesmo a política passa a ser uma função do consumo. Essa segunda natureza vai tomando lugar sempre maior em cada indivíduo, o lugar do cidadão vai ficando menor, e até mesmo a vontade de se tornar cidadão por inteiro se reduz”.

Morar nos “jardins” da periferia da cidade é “se condenar duas vezes à pobreza: à pobreza gerada pelo modelo econômico, segmentador do mercado de trabalho e das classes sociais, superpõe-se à pobreza gerada pelo modelo territorial”. (SANTOS, M. 2002 p: 117).

Falta-nos um “discurso territorial” para sermos “moradores-cidadãos e não proprietários consumidores”. Um discurso territorial que, também, possibilite uma outra forma de solidariedade modelada por uma natureza reapropriada, por um espaço partilhado, o que quer dizer, no fim, a mesma coisa: um discurso territorial que nos auxilie a nos reapropriarmos de nós mesmos.

P – Alguém chegou a conversar em casa sobre o que mais os pais de vocês gostariam que fosse feito no bairro?

A – Não jogar lixo em qualquer lugar.

A – Minha mãe falou a mesma coisa.

Professora questiona outros alunos.

A - Meu tio falou que os lixeiros têm que ajudar, mas pouco porque eles (os moradores) jogam lixo em qualquer lugar.

P – Já imaginou se tivesse que pegar o lixo espalhado em todo lugar?

A – Tem que colocar em frente de casa. Respeitar os outros.

A aula vai chegando ao fim, os alunos começam a repetir perguntas e os representantes da Associação de Moradores a repetirem as suas histórias, fica no ar um pressentimento do futuro.

A - Como era o brejo?

AM – Era como é agora, antes a gente usava a água do brejo pra lavar roupa e a roupa ficava tingida de uma cor marrom por causa da taboa. Como vai ficar não sei!

Segundo a professora Juliana **“história, geografia e ciências tornaram-se uma disciplina só!”** Em outra aula de uma **“disciplina só”**, ela, dialogando com os seus alunos, vai procurar tecer junto com eles, imagens do tempo futuro no espaço do presente: como nós queremos este lugar?

A transformação do conhecimento em matérias escolares envolve a transferência do trabalho disciplinar das ciências de um campo social para outro espaço social (o da escolarização). O trabalho disciplinar acaba se transformando em problemas de aprendizagem, desenvolvimento, na busca de múltiplas formas de ensinar como um conhecimento pode ser aprendido.

O trabalho com uma “disciplina só”, a que se refere a professora pesquisadora Juliana, não se refere a uma estratégia neutra de ensino, de solução de problemas. Pensamos com muita dificuldade que nossos discursos são práticas. A desconstrução da linguagem pedagógica envolve a desconstrução dos sentidos estabelecidos porque é na prática social que se origina a linguagem. É necessário descolar os significados dos significantes para aceitar a pluralidade dos significados dos campos discursivos.

Ver-se de outro modo, dizer-se de outra maneira, julgar-se diferentemente, atuar sobre si mesmo de outra forma, não é outra forma de dizer “viver” ou “viver-se” de outro modo, “ser outro?” E não é uma luta indefinida e constante para sermos diferentes do que somos o que constitui o infinito trabalho da finitude humana e, nela, da crítica e da liberdade?” (LARROSA, J.1995, p. 84)

O DISCURSO COMO MEMÓRIA

O que é pra fazer? Observar a água, o esgoto, as árvores e as taboas, coletar água. Esta é a tarefa do dia, os alunos entram na sala e ela já está anotada na lousa. Sem surpresa, os alunos se demoram um pouco para formarem os grupos, conforme solicitação da professora que precisa ajudá-los a se organizar, pois não chegam a um acordo sobre quem vai ficar no grupo de quem. No fim formaram-se dois grupos grandes, um que acompanhou a professora Juliana, e outro que ficou comigo.

Para me enturmar, ainda na sala de aula, pergunto a um aluno que passarinho tinha no brejo. Imediatamente ele responde seguido de outros colegas que estavam próximos: **“coleirinha do brejo, papa capim, tico leão cara marrom e preta, sabiá, urubu, bigodinho...”**

Smolka no artigo *A Memória Em Questão: Uma Perspectiva Histórico-Cultural* (2000) fala sobre a memória enquanto prática social. Entre os muitos modos enfatizados por ela sobre como pensamos a memória ao longo da história, um deles é a experiência arcaica da palavra no tempo de Hesíodo, onde o *aedo* (poeta-cantor) representava o máximo poder da tecnologia da comunicação.

Em *as Tecnologias da Inteligência* (1993), Pierre Lévy chama atenção para o fato de que a palavra (en) cantada processa um tipo de saber narrativo, na verdade um mundo mental estranho para nós: as palavras não são abstratas e vazias, mas forças divinas nascidas de Zeus e da Memória. As musas são as forças divinas, pelas quais as palavras cantadas se apresentavam.

Na Idade Média, Santo Agostinho explorou a dimensão psicológica da memória constituindo-a em um lugar, um palácio onde estão tesouros de inumeráveis imagens trazidas por percepções de toda a espécie. (SMOLKA, 2000, p.180).

Para Vygotsky, tanto as imagens como os signos são importantes na construção da memória. A palavra, como signo, constitui modos específicos de ação significativa. Onde existe memória, imaginação, imagem, incide o signo, portanto, a palavra, a qual, segundo

Bakhtin (1988, p. 95) “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Segundo Larrosa (1995, p.68) tanto a:

Filosofia da mente quanto a psicologia cognitiva utilizam metáforas de armazenamento para representar a memória e a recordação. Uma espécie de depósito ou armazém, um espaço físico que contém objetos e rastros e ao qual é possível voltar de quando em quando, é transferido para a estrutura da mente humana.

Barthes, Benjamim e, também, Bachelard, salientam o papel da memória com a qual se procura reter com a palavra a inevitável passagem do tempo. O olhar sobre o que não está sendo mais visto, mas vivido de outro jeito naquele momento em que se conta, precisa ser retido para evitar que as imagens fujam. As vozes dos alunos se misturavam, a conversa ficou animada e também confusa, se interrompem uns aos outros para espicharem mais os casos, enfim...

Mas a conversa sobre passarinhos estava restrita a um grupo de alunos e não tinha sido prevista como um conteúdo disciplinar a ser desenvolvido no estudo de meio. No roteiro de campo, previamente discutido entre a professora tutora e a professora pesquisadora, o brejo povoado pelas taboas era o foco principal.

A maioria não sabia que taboa era o nome da planta que dominava aquele brejo.⁶⁸ Percebendo que meu grupo estava separado dos demais e que estava ficando pequeno, chamei a professora Juliana para juntar-se a nós com o seu grupo.

Continuamos nossa caminhada em torno do brejo. As crianças passaram a ser nossos guias e nos conduziram a outros caminhos, acontecimentos e perspectivas de descoberta. Estávamos querendo, a professora tutora e a professora pesquisadora, imprimir um padrão, uma forma de organização de conteúdos que privilegiava uma seqüência e

⁶⁸ A taboa (*Typha domingensis*) é uma planta aquática muito comum nos brejos brasileiros. Quando não manejada adequadamente, a taboa pode causar problemas como assoreamento de área e a eutrofização do ambiente (processo de degradação que sofrem os lagos e outros corpos de água quando muito enriquecidos de matéria orgânica). Quando em crescimento descontrolado, como ali no bairro, provoca sérios problemas ambientais e a saúde pública porque além de permitir a proliferação de vetores de doenças humanas provocam mau cheiro.

As taboas se dispersam por águas mais rasas, nas chamadas zonas ecotononais, ou seja, de transição entre os ambientes terrestres e aquáticos. O controle efetivo das plantas é manual. É preciso retirar as plantas inteiras, principalmente os rizomas que ficam enterrados no chão. Depois é necessário ter o cuidado de colocá-las em aterro sanitário ou incinerar para evitar a propagação dos rizomas.

Uma boa utilização da taboa refere-se ao uso da parte aérea, que pode ser empregada como forragem para o gado e os rizomas consumidos assados ou cozidos, mas antes é preciso também saber se não estão contaminados. Também a taboa é utilizada artesanalmente para produzir várias coisas.

percebíamos que, demasiadamente linear e previsível, nosso roteiro estava sendo naturalmente alterado pelos alunos. As aulas, para Antonio Carlos Amorim (2000, p. 139):

(...) corporificam discursos que articulam idéias, crenças, valores e práticas, ou seja, significações atribuídas aos variados conteúdos, incluindo os científicos. Lembrando que o conhecimento escolar é resultado de um trabalho social, por meio do quais os conhecimentos passam por uma série de transformações até resultar neste produto que circula na escola, que também é transformado, é perceptível que mesmo os alunos carregam um conjunto de elementos que são selecionados no processo de recontextualização”.

Lembrando Basil Bernstein (1996), Amorim (2000, p. 139) acrescenta que nesta seleção o que acaba sendo utilizado é o “conjunto de regras que compõem o discurso regulativo que modela o instrucional”.

Ou seja, o problema da prática educacional consiste, então, em “fornecer lições eficientes, de modo que todas as crianças possam resolver problemas de forma flexível; ou de forma que os professores possam ser “reflexivos” sobre suas práticas, com a “reflexão” parecendo ter uma lógica que é independente do tempo histórico ou da localização social. Supõe-se que as regras são naturais e universais”.

A linguagem nas situações escolares tem uma característica diferente porque representa uma forma de comunicação em que as palavras não atuam apenas como meio espontâneo de comunicação, como na fala do dia a dia, mas como um objeto de estudo que se resolve colaborativamente no sentido de se atingir uma compreensão conceitual a partir da qual se pode construir em outras situações respostas a perguntas similares.

A – Por aqui não.

A - Aqui, vem desse lado, aí não afunda! um sapo!

Os alunos se agrupam novamente para ver o sapo.

A - Aqui tem bastante osso, é de cachorro mesmo, voltando-se para a professora Juliana.

P – E o resto do corpo do cachorro, onde está?

A – Na terra.

P – E como se chamam os seres vivos que fazem isto na natureza?

A – As bactérias!

A – Pode coletar água aqui? (os alunos divididos em grupo tinham que coletar uma amostra de água para observarem no microscópio seres invisíveis a olho nu).

A explicação dada pela professora sobre o que seria “ver a olho nu” chamou bastante atenção dos alunos que ficaram surpresos com a possibilidade dos olhos poderem ficar pelados.

Estávamos no início do nosso passeio exploratório e os alunos iam falando sobre o que viam, sobre as suas experiências de vida naquele lugar. A prática habitual do currículo de Ciências nas séries iniciais baseia-se na apresentação do caminho da água na natureza e os principais fenômenos físicos que acontecem durante este caminho. O mundo vivido, constituído intersubjetivamente e condição do agir pedagógico, ficam de fora.

Em nossas reuniões com os professores pesquisadores, a dúvida sempre recaía sobre como determinar a profundidade com que os conteúdos de Ciências deveriam ser desenvolvidos junto às crianças, ou melhor, será que elas compreenderiam as relações entre os fenômenos e processos estudados e relacioná-los com o contexto real? Esta preocupação parece estar ligada à nossa própria dificuldade em contextualizar fenômenos e processos, compartimentalizando-os teoricamente em conceitos.

A idéia de que as crianças recebem informações do meio exterior de acordo com as diferentes fases de sua evolução intelectual parece dominar a prática dos professores pesquisadores. Esta idéia leva a uma outra: que a seqüência pré-determinada de conteúdos a serem desenvolvidos é pré-requisito para o desenvolvimento de outros. O diálogo que segue abaixo evidencia como devemos duvidar desta certeza fácil.

A – Professora isso aqui é uma espada de São Jorge!

A – Vamos mais ali pra cima, tem água limpinha.

A – Lá tem uma chácara, é da D. Abigail – ela é uma bruxa porque nunca ninguém entrou lá. Ela pega cachorro e assa a noite na fogueira.

Dois pneus de bicicleta interrompem a passagem de um pequeno veio d'água desviando o seu curso. Uma aluna enche o recipiente do seu grupo com aquela água e exclama olhando para o vidro:

A - Que água limpinha!!!

P – Será que é limpinha mesmo?

P – No microscópio a gente vai ver outros seres vivos que são maiores que as bactérias, mas que também não enxergamos.

A – A lente deste microscópio não é forte, né. É que nem os óculos de gente.

A formação dos pensamentos é circunscrita pelas possibilidades existentes. Estes pensamentos, uma vez formados, uma vez nossos, apropriados, tornam-se singulares. Socialmente constituídos, aparecem em nossas falas, que estão repletas do discurso do outro, a subjetividade não existe a priori, mas concretiza-se no processo de internalização resultante da produção de signos, evidenciando que o desenvolvimento acontece de modo compartilhado.

Finalmente é hora de ver no microscópio a vida que existe numa gota de água. Rapidamente se forma uma fila. A ansiedade é geral. Alguns alunos retornam várias vezes à fila comentando com os outros o que viram.

P – Então a água do córrego e do brejo é limpinha mesmo? (os alunos responderam prontamente à pergunta da professora).

O pensamento não é uma coisa abstrata, ele é mundano. Na estrutura das situações criadas na aula o que encontramos é o próprio movimento do acontecer pedagógico das nossas vidas. O movimento do diálogo entre os alunos e a professora evidencia as múltiplas possibilidades de conexão, cortes, aproximações... a relação entre as disciplinas, o trânsito entre elas. “A aula é um acontecimento intersubjetivo, mais do que um produto”. (FONTANA, R. A. C. 2001, p: 33)

APRENDENDO A VER PARA DEPOIS OBSERVAR

“*Professora, como você prepara suas aulas?*” Desta pergunta formulada à professora pelos seus alunos, nasceu em resposta a “*Receita de Ambrósia*”.

1º Ato: O Ensaio

- *imagino as necessidades orgânicas e as fantasias do paladar*
- *penso no prato do dia: o que quero compartilhar?;*
- *projeto o requinte do ritual da última ceia;*
- *busco receitas nas prateleiras das estantes e ingredientes nas despensas da memória;*
- *ejejo o que se ajusta ao tempo e formas que não tenho;*
- *tempero: o agora de depois;*
- *preparo: misturo – sinto – palavreio – experimento – penso – saboreio;*
- *entrego-me: fogo forte, fervura; fogo brando, vigília.*

2º Ato: O Ritual

- *convido: senta-se à mesa comigo?*
- *os aperitivos, sinfonia de cristais;*
- *a toalha, cenário de linho, a entrada;*
- *dança de olhos, o prato principal;*
- *pantomima de línguas, sussurro de talheres;*
- *a sobremesa, entremeio de sabores, o café, teia de sensações, o licor, arremate do sabor.*

3º Ato: A Solidão

- *repouso: foi bom?*
 - *fecho as portas, recolho sobras, giro botões, apago luzes;*
 - *re-me-moro, re-te-moro? Re-projeto, te-revejo?*
- “*E vocês, como saciam a fome?*”

Penso nas aulas anteriores e me lembro da Receita de Ambrósia (2001) de Roseli Fontana. Penso no que deu certo e errado. Ao nortear suas reflexões nesta receita, a professora Rosely conclui que a aula é “ensaio e rito, preparação e entrega a um processo interativo, que acontece e se repete, sempre e necessariamente, entre sujeitos organizados socialmente, para culminar em solidão, ruminação, recolhimento e lembranças”. (grifos meus)

Escutar os seus alunos pacientemente é o ingrediente especial das aulas da professora Juliana.

P – Atenção, classe vamos ouvir o que o colega de vocês quer falar!

Os colegas continuam falando e a professora pede que o aluno que deseja falar espere mais um pouco para ser ouvido por todos. As interpelações constantes da professora permitem que o jogo interativo seja recomeçado, muitas vezes.

P - Quem mais quer falar? A maioria levanta a mão!

P - Olhando para o mapa de novo, o que são estas linhas azuis?

P – Por que o rio que está representado no mapa de azul fica vermelho?

Os alunos se interessam, mas voltam a falar novamente. A professora percebe que a pergunta não foi entendida e a formula pela terceira vez, de um outro jeito:

P - Além da cor, o que no mapa indica que o rio está sujo?

Os alunos continuam com dificuldades e a professora não desiste, recorre ao aluno que queria falar. Apontando para o mapa, o aluno quer saber o que são as setinhas pretas perto do rio.

P – Quem pode ajudar a responder esta pergunta?

A professora parece não estar se importando com o tempo, está disponível, quer ouvir os alunos, fazê-los também se ouvirem. Ao formular e reformular a pergunta, ou mesmo, ao devolvê-la para a classe, sem antecipar respostas, procura manter um vínculo dialógico.

No diálogo acima, a professora procura trabalhar a interpretação do discurso que ouviu. Há um esforço para compreender, tanto da professora como de seus alunos, momento em que se instituem significações e, por fim, um sentido. Neste exercício, a professora busca a cumplicidade entre a oralidade e a visualidade.

A palavra é “tributária do escutar” e, por isso, nos coloca na temporalidade, porque precisamos observar o seu ritmo, a sua entonação, esperar também o fim do que é falado

para saber o que foi falado. Os alunos da 3º série da professora Juliana estão aprendendo a ouvir, estranha lição que a professora ensina com a sua postura paciente.

Nesta aula, a professora Juliana buscou na concretude de uma atividade, outros “ângulos de visão” e toda uma forma de agir. Precisamos aprender a ver para depois observar, a escutar para depois falar.

DA COMPLEXIDADE DO VIVIDO AO CONSTRUÍDO

Os alunos já estão divididos em grupos quando chego. A professora retoma a aula anterior e procura explicar o que eles vão ver no microscópio. Uma outra tarefa solicitada nesta aula: falar sobre o que eles observaram no brejo e no córrego, sobre a mata ciliar...

A – A água estava poluída.

A – Tinha pneu, lixo...

A professora distribuiu os Atlas para os alunos observarem os mapas de saneamento básico. Inicialmente, eles têm dificuldades para descobrir o município de Rio Claro. Começam a falar das cidades vizinhas. Alguns alunos, quando descobrem, ficam surpresos com o tamanho de Rio Claro em relação às outras cidades.

A – É tudo isso? (referindo-se ao tamanho do município)

P – O que são estas linhas azuis?

A – Rios.

P – Por que o rio está representado de azul e depois fica vermelho? Além da cor o que no mapa identifica que o rio está sujo?

Percebendo as dificuldades dos alunos, a professora retoma a pergunta.

P – O colega de vocês chamou atenção para umas setas pretas que correspondem a sete pontos de lançamentos de esgotos.

P – Tem outro símbolo que está mostrando a poluição dos córregos?

Todos procuram no Atlas uma resposta. Depois de algum tempo...

A - Se não tivesse a setinha preta mostrando onde joga esgotos não daria pra ver onde joga esgoto.

P – O colega de vocês está perguntando o que é esta florzinha que está no mapa. Vocês sabem?

A – A ETA (Estação de Tratamento de Água)

A – Pega a água no rio depois entra num cano (adutora), depois vai pro DAEE, lá no Horto, (finalmente alguém lembrou alguma coisa da visita a ETA da Cidade Nova.).

P – Olhem no mapa o Ribeirão Claro.

A – O cano se chama adutora.

P – Vocês se lembram quando a gente foi para o Horto Florestal? Lá, tinha um lugar, uma área de lazer. Para quem não está prestando atenção é difícil (chama atenção dos alunos). No outro lugar tinha o ponto de captação e, depois a água ia para a Estação de Tratamento.

P – A gente não enxerga a adutora por quê?

A - Está do lado debaixo da terra.

P - Tem ETA no rio Corumbataí?

A – Não!

P – Olhem no mapa.

A – Aqui professora, achei!!!!

No movimento deste diálogo foi realizada a leitura do mapa temático de saneamento básico de Rio Claro (anexo I). Também o movimento deste diálogo nos sugeriu a necessidade de um mapeamento das noções e conceitos que estariam presentes

neles: caminho da água do rio até a ETA, da ETA até as nossas casas, das nossas casas a ETE e da ETE para o rio; ampliação da noção de seres vivos, além dos animais e vegetais, incluindo os seres microscópicos como protozoários, por exemplo; poluição da água; mata ciliar, espécies mais comuns; lixo: tipos de lixo, coleta, transporte e destino final.

Nas reuniões do grupo de pesquisa muitas das nossas conversas passaram a girar em torno da ocupação das áreas de “fundo de vale” e as conseqüências desta ocupação. Também, discutíamos sobre um currículo não-disciplinar que estava se desenhando nos diálogos entre os alunos e os professores; um desenho assim parecido com uma raiz de feijão, rizomático.

Por que aquelas famílias acabaram ocupando aquele lugar? Ele não deveria estar sendo preservado? Que futuro dar ao brejo? Transformá-lo num parque como o do Lago Azul, mais antigo e próximo do centro da cidade? Como evitar a ocupação desordenada, ao longo do vale do Corumbataí? Como pensar um jeito da cidade não se tornar um cemitério do reino animal e vegetal? Existe um lado de fora da cidade? Aquela lugar estava dentro ou fora da cidade?

Os mapas do Atlas apresentam situações semelhantes em outros locais, ao longo do Ribeirão Claro, do Córrego da Servidão (formação do Parque Municipal do Lago Azul), do Lavapés, da Mãe Preta. Dessas discussões surgiu a idéia de levar a maquete do município de Rio Claro para a próxima aula: **“e se a gente trabalhar a maquete com os alunos?”**.

A MAQUETE ESTÁ MOSTRANDO O QUÊ?

Ao verem a maquete, os alunos não resistem:

A – Do que é feita?

A – Nossa! É massa dura.

Eles estão divididos em grupos e a professora pede que se aproximem para ver a maquete mais de perto, tocá-la, um grupo de cada vez. Logo, reconhecem o rio Corumbataí.

A – (com o Atlas na mão) Isso não tem aí (referindo-se à adutora que aparece no Atlas e não aparece na maquete)

P – A maquete está mostrando o quê?

A – Rio Claro.

P – Todo mundo concorda?

A – Não.

P – O contorno do município no mapa parece com o contorno da maquete? (ao mesmo tempo, que perguntava contornava com o dedo o mapa de Rio Claro no Atlas).

A – O que está fora são as cidades que estão longe de Rio Claro!

(A aluna se referia à área urbana de Rio Claro que realmente estava mais longe ainda das cidades vizinhas.).

P – Qual a diferença entre o mapa que vocês estão vendo no Atlas e na maquete?

A – O mapa é um desenho.

A – O mapa do Atlas tem mais coisas.

A – É mais difícil olhar no mapa.

Os alunos começam a ficar agitados, logo mais haverá apresentação de teatro na escola. De repente, sem saber por que ganho um papel dobrado de um aluno, no qual ele tinha, a partir do contorno do mapa, desenhado um menino. Logo me recordei da história do Gato de Botas, era o que aquela imagem me sugeria. Fiquei pensando muito sobre aquele desenho, talvez ele pudesse confirmar o fato de que o jeito que a gente vê as coisas depende de um conhecimento anterior que permite a sua descoberta e do nosso estilo de pensamento.

P – Onde é a parte mais alta do município aqui ou ali?

A – A água desceu porque é mais alto que aqui.

P – Eu posso mudar a maquete de todos os lados que a água vai descer no sentido norte-sul (respondendo para um aluno que tinha questionado o sentido da água na maquete e na realidade).

Outros dois grupos se dirigem para a maquete.

P – Por que a água está escorrendo nesta direção? (jogando um pouco de água na maquete, na linha que representava o rio Corumbataí.)

A – Porque ele soprou a água!

P – Você consegue soprar o rio Corumbataí?

A – Só o super-homem!

P – Então, está subindo ou descendo?

A - Descendo.

P – Escutem o que o colega de vocês falou, fale para todo mundo ouvir!

A - A maquete mostra a altura.

P – E o mapa do Atlas?

A – Mostra tudo reto.

P – Mostra tudo reto, quer dizer, tudo no mesmo plano.

TROCANDO A PALAVRA SEGREDO POR SILÊNCIO

“Gosto mais de descobrir do que aprender”
C. DRUMOND DE ANDRADE, *Contos de Aprendiz*

Nesta aula estou com a professora tutora Fernanda, que trabalha com fotografias aéreas e resolveu nos acompanhar depois das discussões que aconteceram no grupo de pesquisa.

A professora pesquisadora passa as instruções: cada grupo vai ficar com uma folha de isopor; pede a eles que tenham cuidado para não pôr a massa de cera, com a qual vão confeccionar as suas maquetes, na boca e nos olhos. Passa pelos grupos explicando a atividade, recomenda que eles deixem espaço no isopor para colocar a legenda. Também chama a atenção de todos para fazerem juntos a atividade. As carteiras dos alunos são forradas com folhas de jornal.

No grupo de que estou mais próxima, os alunos logo começam a dividir a massa. Uma fotografia aérea é distribuída para eles que, rapidamente, localizam na fotografia aérea o rio Corumbataí, depois o brejo, a escola. A professora Fernanda auxilia alguns grupos a reconhecerem/localizar na fotografia aérea alguns pontos e a ajustar as suas partes.

O trabalho de um grupo fica muito parecido com a da maquete apresentada a eles na aula anterior. A preocupação geral é como representar a parte mais alta e a mais baixa. A professora, percebendo a dificuldade, pergunta:

P – Vocês se lembram da outra aula que a gente observou a maquete do município de Rio Claro?

A – O lugar onde está o córrego é mais alto ou mais baixo que o gogó da ema?

A – Mais baixo.

P – Se o rio Corumbataí recebe o esgoto de todas as casas aqui do bairro será que ele vai conseguir se limpar só com a ajuda dos micróbios que tem na água?

A – Tem que ter tratamento lá no DAAE pra matar todos os micróbios.

A – Tem vermes que dá dor de barriga, deixa fraco, por isso, tem que ferver a água.

A - Pôr cloro e ferver pra pôr água no filtro de casa.

P – Lá no DAAE , será mesmo? Será?

A – Pôr cloro de bastante é lá no DAAE, é na casa da gente que põe água na panela para ferver.

A - Também pode pôr a taboa na maquete? Como?

A – Com galhinho da planta, professora pode ir pegar?

Toca o sinal para o recreio, dois grupos permanecem na sala tentando colocar uma ETA e uma ETE na maquete, como os outros grupos já tinham feito.

Nesta aula de uma “disciplina só”, em que a professora pesquisadora “misturou ingredientes de geografia, de ciências e de história”, a imagem daquele lugar, tecida na cumplicidade entre a oralidade e a visualidade, ficou gravada na maquete de cada grupo e talvez na memória de cada um; tornou-se imagem do território vivido/visto. Enfim, estávamos descobrindo que o lugar representa o mapa. O segredo ao se revelar transformou-se em silêncio. O ouvir precede o falar que impõe tempo à visão.

Se, ver e falar são formas da exterioridade, pensar se dirige de um lado de fora que não tem forma. Pensar é chegar ao não estratificado. Ver é pensar, falar é pensar, mas o pensar opera apenas no interstício, na disjunção entre o ver e o falar. (DELEUZE, G. 2005, p. 93/4)

Essa aula me lembrou de um filme de Tarkósvski, *Andrei Rublev*, no qual um adolescente, depois de ter participado da construção de um grande sino e ouvi-lo finalmente badalando, confessa chorando que mentiu ao dizer que sabia os segredos do ofício de produzir sinos.

Em nossas relações pedagógicas tendemos a reduzir o outro a nós mesmos, quer dizer, em nossa prática pedagógica ocupamos um lugar que nos permite controlar os sentidos em circulação. Uma situação muito comum nesta relação é presumir que o outro, o aluno, não sabe e que temos que ensiná-lo; quando ele não aprende o que queremos, presumimos que ele já deveria saber, então, ou o excluímos ou o forçamos a fingir,

fazendo-o repetir com as nossas palavras o que aprendeu. Nas aulas da professora Juliana, teimamos em ouvir o outro.

Mas teimamos em nos ouvir, insistindo num pensamento intensivo em oposição às fantasias das representações. Além do visível, fomos captando os sentimentos e tramando sentidos. Produzimos mapas estranhos e também nos estranhamos diante dos mapas de saneamento básico do Atlas.

A tarefa de decifrar estes mapas estranhos fez deles signos. Esta tarefa não consistiu apenas em explicar ou argumentar, mas também em dar visibilidade ao que somos e ao que nos acontece, sobretudo, consistiu em encontrar a “palavra-imagem”, avesso da representação como relação imitativa, associativa, reprodutiva.⁶⁹

Nos movimentos discursivos ocorridos nestas aulas, a oralidade e a visualidade foram faculdades continuamente confrontadas. Através delas, nossos alunos e nós, professores, junto com eles, entre encontros e desencontros, percorremos paisagens, conceitos e noções, territórios, os rios, as ruas, as estradas, o céu, as nuvens, coisas e temas absolutamente circunstanciais da ordem dos acontecimentos.

Nas enunciações concretas, atos imanentes, circularam redefinições de ícones, palavras, conceitos, noções, como, por exemplo, e tarefas em que os alunos solicitados a elaborar uma legenda são capazes de substituírem os ícones propostos para o mapa por outros, mostrando como eles vão desestabilizando os sentidos estáveis, os sentidos dominantes.

Também ao buscarem significar seus enunciados com as suas próprias palavras, através das mediações da professora, foram sendo induzidos a compor relações de generalização e elaborando contornos de conceitos.

As formulações teóricas a respeito dos conceitos de Vygotsky podem também nos ajudar a descobrir as características das relações de ensino, as quais dizem respeito às relações de conhecimento e, ainda, a como pensamos quando estabelecemos determinadas relações com o conhecimento nas situações de ensino. Para Vygotsky (2001, p. 169) o processo de formação de conceitos é:

Irredutível às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, às tendências determinantes, embora todas essas funções sejam participantes

⁶⁹ Antonin Artaud (1896-1948)

obrigatórias da síntese complexa que, em realidade, é o processo de formação de conceitos. (...) A questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através dos quais nossos alunos subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente.

Retomando nossa primeira hipótese, na qual a prática educativa com mapas nas séries iniciais pressupõe a cumplicidade entre a oralidade e a visualidade como forma de exercício significativo da imaginação geográfica, um modo de pensar a apresentação do mundo e, paralelamente, na companhia destes experimentos pedagógicos, aí trabalhando no esforço de apreender os movimentos discursivos decorrentes da visualidade dos mapas temáticos sobre saneamento básico, vamos destacar a dinâmica interativa estabelecida pela professora.

Na análise da dinâmica interativa escolhida pela professora, destacamos uma prática de ensino muitas vezes desconhecida nos meios escolares: o hábito de ouvir, eixo a partir do qual os alunos perceberam que o silêncio tem significado e como nele as coisas acabam se dizendo por si mesmas.

Outro eixo através do qual a professora articula sua aula é o modo como permite que a experiência aconteça para que o aluno a experimente, como um toque, momentos que a professora valoriza e, quase como que de surpresa, admitimos que “deixar-ser”, ao lado do “modo prático e operativo” significa igualmente conhecer.

Segundo Gallo (2003, p. 45), para os filósofos franceses Deleuze e Félix Guattari o conceito “não é uma representação, muito menos, uma representação universal. Podemos definir o conceito como sendo uma aventura do pensamento que institui um acontecimento, vários acontecimentos, que permitem um ponto de visada sobre o mundo, sobre o vivido”.

O enredo das conversações nos permite constatar que não é uma repetição automática de algo anteriormente aprendido, é uma repetição ativa feita ao modo de cada um, nas situações que vão acontecendo.

Sabemos que aproximações inesperadas, freqüentemente ininteligíveis ao adulto, que saltos no pensamento, que generalizações arriscadas e que passagens difusas a criança descobre quando começa a racionar ou pensar

além dos limites do seu mundo direto e da sua experiência prática-eficaz.
(VYGOTSKY, 2001, p. 189)

A materialização dos diversos temas nas muitas e diferentes vozes dos alunos e a retomada constante da oralidade no interior das interlocuções permitiram a expansão da visualidade, ou seja, proporcionou aos alunos contar histórias sobre o lugar em que vivem, a fantasiar as imagens vistas, perceber no fundo de cada história uma imagem visual; perceber que cada história traz dentro de si imagens, até mesmo aquelas escondidas.

Nossa segunda hipótese, a de que a imaginação geográfica como forma de participação no mundo transforma nossa visão em apreensão do mundo, se reforça, então. Nossos alunos, produtores e leitores de mapas devem imaginar visualmente o que vêem ou o que acreditam ver, ou ainda, o que vêem representado ou lhes é contado, assim como, devem imaginar o conteúdo visual de cada mapa, de uma maquete, ou gráfico, por exemplo.

As formas visíveis dos mapas condicionam outras invisíveis porque o ato de ver jamais se detém no que é visível. Como representação do espaço, os mapas não esgotam todos os conteúdos dados pelas ações humanas as quais produzem a imagem desejada do território.

Quando ensinamos nossos alunos o lugar através dos mapas, é possível desencadear neles a abertura para um outro regime de visualidade que permite restabelecer a horizontalidade do diálogo cotidiano com o espaço-tempo do lugar onde vivem para descobrirem que pertencem a ele.

Para nos apropriarmos do espaço é preciso antes que nos apropriemos de nós mesmos porque o mundo nasce a partir de nós mesmos, no assíduo cuidado pelas coisas do nosso lugar; assim, a sua existência se dá de forma plena, acolhedora.

A visualidade objetiva, proporcionada pelo ensino de mapas do lugar onde nossos alunos vivem, pode ser ensinada de modo a fazê-los descobrir e vivenciar seus territórios; pode também levá-los à busca dos significados e dos sentidos das formas da cidade, das suas relações com os outros lugares, com o mundo.

Como Raffestin afirma (1993, p: 147) “as imagens do espaço, ou melhor, do território visto e/ou vivido” são formas que estão se configurando, se desfazendo para voltar a se fazer. Sobretudo, nossos alunos precisam imaginar outras malhas urbanas

invertendo a relação epistemológica entre o mapa e o lugar: o mapa não representa o lugar, mas o lugar que representa o mapa. Assim, apropriam-se do mapa como seu engenho através do exercício da imaginação geográfica, transformando a sua visão em apreensão do mundo.

No movimento discursivo dos alunos, as estratégias orais originadas do meio visual que é o mapa, vão se mostrando e se multiplicando no jogo de interiorização e de objetivação, de produção de conceitos espontâneos que, às vezes, se transformam em proposições, ou conceitos sistematizados (científicos) conforme as formulações de Vygotsky.

O mapa, objeto técnico de função representativa, segundo Pierre Lévy (1993, p.160), “estrutura profundamente nosso uso das faculdades de percepção, de manipulação e de imaginação”. No fundo dos sistemas de objetos técnicos, o que encontramos é a trama das relações sociais, e no fundo das relações sociais que se materializam nas práticas humanas, o que temos é a linguagem através da qual todos os seres e coisas chegam ser o que são.

A linguagem é anterior à subjetividade resultante da transformação da razão objetiva. Esta transformação se dá através de um processo em que a razão se instrumentaliza, isto é, se torna manipulável e anula a diferença entre o pensamento e a ação, o conhecimento e a experiência. Reafirmando Larrosa, devemos separar a informação contida no “conhecimento”, da experiência, porque é no sujeito da experiência que se dá o espaço dos acontecimentos.

Sem a possibilidade de criar este espaço, os “engenheiros de mundos” não poderão povoá-lo de histórias, de narrativas. Estas aparecem apenas quando não há outra linguagem sombreando a linguagem que se apresenta primeiro. A técnica e o trabalho não são apenas ações que criam processos organizacionais de produção, mas são também ações que constroem a vida humana como uma relação de convívio, de cuidado.

A imagem, quando é elaborada para substituir a realidade, impede o processo de simbolização sem o qual o desejo não pode ser realizado e o pensamento não pode ser efetuado. Daí a valorização da linguagem das imagens, o regime de visualidade e da oralidade nas práticas educativas com mapas; o significado é um fenômeno da oralidade, no qual a visualidade das imagens se transforma em imaginação, em narrativas nas quais o pensamento quer compreender o mundo estando nele como um acontecimento.

Na análise que fizemos das narrativas das aulas em que atuamos como professora tutora junto ao professor pesquisador e ao estagiário bolsista, procuramos destacar aqueles episódios em que nossos alunos são capazes de realizar uma enunciação ou proposição com o auxílio dos outros.

Se como tutores participamos como companheiros ativos dos professores tutores, junto aos alunos, na interação dialógica, o trabalho pedagógico de todos os agentes envolvidos foi o de transformá-lo em um sujeito ativo que através do seu discurso, se faz ouvir e ouve, recriando-se sempre entre outras vozes.

Entre os vários caminhos pelos quais Heidegger, Deleuze, Vygotsky e Bakhtin, com seus discursos distintos podem nos conduzir, a linguagem e o pensamento são os fios com os quais podemos cruzá-los em zigue-zague em nosso percurso. Se de um lado, temos a crítica forte de Heidegger à ciência, caracterizando-a como uma metafísica da representação, por outro, temos a proposta de uma cientificidade diferente em Vygotsky e Bakhtin, quando admitem uma dimensão subjetiva que quebra a positividade das ciências.

Podemos ainda levar em conta que as situações de escolarização implicam relações de sistematização, mas, no entanto, estas situações não podem prescindir do modo de pensar como um modo de ser, de experimentar a linguagem como um modo de experimentar o mundo.

Nas relações escolarizadas, que têm uma orientação deliberada e explícita, no sentido da aquisição, pela criança, de conhecimentos sistematizados, o processo é diferente. Nesse contexto, a criança é colocada diante da tarefa particular de entender as bases dos sistemas de concepções científicas, que se diferenciam, por sua vez das elaborações conceituais espontâneas. Os conceitos sistematizados (científicos na concepção de Vygotsky) são parte de sistemas de explicações globais, organizada dentro de uma lógica socialmente construída e reconhecida como legítima que procura garantir-lhe coerência interna. (FONTANA, R. 1995, p. 124)

A questão do pensar, em Heidegger (2003), move-se muito próxima da linguagem como poesia. O pensamento sempre está às voltas com o que aparece, com o que se mostra, para depois se fixar em esquemas dos jogos de representação; portanto, se constitui na sua relação com o acontecer e não com a objetivação.

O enredo de uma aula sempre envolve significado, uma “pré-compreensão” que é condição de possibilidade de qualquer acesso ao conhecimento, inclusive, o científico. O mundo antecede a qualquer separação entre pessoa e mundo objetivado.

Para finalizar, retomamos Larrosa (2002, p. 45):

(...) talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um transforme-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades. Algo que não se pode fazer de modo técnico ou massificado (...) o processo da formação pode ser tomado como uma viagem que cada um deve percorrer por si mesmo”.

Na arte de educar, o professor opõe resistência nas “micro-relações cotidianas, construindo um mundo dentro do mundo, cavando trincheiras do desejo”. Como? Produzindo diferenças, desterritorializando, fazendo rizomas. “Educar escavando o presente, militando na miséria do mundo, de dentro do nosso próprio deserto”. (GALLO, S.2003, p.81/85)

CAPÍTULO II

RE-APRENDENDO A VER E A RE-SIGNIFICAR O MUNDO

QUANDO A IMAGEM TRANSFORMA A VISÃO EM APREENSÃO DO MUNDO

“Não vês que o olho abraça a beleza do mundo inteiro? (...) É janela do corpo humano, por onde a alma especula e frui a beleza do mundo, aceitando a prisão do corpo que, sem esse poder, seria um tormento (...) Oh! Admirável necessidade! Quem acreditaria que um espaço tão reduzido seria capaz de absorver as imagens do universo?”
Leonardo da Vinci

Ao varrer o espaço através do olhar encontramos signos em toda parte. Experimentando estados e passagens desconhecidos, tratamos de buscar os significados, os significantes. A vida de imanência é exercício constante de compreensão, até que os narradores apareçam ocupando o silêncio e dizendo o mundo tal qual o seu jeito de olhar.

A escolha de um caminho depende de uma cartografia, de um jeito de olhar que é um modo de representação e nos empurra para a experiência limite de inventar um sentido que torne visível o invisível, o indizível em algo que pode ser falado.

O corpo olha todas as coisas; também pode olhar-se e reconhecer-se naquilo que vê e descobrir o outro lado de sua potência vidente: o “eu posso do olhar”. Merleau-Ponty em *Fenomenologia da Linguagem* (1989), utiliza a expressão “eu posso” em oposição ao “eu penso” de Descartes, porque, segundo ele, os signos uma vez organizados têm seu sentido imanente.

Este modo de pensar nos leva também a refletir sobre a função representativa dos signos. Precisamos então distinguir a representação do conceito das coisas. São os signos que admitem múltiplas significações (polissemia) e, também, agenciam as representações. Há uma anterioridade do signo em relação à representação e do conceito em relação ao signo. O conceito se realiza no plano de imanência, isto é, no plano da “experiência tateante” da vida.

Segundo Angel Pino (1996), Piaget, na mesma linha de pensamento de F. Saussure (1987), admite o signo como unidade composta de dois elementos: o significante e o significado, sendo o significado o conceito.

De modo diferente, para Peirce (2003), um signo é qualquer coisa que serve para representar outra coisa (objeto ou referente) para alguém sob algum aspecto (interpretante ou significado). O signo, portanto, implica em três elementos: um significante (realidade

física), um referente (aquilo, material ou não, a que o significante refere) e um significado (aspecto sob o qual o significante refere-se ao referente).

Para Piaget e Inhelder (1966), ainda segundo Angel Pino (1996), a imagem mental tem uma natureza semiótica porque estabelece uma relação de semelhança entre o simbolizante e o simbolizado o que os levou a “dispensar” a palavra, aproximando-se mais da concepção de Peirce.

Para Vygotsky (apud Angel Pino, 1996), no entanto, o que caracteriza a atividade semiótica da imagem mental é a significação que ela tem para os outros. É a palavra que liga a ordem do real (das coisas) à ordem do simbólico (das suas representações). Por isso, não podemos prescindir da palavra na função representativa da imagem mental.

Mais abrangente, na perspectiva de uma ontologia hermenêutica, a linguagem não é apenas a convenção de um sistema de signos para a representação da realidade ou para a expressão da subjetividade, mas constitui o modo básico e original de experimentar o mundo.

Os signos também têm a propriedade, segundo Angel Pino (2000, p. 59) de “(...) serem reversíveis, ou seja, de significar tanto para quem o recebe quanto para quem o emite. (...) O signo opera no campo da consciência, a qual ser autor e espectador constitui atributos de uma mesma pessoa. É por isso que a palavra dirigida ao outro produz efeito também naquele que a pronuncia. No mundo dos sinais não há reversibilidade, pois eles operam em um campo que ainda não há consciência”.

Os signos surgem, portanto, do esforço de decifrar as coisas que nos causam estranhamento. Isto não tem nada a ver com “explicar ou interpretar, mas com o inventar um sentido que torne o signo visível e o integre no mapa da nossa existência”.⁷⁰

Objetos de certeza visual e conceitual, os mapas apresentam uma realidade figurada, já interpretada, uma “visão sem olhar”⁷¹. Conforme Lévy (1993, p. 159), o **mapa** é uma tecnologia cognitiva, que como outras, resultam da “aliança entre a visibilidade imediata (requerendo aprendizagem) e a facilidade de operação”.

As imagens não deixam perceber o real, elas o substituem por um outro real. A palavra nos obriga a considerar a realidade do ponto de vista da verdade. A imagem

⁷⁰ Rolnik, S. Subjetividade em obra. Valor Econômico. SP: *Caderno Eu &*, 12 abril de 2002.

⁷¹ Paul Virilio em seu livro *A Máquina de Visão* (2002) faz uma análise da visão humana até que esta transformada em uma máquina de visão inaugure o tempo da visão sem olhar, na qual uma câmera de vídeo acoplada a um computador possa interpretar automaticamente o sentido de um acontecimento.

artificial se faz tomar por verdade, apaga, extingue o real para penetrar no mundo da realidade figurada.

Segundo Merleau Ponty (1989, p. 81) temos uma “consciência rigorosa do alcance de nossos gestos ou da espacialidade de nosso corpo, esta consciência é que nos permite manter relações com o mundo sem precisar representar-nos tematicamente os objetos que vamos agarrar ou as relações de grandeza entre o nosso corpo e os meandros que o mundo nos oferece”.

O espaço então, para Merleau Ponty, é o modo como nós, sujeitos corpóreos, construímos nossa experiência do mundo. Mas por que produzimos uma aparência de exterioridade ou um distanciamento do mundo que nos faz concebê-lo como algo exterior a nós, que nos afasta da nossa condição de sujeitos de nossas próprias percepções e representações?

A imagem tem uma semelhança evidente com o significado, que é a realidade. Mas esta evidência é falsa. Quer dizer, a evidência julgada no plano da verdade é mentirosa, a verdade é apenas a adequação da imagem à realidade, do significante ao significado. Nada mais. Falsa relação com o real, primeiramente porque há abstração inevitável para a interpretação e a percepção visual de uma seqüência de imagens. Em seguida, porque o real é retalhado e recomposto.

Esta mutação efetua-se pela transformação radical do ver no visual. Visiona-se um filme. Não é a apreensão do objeto, da realidade pela minha própria vista, mas trata-se de uma imagem desta realidade, vista por outro, codificada por outro, simples imagem sem consistência que minha vista me faz tomar como a própria realidade.

Quando a organização das imagens, da escolha à determinação da seqüência, não são feitas por nós, acabamos por nos integrar em um processo que não é o do nosso pensamento, as imagens passam a ter uma transcendência sobre nós. Sabemos que vemos, mas, não temos nenhum domínio das representações que as imagens nos oferecem.⁷²

⁷² Podemos lembrar aqui a célebre comparação feita por Pasolini entre o oral/escrito e realidade/imagem. Porque a imagem que vemos não pode ser transmitida nós a fixamos, projetamos em uma tela, numa película, assim qualquer um poderá vê-la, mas o que a outra pessoa outra pessoa vê é uma imagem e não a realidade. A imagem fixada/projetada não é o real. O que captamos da realidade sem a ver, sem o saber, é a própria película/tela. São as cores e as formas desta impressão. Não são a paisagem e o rosto que se tornam formas e cores antes de ser paisagem ou rosto. Há abstração pela fixação e pela objetivação. São manchas abstratas com as quais posso, recompondo-as, formar um rosto.

A imagem é um meio privilegiado através do qual o conhecimento, nos dias de hoje, se exprime. O conhecimento visual é muito mais adaptado a nosso modo de pensar. A imagem é realmente um meio de conhecimento e o meio essencial de sua expressão. A apresentação visual é mais rápida, fácil, eficaz.

A multiplicidade e a variedade de imagens nos impedem de construir as possíveis significações do objeto visto com toda a evidência, embora, “a ordem da espontaneidade ensinante – o eu posso do corpo ensina aquilo que nenhuma consciência constituinte pode saber: meu pertencimento a um mundo pré-constituído”. (Merleau-Ponty p.86)

Representar o mundo como algo exterior a nós tem o significado de excluir dele o sujeito cognoscente, o sujeito das representações. A palavra é o desencontro da imagem. Como torná-las cúmplices?

Para entendermos o espaço como objeto de representação precisamos supor um observador. Na situação de observadores não só percebemos os movimentos dos seres e das coisas, como também nossos próprios movimentos em interação com as coisas e os seres que compõem o nosso entorno.

Durante certa fase, denominada de *realismo* por Piaget, o que as crianças percebem das coisas não é o que aparece na sua percepção, mas o que já conhece delas. Assim, ainda está distante do nível da representação espacial dos adultos que são capazes de integrar a percepção com o conhecimento.

Nesse caminho ocorre gradualmente a estabilização da função simbólica, mas para que ela ocorra é necessária a convivência cultural. O acesso à ordem simbólica, segundo Vygotsky (1984) se dá através de um meio que é a linguagem porque ela é um meio mais eficiente que qualquer outro sistema de signos. Sem a palavra como nos diz Angel Pino (1996, p.66):

(...) as imagens das coisas constituiriam figuras de um caleidoscópio que se fazem e desfazem em razão do movimento. A palavra estabiliza a imagem e permite sua evocação, mas permite libertar o homem das determinações da sensibilidade e criar o imaginário, esse mundo onde, animado pela palavra, à imagem se transforma. **Isso ocorre com a experiência sensível da espacialidade. Ao mesmo tempo em que a palavra espaço estabiliza essa experiência numa imagem do espaço (o espaço toma existência real como imagem), gera espaços de todo tipo ao libertar a imagem das determinações da percepção sensível da matéria.** (grifos nossos)

Mas, será mesmo que falamos do que vemos e vemos aquilo de que se fala? Deleuze nos sugere ir muito além desta ligação direta entre as palavras e as coisas. Segundo ele é preciso libertar o pensamento das jaulas das palavras, da correspondência, da conformidade, da associação pressupostas nas formas de representação.

Abrir as palavras, as frases, as proposições, abrir as qualidades, as coisas e os objetos: a tarefa da arqueologia é dupla. É preciso extrair das palavras e da língua os enunciados correspondentes a cada estrato (formação histórica) e a seus limiares, mas também extrair das coisas e da vista as possibilidades, as evidências próprias a cada estrato”. (DELEUZE, G. 2005, p. 62).

Merleau-Ponty nos oferece uma leitura bastante interessante sobre as relações corpo-mundo, corpo-linguagem, mundo sensível-mundo cultural. Maturana e Varela, por sua vez, com suas reflexões sobre o conhecimento, a lingüística, as emoções, nos apresentam o modo particular de ver na perspectiva dos biólogos.

De fato é verdade que “o mundo é o que vemos, mas, que precisamos aprender a vê-lo”.⁷³ Antes da imagem, precisamos aprender a ver. Depois da imagem, precisamos atribuir um sentido. A evidência não implica em certeza e muito menos em compreensão.

A imagem, “determinada pela totalidade das nossas experiências visuais”⁷⁴, é a linguagem da ação, mas, dependendo do regime de visualidade, somos transformados em espectadores e, assim, podemos esterilizar a ação:

Tendemos a viver num mundo de certezas, de uma perceptividade sólida e inquestionável, em que nossas convicções nos dizem que as coisas são da maneira como as vemos e que não pode haver alternativa ao que nos parece certo. Tal é nossa situação cotidiana, nossa condição cultural, nosso modo corrente de sermos humanos”. (MATURANA E VARELA, 1995, pp.60/61).

Qual a origem das imagens que vemos? As imagens, assim como as palavras, surgem do jogo ininterrupto entre o próximo e o distante. Se as formas, os volumes, as

⁷³ Merleau-Ponty. *O visível e o invisível*. Tradução José Arthur Gianotti e Armando Mora d’Oliveira. Editora Perspectiva. São Paulo. 2003 p. 16

⁷⁴ Arnheim, R. *Arte e Percepção Visual – uma psicologia da visão criadora*. Livraria Pioneira Editora. São Paulo. 1998 p. 39.

cores, as extensões são perceptíveis é porque nós as apreendemos e, também, porque a cultura em que vivemos nos oferece as próprias imagens que vemos. Como ela nos oferece estas imagens é outro problema que não consideraremos aqui.

Os sistemas semióticos servem para representar, como os signos da escrita, as tabelas, os quadros, os diagramas, os mapas. Visam simbolizar, de uma forma imediatamente perceptível, dados por demais numerosos ou difíceis de serem apreendidos diretamente. Estas representações são concebidas para que nelas se possam efetuar facilmente algumas operações. (LÉVY, P. 1993, p. 159).

Na narração somos livres para interpretar a história como quisermos; com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação:

Em poucas décadas, no fim do século XX, muitos, em todo o mundo são levados a sentir, agir, fabular como se a realidade fosse, principalmente, ou exclusivamente virtual. Aos poucos muitos parecem se desligar da experiência, como fundamento do modo de ser e da palavra como meio essencial de comunicação, informação, reflexão, compreensão, explicação e fabulação”. (OTÁVIO IANNI, 2000, p.241).

Ver é sempre inquietar o sujeito, no próprio ato de ver, até que apareça o sujeito narrador e a narrativa na cumplicidade entre a oralidade e a visualidade. Interagindo, a oralidade e a visualidade acabam por definir uma prática pedagógica mais artesanal: “falar e ver, ou melhor, os enunciados e as visibilidades, são elementos puros, condições a priori sob as quais todas as idéias se formulam num momento e os comportamentos se manifestam.” (DELEUZE, G. 2005, p. 69).

Como Raffestin (1993, p.185) afirmou, para “recuperar nossa territorialidade” precisamos de uma fenomenologia do senso comum para explicar as origens da aparência da exterioridade do mundo, aquela que coincide com as “malhas territoriais abstratas propostas pelo Estado”.

Milton Santos em o *Espaço do Cidadão* (2002, p. 100) nos diz que a “capacidade de enxergar e de lutar não decorre da história social que a condiciona, mas da essência humana, comum a todos os indivíduos”.

A oralidade e a visualidade, quando aliadas ao desenho, um recurso igualmente importante de expressão como modo de chegar à “conceitualização do mapa”, pode nos

dar a abertura para o exercício da imaginação geográfica e com ela a construção do espaço como acontecer, como apreensão do mundo:

O ato de ver não é o ato de uma máquina de perceber o real enquanto composto de evidências tautológicas (olho puro, olho sem sujeito). O ato de ver não é o ato de dar evidências visíveis a pares de olhos que se apoderam unilateralmente do “dom visual” para se satisfazer unilateralmente com ele. Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto, uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta. Todo olho traz consigo sua névoa, além das informações de que poderia num certo momento julgar-se detentor. (GEORGES DIDI-HUBERMAN, 1998 p. 77)

Maturana e Varela (1995, p. 44) e também Maturana em *Antologia da Realidade*, (2001, p. 80) sobre o pensamento e a percepção afirmam:

Sejam quais forem nossas percepções, ainda que as diferenciemos, elas não operam sobre o corpo: elas são o corpo, é expressão da dinâmica estrutural do sistema nervoso em seu presente operando no espaço das descrições reflexivas (dinâmica social da linguagem). Toda percepção que trazemos à consciência fazemo-la surgir por meio da descrição reflexiva sobre tal fenômeno. Percepção e pensamento são operacionalmente o mesmo no sistema nervoso. O fenômeno a que chamamos percepção consiste na constituição de um mundo de ações.

O espaço não tem existência física nem em si nem nas coisas – é uma categoria relacional, uma condição de existência das coisas como objetos distintos de percepção e de conhecimento. Embora o espaço (ou conjunto de relações) seja construído pelo sujeito (conjunto de relações das quais nos servimos para estruturar estes corpos), ele é dado, em certo modo, pelas coisas enquanto são passíveis de serem relacionadas.

Para Piaget, o espaço é a lógica do mundo sensível e, como tal, é um sistema de operações concretas que se tornam formais quando o sujeito se desprende da mera percepção sensível do objeto.

Neste nível, onde a geometria se eleva ao plano da lógica pura, o espaço aparece como forma, continente independente do conteúdo. A idéia de espaço não está disponível na criança; sua construção segue o percurso das estruturas mentais, passando do nível sensório-motor ao lógico-formal.

A crença na existência do espaço objetivo está arraigada nas pessoas porque a sensibilidade humana dá origem a imagens tão reais da realidade objetiva que nos dão a ilusão de uma percepção imediata das coisas e do espaço como uma qualidade da sua materialidade.

O espaço e o tempo são condição e não objeto de nossa percepção sensível. (entre a coisa em si e a coisa percebida, não há identidade nem a coisa percebida é uma réplica da coisa em si).

Para Merleau-Ponty (2003), isso coloca duas alternativas: ou viver, sem refletir, a experiência das coisas, considerando o espaço ou como seu meio, ou como seu atributo, ou refletir, retomando o espaço na sua origem como a forma pela qual um sujeito descreve as relações entre as coisas, passando do espaço espacializado ao espaço espacializante.

Na primeira alternativa trata-se de um espaço físico; na segunda, trata-se do espaço geométrico, onde a espacialidade é isotrópica e homogênea. Mas há alternativa possível, além destas duas, segundo Merleau-Ponty: trata-se de uma espacialidade que não é nem das coisas no espaço, nem a do espaço que espacializa as coisas.

Merleau-Ponty introduz duas noções: a de nível espacial e a de corpo como sujeito do espaço. Um nível espacial se constitui quando o corpo real coincide com o corpo virtual. A constituição de um nível espacial permite ao indivíduo constituir um mundo pleno, o que parece ocorrer quando ele vive no espaço visual com o corpo que a situação específica requer (corpo virtual), articulando a percepção sensível com as interações motoras.

O corpo é o sujeito do espaço e tem papel essencial na constituição do nível espacial (o campo visual impõe uma orientação que não é a do corpo). O espaço já está sempre constituído.

Merleau-Ponty chega por este caminho a um nível espacial originário, que seria a referência primeira e o horizonte de todos os níveis espaciais. Este nível originário está ligado à própria natureza da corporeidade humana que se constitui na relação do sujeito e o seu mundo. Trata-se de uma espécie de aderência do homem ao mundo, decorrente de sua condição corporal, a qual marca seu lugar no mundo antes mesmo de estar lá.

A partir das análises de Merleau-Ponty (2003), podemos concluir que o espaço não é uma realidade em si nem uma qualidade das coisas, mas a maneira como o sujeito

corpóreo elabora sua experiência do mundo. “A experiência é o acontecer. O real é um argumento explicativo da experiência”. (MATURANA, H. 2001, p.346).

A experiência que temos do mundo não está ligada à matéria, mas à experiência da matéria. A corporeidade e a materialidade constituem dois aspectos de uma mesma experiência do ser no mundo. Corporeidade é o nome dado à experiência que temos do espaço.

Apesar da multiplicidade das nossas experiências individuais, há uma experiência comum da matéria e do espaço-tempo comum a todos. A linguagem permite transcender a experiência ancorada na sensibilidade de cada um, transformando-a em experiência coletiva.

Quando damos nomes às coisas, elas passam a existir de forma estável e permitem a comunicação que as tornam compreensíveis:

Se a sensibilidade humana precisa da imagem do espaço para a sua percepção do mundo material, a mente humana pode precisar da representação do espaço para explicar essa percepção. De qualquer forma o espaço é uma criação humana. (ANGEL PINO, 1996, p.67)

LENDO O MAPA COM O MAIOR NÚMERO DE OLHOS POSSÍVEIS

A EMEIEF “Jardim das Palmeiras” (CAIC) foi construída para nos olhar de longe. O telhado do monumental ginásio de esportes em duas aguadas que se tocam no céu, na solidão de sua forma, representa um período político que se caracteriza pela corrupção e pelo mau gosto.

No bloco em que ficam as salas de aula, há também inúmeras outras salas, às quais se chega caminhando através de uma topografia íngreme da cor do cimento. Não há janelas, mas uma fileira infinita de frestas.

Começamos a pensar os mapas temáticos sobre saneamento básico juntamente com o professor pesquisador Vitor a partir do tema “Rio-clarenses de Outrora”. A professora Maria, tutora de história, participou das nossas conversações.

Toda vez que a professora tutora Maria falava, no “ir e vir da história,” penso no paradigma visual da “aura” (uma trama de espaço/tempo) criado por W. Benjamin (1985). Ao trabalharmos os mapas temáticos do Atlas de Rio Claro, “Rio-clarenses de Outrora”, juntamente com o tema de “Saneamento Básico” de “agora”, os alunos estariam no jogo do próximo e do distante, vendo a aura do que é visível. Neste jogo, as coisas se dobram e se desdobram para além da sua própria visibilidade, das suas imagens, tramando os tempos e os lugares.

A cumplicidade entre a oralidade e a visualidade dos mapas do Atlas Escolar de Rio Claro, durante as aulas que participamos, abre toda uma perspectiva curricular que permite trabalhar a multiplicidade de aspectos da realidade do espaço e, ao mesmo tempo, desconstruir sua representação.

A experiência compartilhada com os professores pesquisadores no semestre anterior, através do trabalho com os mapas temáticos sobre Saúde, já tinha nos sugerido esta perspectiva. Nas situações surgidas durante as aulas, foi possível reconhecer como este sistema se organiza no espaço e como as práticas sociais determinam e são determinadas por esse sistema.

Este processo implica na aprendizagem de competências sociais, entre elas, a responsabilidade. Somos um permanente devir outro no processo de subjetivação. O fato de enxergar e sentir as necessidades dos outros, vem a ser aquilo que chamamos

solidariedade e que o espaço da cidade em que vivemos pode ser um “espaço do acontecer solidário” quando articulado ao desejo solidário...!

A ciência se move no cenário da representação! Seu discurso diz respeito a um modo de aparecimento, não sobre um modo de ser. Compartilhando campos de sentido, foi possível nos reapropriarmos do nosso corpo, do seu modo de ser, um sujeito natural, que vê, que pensa, que age, que é responsável; isto foi muito além do corpo objeto aprendido pela ciência.

Ao problematizarmos a questão do outro, estamos circunscrevendo um território que configura o espaço do acontecer da nossa existência. A “compreensão se dá no nível pré-reflexivo”, por isso, as estruturas das situações criadas no acontecer da aula obedecem a uma lógica que não cabe na lógica dos conceitos mais sistematizados, científicos.

Na estrutura das situações criadas na aula, o que encontramos é o próprio movimento pedagógico do acontecer da nossa existência. O pensamento não é subjetivo, interior ao sujeito, abstrato; ele é “mundano”.

Durante dois meses, aproximadamente, nas reuniões de quinta-feira, discutimos juntos com os professores pesquisadores, e professores tutores de outras áreas os mapas temáticos sobre saneamento básico, de modo que eles pudessem se transformar num “acontecimento”.

Ouvimos relatos, compartilhamos narrativas de outras aulas sobre outros temas, sugerimos a leitura de textos, também dos chamados textos paradidáticos, filmes etc. Apresentamos a maquete do município de Rio Claro, das bacias hidrográficas do Rio Piracicaba – Capivari, buscando compreender como estava se realizando uma ocupação desordenada das áreas de fundo de vale em todo o município e como isto estava se repetindo no vale do rio Corumbataí, para onde a cidade está se expandindo de forma acelerada, com a criação de novos bairros que surgem repentinamente de loteamentos irregulares.

Estávamos vivendo um momento no grupo em que os professores pesquisadores estavam percebendo o significado de algumas práticas de ensino para iniciar o aluno na leitura e produção de mapas, à sua conceitualização, o que significa “levar em conta o modo de *pensar e representar* o espaço dos alunos”. (ALMEIDA, R. D. 2001, p. 11). (grifos nossos) Conforme o modo de nos relacionarmos com o conhecimento, temos um

modo de pensar, diferentes situações de ensino e formas de interação professor-aluno, de interlocução.

Os professores pesquisadores estavam também naquele momento reconhecendo e construindo juízos de valor em relação à interação dialógica: **“professores e alunos, num intercâmbio de experiências, (re) aprendem pelo intermédio da descoberta coletiva de novas interpretações sobre o saber sistematizado”** (professora pesquisadora Luíza). Numa fala característica do grupo de um período anterior, podemos reconhecer que o discurso dos alunos era ouvido, mas era colocado sob suspeita. A professora pesquisadora Marina, ao trabalhar com o tema Saúde com a sua turma, afirma: **“nunca ter escutado e conhecido tanto sobre o mundo das drogas”**; porém, em suas reflexões, a professora **“reconhece”** que seus alunos têm saberes, mas duvida se eles conseguem **“fixar”** tudo que aprendem, isto é, interiorizam tudo que aprendem ou manifestam saber no diálogo estabelecido durante a aula. **“Como é possível trabalhar atitudes, formação de valores e ao mesmo tempo ensinar ciências?”** (professora pesquisadora Marina).

Também houve um período característico em que se lançava mão de estratégias que utilizavam recursos muito criativos, mas que, na verdade, se transformavam em subterfúgios que impediam chegar realmente aos mapas do Atlas para trabalhar com os alunos, o que era um indicativo de que não havia ainda um domínio por parte dos professores pesquisadores da leitura do mapa.

Foi basicamente sobre uma história, a história do “Zé Descalço”, que a professora Marina pensou que poderia “mapear” os saberes necessários para abordar o tema de Saúde do Atlas. Nesta história escolhida pela professora, entre muitos títulos de livros paradidáticos existentes na escola, hábitos errados de higiene são corrigidos através da orientação médica que está baseada numa alimentação balanceada.

A professora não pensou o tema Saúde a partir dos mapas existentes no Atlas, estruturou as suas aulas em cima da história do “Zé Descalço”. Não havendo o diálogo professor-mapa-alunos, não se estabeleceu uma cumplicidade entre a oralidade e a visualidade a partir dos mapas. Talvez assim, a professora pudesse “ver”, junto com seus alunos, que a Secretaria de Saúde do município não só oferece atendimento de natureza psicológica e médica, como também, promove campanhas contra o uso de drogas junto à população, inclusive nas escolas.

Nos encontros que tivemos, deparando-nos com este problema, pensamos que ele se deve à quebra da linearidade; a leitura do mapa subverte a linearidade da escrita do texto porque nos encontramos com uma outra seqüência que nos joga num espaço vazio cuja estrutura temos que compor entre muitos caminhos e possibilidades de percurso, numa outra seqüência, até as formas encontrarem a sua cidade, o seu lugar, como no “Atlas do Grande Kublai Khan”, dos contos de Ítalo Calvino que, “contém os mapas das terras prometidas visitadas na imaginação”.

Os mapas servem para orientar, por isso, são feitos para serem vistos, mas não são a realidade; por esta razão, alguns privilegiam a representação e outros a orientação, outros nenhum nem outro.

O mapa de Saúde representa a organização deste sistema no espaço. As formas estão representadas espacialmente, mas, para localizá-las, é preciso recorrer aos mapas por setores cuja escala é diferente dos mapas temáticos de saúde. Quando os alunos transformam-se em personagens do Conselho Gestor de Saúde Municipal, numa dramatização realizada durante a aula, e reivindicam um Pronto Socorro para o seu bairro, em que escala estão pensando? A da realidade do mapa? Ou da realidade de suas necessidades como moradores? As necessidades onde ocorre viverem as suas vidas estão representadas no mapa? Então, vale fazer o exercício de imaginação geográfica: imaginar os espaços de representação em outras escalas, inclusive de ação, onde colocar a “pista de skate e a quadra de basquete reivindicada por todos?” A escola de 5º a 8º série, que no bairro não tem?”

Todos estes momentos que caracterizaram fases distintas do grupo “Atlas” foram tematizados durante as reuniões entre professores tutores e professores pesquisadores, de modo que pudessem ser desdobrados em ações de análise e reflexão. Principalmente, buscamos sistematizar, ou seja, mapear e organizar os elementos que iam surgindo durante as situações de aula, de modo que estes elementos se transformassem em unidades temáticas de significação e a compreensão pudesse tomar forma.

Senti, como professora tutora, que os professores pesquisadores achavam que a abordagem que se configurou durante nossas reflexões para o mapa de saneamento básico, junto aos alunos, era “complexa” e que os “alunos teriam muita dificuldade para entendê-la” (professora pesquisadora Camila); mesmo assim, alguns professores aderiram; outros preferiram desenvolvê-la a partir de uma perspectiva histórica, geográfica, ou de ambas, também, da perspectiva da fotografia aérea, ou como o fez a professora pesquisadora

Márcia, que elaborou atividades (roteiro de campo, leitura de fotos representativas do estudo de meio seguida de cópia de texto produzido por ela) nas quais antecipou as situações possíveis em sala de aula, de modo que as perguntas e as respostas dos alunos se encaixassem nessa estrutura.

Segundo Roseli Fontana (2001, p. 33) a aula é um “acontecimento intersubjetivo, (...) ensaio”. Recorrendo a uma imagem utilizada por Jorge Larrosa, a autora chama atenção para a “disposição de entrar na relação de ensino”.

A idéia da aula como ensaio é interessante porque o “ensaio é preparo: misturo, sinto, palavreio, experimento, penso, saboreio”, é também, “memória de futuro – nele antecipamos o que pode vir a ser”. O ensaio é, sobretudo, “entrega”. É nesta disponibilidade para criar, obter e comunicar sentido, que a aula se transforma num “acontecimento intersubjetivo”. Sem o estabelecimento de um vínculo dialógico, a prática educativa é reduzida a uma simples prática comunicativa.

Existe uma diferença muito grande entre ajudar uma criança a dar uma resposta que queremos e ajudá-la a conseguir uma compreensão conceitual a partir da qual possa descobrir respostas. Um aspecto importante no processo educativo consiste em estabelecer acordos graduais e crescentes sobre os significados que se procura compartilhar.

Segundo Verônica Edwards (2003, p. 68) é através de uma série de mediações que os “conhecimentos escolares adquirem existência material”. Além das mediações institucionais, há a mediação do professor que apresenta o conteúdo escolar segundo uma “lógica própria de interação”.

A partir dessa “lógica de interação”, o que está em jogo é a forma como o conhecimento se constrói no contexto escolar, que situa os alunos e professores em regras específicas. O processo de conceitualização na perspectiva histórico – cultural do desenvolvimento humano é uma prática social dialógica (mediada pela palavra) e pedagógica (mediada pelo outro).

O pensamento não coincide com os significados das palavras. Os significados das palavras atuam como mediadores internos do caminho que o pensamento realiza para a sua expressão verbal, o “pensamento se realiza na palavra”. Isto quer dizer que, como interação dialógica, o “ensino precede o desenvolvimento”.

O conceito em sua forma natural e desenvolvida pressupõe a generalização, a capacidade de abstrair, de considerar as coisas, os fenômenos fora das relações reais e

concretas. Esta visão está centrada na inter-relação de processos intrapsicológicos e interpsicológicos que se transformam na medida em que o significado das palavras (produção espontânea de conceitos) é tematizado no interior de diferentes contextos.

O processo de desenvolvimento do significado das palavras compreende a reorganização das próprias interações intelectuais postas em jogo durante a construção e, portanto, dos critérios utilizados no delineamento dos referenciais agregados à palavra.

Estávamos neste período experimentando, conhecendo este caminho teórico-metodológico. Mas ao mesmo tempo em que desconstruíamos algumas de suas formulações, percebíamos uma outra experiência mais radical com a linguagem, um caminho que colocava em questão a crise da representação, a instrumentalização da razão, os processos de objetivação e subjetivação, alienação e estranhamento.

Neste momento da pesquisa estávamos descobrindo que a fala (a palavra) não produz, nem expressa o pensamento: ela o mediatiza; nós pensamos com a palavra. A oralidade é uma relação, um conceito ou significado que substitui a representação da imagem. A visualidade, imagem transformada em imaginação, quando em cumplicidade com a oralidade, cai em outras malhas, se encarna na palavra, como via de acesso ao conhecimento.

A ESTRATÉGIA DA PALAVRA NA FUNÇÃO REPRESENTATIVA DA IMAGEM

“Dizia que o havia tentado do seguinte modo: tinha dado a determinado desenho de palavra, de forma totalmente arbitrária, um primeiro sentido, à palavra que vinha logo detrás havia dado outro sentido, mas em função do primeiro sentido do qual havia dotado a primeira palavra, e assim sucessivamente até que toda a frase quisesse dizer algo sensato. Assim era como tinha entendido que a leitura era uma espécie de desenvolvimento contínuo do próprio corpo, de uma história que alguém inventava”.

DURAS, M. La lluvia de Verano. Apud. LARROSA, J. 2004, p.56

As aulas desenvolvidas pelo professor pesquisador Vitor, junto aos seus alunos da 4º série começaram a ser preparadas, como já dissemos anteriormente, a partir dos mapas “Rio Claro e Rio-Clarenses de Outrora”. A partir das fotos da página o professor elaborou um quadro, com a ajuda dos alunos que foram destacando o que achavam de interessante, comparando os serviços que aparecem nas fotos com os de hoje.

O professor destacou nesta atividade o conceito de “higiene”, mencionou os processos de “pasteurização” e “refrigeração”. O sentido que os alunos davam a estes conceitos sistematizados era o de “limpeza”, lavar as mãos com água e sabão, lavar os dentes, tomar banho, lavar os recipientes. A água é percebida como necessária à higiene.

P – Então, a água é super importante para a nossa sobrevivência. Eu queria que nós pensássemos sobre a questão da higiene.

A – Nossa! Não tinha.

P – O leiteiro, para ter o mínimo de higiene, o que ele precisava fazer?

A – Lavar a garrafa!

A – A pessoa pode ter colocado a boca na garrafa. Ela podia estar doente, ter um problema lá na boca, passa para o outro.

P – O bucheiro que vendia os miúdos.

A – Não lavava as mãos.

P – Não lava as mãos, a carne ficava exposta.

A - Naquele tempo não tinha tecnologia, nem produtos de limpeza. Não tinha como.

(anotações de campo/bolsista Carolina 16/09/2003)

Segundo Bakhtin a “compreensão é uma forma de diálogo” (1986, p. 132). O professor Vitor sustentou o diálogo com a sua turma sobre a variação de um tema: a higiene e na busca de sua significação, nas condições de sua enunciação concreta, buscou um lugar mais adequado para ela no contexto da página de Saneamento Básico do Atlas Escolar de Rio Claro.

Nessa busca, “as condições de produção das interações” que delimitam as possibilidades de expressão, possibilitaram um processo de produção de sentido no qual o próprio professor acabou por inserir-se porque compreendeu que não bastava pôr em circulação as palavras, organizando-as e sistematizando-as, que era preciso problematizá-las para que os conceitos espontâneos, internalizados por nossos alunos em suas interações sociais ganhassem forma através de sua expressão.

Na reunião do grupo de pesquisa, quando discutíamos a aula desenvolvida pelo professor pesquisador Vitor, sentíamos que a amarração temática entre as páginas “Rio Claro e Rio-clarenses de Outrora” com a página de “Saneamento Básico” era a sua grande preocupação.

O professor também ficava ansioso com as situações de aula, imaginando que **“tinha explorado de forma limitada às possibilidades que iam surgindo nas situações de aula”**, ou que talvez se as explorasse, acabasse **“fugindo do que havia sido planejado”**.

Nesta segunda aula sobre a página “Rio Claro e Rio-clarenses de Outrora” o professor solicita que alguns alunos **“leiam o texto que elaboraram sobre quatro questões colocadas na lousa na aula anterior”**.

Comentei com o professor que achava interessante esta solicitação porque a escrita possui em si mesma a marca da oralidade e também é socialmente construída. Durante a leitura dos textos produzidos, os alunos poderiam torná-las “objetos” da sua atenção e, portanto, no processo escrita-leitura poderiam “pensar” sobre elas.

Geralmente os alunos lidam com a escrita sem prestar atenção no quanto está inserida num jogo dialógico, isto é, o quanto a sua significação depende da conversa

silenciosa que mantemos com nós mesmos (fala interior) e com aqueles com quem imaginamos falar. Sem esta interlocução o discurso escrito vira um registro cujas convenções prejudicam a progressão de um tema. A escrita é mais que uma habilidade motora, é uma linguagem e também uma prática cultural.

P - Pense, Pesquise e Responda: Qual a importância da higiene com os alimentos? E com os lugares (nossa casa, as ruas, a nossa cidade)? Hoje em dia temos água tratada e encanada. Por que ainda existe o serviço do agueiro distribuindo água em nossas casas. Qual a importância da água para o ser humano? O que significa a palavra saneamento?

P – Vocês responderam como? Um texto separado para cada pergunta ou num texto só?

A - Eu fiz separado.

A – Eu, num texto só.

O professor pede que uma aluna leia o seu texto.

A – Se a gente for um cidadão porco a nossa cidade vai ser porca. Se a gente for um cidadão higiênico a nossa cidade vai ser uma cidade higiênica.

Esta resposta estava marcada pelas referências dialógicas da aula anterior e também pela prática lingüística da própria aluna. No âmbito das condições dadas para a produção de sua resposta, a aluna conseguiu realizar uma generalização: **“se cada um cuida de sua limpeza pessoal a cidade, conseqüentemente vai ser limpa.”** A realidade foi generalizada e a resposta refletiu esta generalização.

O professor pergunta novamente para a classe: **“o que é higiene?”** As respostas dos alunos, mediadas pelo professor, vão levando-os a considerar que o cuidado com a limpeza deve se estender a toda a cidade, a todos os lugares “públicos”.

P – O que é um lugar público?

A – Onde qualquer pessoa pode ir.

Com esta pergunta o professor gostaria de finalmente chegar à questão da água, à página de saneamento básico, como na pergunta formulada por ele: **“Qual a importância da água para as nossas vidas?”** Mas, a passagem ficou desarticulada: **o que tem a ver questão do público com a importância da água para nossas vidas?**

Penso que, nestes momentos, as condições de produção da interação nas situações de aula se desarticulam porque temos a tendência irresistível de nos acomodar na estabilidade dos significados, desistindo de levar o diálogo adiante; assim a palavra fica aprisionada e os pensamentos enjaulados.

A palavra é a “ponte lançada entre mim e os outros”. (BAKHTIN, 1986 p: 113) No diálogo reproduzido acima, a ponte quebrou. A interrupção do diálogo interrompe também a organização da atividade mental de generalização que permite libertar as palavras.

O professor tenta construir outra ponte, como mediador “intencional e explícito” daquela situação. As perguntas propostas na aula anterior são como o corrimão da ponte, deve evitar que ele caia, não só ele, mas também todos os seus interlocutores.

Quem mais falou do agueiro? Na pergunta número dois que era assim (repete a pergunta). Hoje em dia temos água encanada. Por que existe ainda o serviço do agueiro que distribui galões de água nas casas? Por quê?

A – Porque não tem água encanada.

P – (Repete a resposta do aluno). E os bairros que tem água encanada, têm agueiro indo lá?

As – Tem.

A – Por que a água que tem em casa não é boa para beber.

P – A água que a gente recebe nas nossas casas, ela é encanada, certo? Então ela é retirada de um rio, ela recebe um tratamento, depois ela é distribuída para as nossas casas. Contudo, a gente acaba ainda comprando a água naqueles galões deixando a água que vem da torneira para o banho. Por que a gente precisa fazer isso? Por que vocês acreditam que a água do agueiro é própria para beber e a água da torneira a gente acaba não bebendo?

O professor largou o corrimão da ponte (se a ponte se apóia no professor numa extremidade na outra, apóia-se sobre os interlocutores), os alunos o acompanham:

A – Por que a água da torneira tem muito cloro.

A - A gente primeiro tem que ferver a água para ela perder o gosto do cloro. Agora, nos galões é mais fácil, a gente não precisa ferver nada é só a gente colocar no filtro e beber. A da torneira tem ferver, filtrar!

P – Gente! Pensem comigo um minutinho. Qual é a água que é boa que é ideal para o ser humano consumir, para o ser humano beber?

As – A água potável.

P – Potável, como é uma água potável?

A – Limpa.

A – Tratada.

P – Uma água tratada, uma água limpa. Como ela é? Ela tem cheiro? Tem gosto? Cor?

As – Não.

P – Essa é a água ideal para o ser humano beber.

P – Então uma água ideal é aquela que não tem cheiro, não tem gosto, não tem cor. Vocês já devem ter ouvido lá na 3º série: água insípida, incolor e inodora. E a água do galão?

A – É a água sem cheiro, sem gosto e sem cor.

Os alunos estão inquietos. O professor procura animá-los, é a última pergunta! (os alunos suspiram aliviados). O movimento deste diálogo está mais articulado e é interessante observar que nas falas dos alunos vão sendo incorporadas, não só as palavras do professor, mas, também, a orientação do sentido dada por ele.

Podemos falar aqui que há uma convergência entre as enunciações do professor e de sua turma; que houve uma interação entre ele e sua turma no interior de um contexto comunicativo, “a palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou

vivencial” (BAKHTIN, 1986 p: 95) e é exatamente por ter este conteúdo/sentido que a compreendemos e a ela reagimos.

É por isso que, apesar da convergência, permanece sempre a sensação de não termos esgotado o assunto:

(...) todo signo ideológico exterior, qualquer que seja a sua natureza, banha-se em signos interiores e aí continua a viver, pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior. (BAKHTIN, 1986, p 57).

P – Tinha uma última pergunta: O que é saneamento? Vamos procurar no dicionário?

A – Sanear.

P – O que é sanear?

A – Beber alguma coisa?

A – Tornar salubre.

P – Tornar salubre, próprio para ser habitado. O que é habitado. O que é habitar alguma coisa? Eu habito a minha casa, própria para morar. Habitar é morar. Habitação é o mesmo que casa. E o que é salubre? É alguma coisa saudável, e o que é saudável?

A – Uma coisa boa para beber, comer.

P – Uma coisa saudável é uma coisa que não faz? Mal.

A – É o que faz bem.

P – Então, tornar um lugar saudável, tornar a sala de aula saudável, o que quer dizer?

A – Limpa.

P – Um lugar para nós termos aula. Tornar a cozinha salubre?

A – Limpa para cozinhar.

P – E tornar a água saudável, salubre é?

A – Tratar para poder beber.

P – Isso! Se sanear é tornar ela salubre, e salubre é torná-la saudável. Então podemos falar em sanear a água, que é?

A – Deixar a água limpa.

P – Tornar a água saudável, limpa para o ser humano.

O professor sabe que só a palavra “dicionarizada” não é suficiente para produzir conceitos. Na seqüência de encaixes, concatenações que acompanhamos no diálogo acima o que interessa é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que o engendra.

O aspecto estável não deve prevalecer sobre o mutável. A dinâmica da fala, a polissemia, a historicidade, o processo gerativo interno da linguagem são aspectos da natureza social da enunciação (ato da fala).

Ainda nesta aula assistimos ao filme “Acqua”. Antes de começar o filme o professor comenta o texto produzido por um aluno:

P - Por que o texto dele (de um aluno) está dizendo que no próximo século os cientistas acreditam que a água doce vai ser muito disputada pelas nações?

A – Pode até haver guerra.

P – Pode até ter guerra por causa da água? Por quê? Não tem um monte de água no Planeta Terra?

A - Por que a gente vai usar, vai cair nos rios poluídos, daí vai acabando a água.

P – Nós estamos poluindo as águas dos rios que temos em nosso planeta. Lembra daquele texto sobre poluição na aula de ciências? O que é poluição? O que é poluir alguma coisa?

A – Jogar lixo.

A – Soltar fumaça.

P – Vimos que tem poluição do ar, da terra, da água. E o que polui a água?

A – Sujeiras.

P – Que sujeiras são essas?

As – Garrafas, lixo, animais mortos...

P – O esgoto polui a água do rio?

As – Suja.

P – E o que é o esgoto?

As – Água do banheiro, da cozinha.

P – Esgoto é aquela água que sai da privada, do banho, da pia da cozinha que a gente lava louça que vai para onde?

A – Para os rios.

A - Tem bairros que vai para o rio, tem bairro que vai para outro lugar.

P – Ouviram o que ela falou? Tem bairros, cidades em que o esgoto não vai direto para os rios, eles vão para um lugar apropriado. Que lugar é esse?

A – Depósito.

A – É onde ela tratada para depois jogar nos rios.

P – É um lugar onde essa água, esgoto, cheia de produtos químicos, tem coco, xixi, essa água, essa água vai ser tratada. Como se chama esse lugar que trata a água?

A – ETA (Estação de Tratamento de Água).

P – É numa estação de tratamento de água, numa ETA, que a água usada pelas pessoas, a água suja, vai ser tratada, vai ficar limpa. O que fazemos com ela depois?

A - Vai jogar nos rios.

P - Vai devolver para o rio e aproveitar de novo para abastecer novamente as nossas casas.

O que temos chamado de unidades temáticas de significação são os temas que apareceram até aqui sob a forma de questões: identificação das características da água potável, importância da água para os seres vivos, processos de purificação da água (ferver, clorar, filtrar), o caminho da água na cidade, os micróbios, higiene, poluição, saneamento, tratamento da água e do esgoto.

Estas unidades temáticas de significação estão carregadas de conceitos espontâneos que o professor articula, organiza levando os alunos a uma percepção cada vez mais generalizante.

Pela mediação das palavras, o professor auxilia os alunos a realizar as operações lógicas (classificação, comparação, dedução, etc.) necessárias para aproximá-los de conceitos mais sistematizados o que implica em formas diferenciadas de raciocinar, de pensar.

Nossas experiências imediatas nos fazem imaginar que o real é feito de coisas. Mas o real não é feito de coisas, é feito de relações. Quando damos nomes às coisas significa que elas possuem um sentido em nossa experiência. Quando o pensamento pensa (análise-abstração), o concreto se torna conceito. E o que é pensar o concreto? Pensar o concreto (síntese – generalização) é pensar nas múltiplas relações que determinam a prática que é feita de relações que constituem o real que é feito de coisas. Ao promover o significado das coisas, o sentido da vida, os homens humanizam o mundo e o transformam, naturalizando-o.

De volta à sala de aula, estabelece-se a seguinte conversação:

P – O que vocês viram no filme?

A - Mostra a água limpinha e a água suja.

P – No começo mostra uma água cristalina que dá para ver o fundo do rio, o que vocês viram?

As – Pedrinhas, caramujinho, os peixinhos, girino.

P - E a água, o que aconteceu com ela no filme?

A – A água fica suja.

A – Tinha uma aranha.

As – Garrafa, lata, pneu, cartelinha de remédio, peixe morto, seringa de injeção...

P – A gente estava, antes de sair para ir à sala de vídeo, vendo um mapa, que tem uma linha que está em azul e outra linha outra que está em vermelho? Por que será que uma linha é vermelha é a outra é azul?

As - A azul é limpa e a vermelha é poluída.

P – O que aconteceu com a água que era transparente?

A – Ficou preta, escura, acho que é a vermelha.

A – Poluída.

P – Ganhou então cor, deve ter ganhado um cheiro e um sabor não muito agradável. Então ela perdeu aquelas características que nós tínhamos falado, ela deixou de ser água sem cheiro, sem cor e sem sabor. Então ela podia ser consumida?

A – Não.

O professor solicita aos alunos que escrevam sobre “as relações entre o filme e o mapa da página de saneamento do Atlas”. “Na próxima aula vamos discutir sobre o que pudemos ver no vídeo, que informações conseguimos adquirir com esse vídeo”.

P – Na segunda parte aparece o homem. Por quê?

As – Porque jogam sujeira no rio.

A – Garrafa.

P – Mas o homem só aparece na segunda parte do filme, ele não poderia também aparecer na primeira parte quando a água está limpa? Poderia ou não poderia? Ele só está presente quando há toda aquela sujeira na água?

A - Não.

P – Porque a gente acha que é só na segunda parte que o homem aparece?

P – Qual é a marca da presença do homem na segunda parte?

A – A sujeira.

P – E quem foi que produziu a lata, a garrafa, a seringa?

As – O homem.

P – Por isso que a gente pergunta quando o homem aparece ali, a presença dele está marcada por aqueles objetos, coisas que ele produziu. Então, essas coisas também podem aparecer no texto, vocês podem desenhar estas coisas.

Certamente, não há encadeamento indo do visível ao enunciado e do enunciado ao visível. É nesse sentido que o visível e o enunciado formam um estrato, mas sempre atravessado, constituído por uma fissura central arqueológica. Enquanto nos atemos às coisas e às palavras, podemos acreditar que falamos do que vemos que vemos aquilo de que falamos e que os dois se encadeiam. Mas, assim que abrimos as palavras e as coisas, assim que descobrimos os enunciados e as visibilidades, a fala e a visão se alçam num exercício superior, “a priori”, de forma a cada um atingir seu próprio limite que a separa da outra, um visível que tudo o que pode é ser visto, um enunciável que tudo o que pode é ser falado. E, entretanto, ainda, o limite próprio que separa cada uma é também o limite comum que relaciona uma à outra e que teria duas faces assimétricas, fala cega e visão muda. (DELEUZE, G. 2005, p.74).

PALAVRAS-ARREPIOS TUDO DIZEM SEM SE DEIXAREM APRISIONAR NA FIXIDEZ DO ENUNCIADO

“A marca da presença do homem na natureza é a sujeira”. Esta fala nos impressionou bastante. A sujeira também poderia estar sendo entendida como uma diferença entre os homens que se objetiva no espaço, poderíamos estar generalizando uma situação: a de que a marca das coisas que os homens deixam na natureza independe das relações que os homens estabelecem entre si.

“Temos que explorar esta fala na aula seguinte” (professor pesquisador Vitor). O exercício de colocar na roda os conteúdos trabalhados, o que observamos durante as aulas nas reuniões do grupo de pesquisa, resumiu-se à discussão da afirmação feita pelo professor na aula anterior.

Há um movimento interessante que podemos observar nos diálogos do professor Vitor com sua turma: através de sua fala, introduz informações e esta fala aparece na fala dos alunos (este nós já mencionamos), situação em que os alunos percebem em que situações, em que contextos, a palavra é utilizada e os alunos a recontextualizam ou a descontextualizam. Os trechos abaixo, a nosso ver, evidenciam este movimento:

P - Por que o texto dele (de um aluno) está dizendo que no próximo século os cientistas acreditam que a água doce vai ser muito disputada pelas nações?

A – Pode até haver guerra.

P – Pode até ter guerra por causa da água? Por quê? Não tem um monte de água no Planeta Terra?

A - Porque a gente vai usar, vai cair nos rios poluídos, daí vai acabando a água.

Ou, então:

P – Por que a gente acha que é só na segunda parte que o homem aparece?

A – Porque a água está mais suja, então o homem que joga lixo, porque se não fosse os homens, os animais iriam jogar? Não, né!

A prática educativa com mapas nas séries iniciais, além das suas funções comunicativas e informativas, pressupõe a narrativa oral como forma de exercício da imaginação geográfica, um modo de apresentar o mundo.

O importante na oralidade é caracterizar uma prática pedagógica na qual o básico não é somente que se “aprenda algo exterior”, um corpo de conhecimentos, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva dos alunos consigo mesmos”. (LARROSA, J.1995, p. 36).

(todos os registros dos diálogos são da bolsista Carolina, dos diários dos professores pesquisadores e meus).

CAPÍTULO III

REGULADORES SIMBÓLICOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O LUGAR E O MAPA – O CONSTRUÍDO SUBSTITUI O VIVIDO

Os fatos mais corriqueiros desvencilham-se da sua natureza efêmera quando traduzidos em palavras. Mesmo que sejam as palavras faladas, as mais fugidias, elas ajudam a construir imagens numa resistência criadora:

A formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela em que a palavra tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade. (LARROSA, J. 2001, p. 46).

Ao me perguntar sobre o sentido da atividade escolar, necessariamente tenho que pensar sobre a relação conhecimento escolar e conhecimento científico. As aulas que acompanhamos durante as atividades desenvolvidas na EMEIEF “Ephraim Ribeiro dos Santos” colocaram esta questão da idealização de uma prática de ensino regulada pela produção do conhecimento científico”.

Segundo Amorin, (2000, p. 25):

Particularmente para a educação científica, são muito recentes as iniciativas de diálogo entre as variadas narrativas sobre diferentes dimensões sociológicas, epistemológicas ou lingüísticas do currículo com aquilo que poderíamos denominar tradição na pesquisa sobre as metodologias do ensino de Ciências. Ainda, segundo o autor, existe um conjunto de vários trabalhos de autores e autoras brasileiros que tratam do conhecimento escolar em aulas das disciplinas científicas, mas sob o prisma da linguagem.

Para Basil Bernstein (1996, p.33), o discurso pedagógico busca subtrair os discursos alheios de modo a inserí-los num contexto regulativo que opera como um dispositivo gerador de significados, portanto, um meio de recontextualização ou reformulação de um discurso original, primário.

No processo de sua reprodução, esses discursos são seletivamente limitados, transformados, reorganizados, distribuídos e recolocados num campo diferente; o campo da reprodução discursiva, das relações entre discurso e subjetividade.

A socialização do conhecimento entre os professores se faz através das fontes secundárias que, por sua vez, remetem a uma “prática pedagógica onde quase nada é ensinado, mas muitas coisas são aprendidas, dependendo de como a prática comunicativa é organizada e administrada”. (LARROSA, J.1999, p. 51)

Podemos associar essa formulação à do comentário realizado por Foucault, isto é, à construção de discursos sobre discursos. “O comentário permite dizer outra coisa além do próprio texto, mas com a condição de que seja esse mesmo texto o que se diga e, de certa forma, o que se realize”.⁷⁵

Segundo Mario Dias (1999, apud TOMAZ T. DA SILVA, 1999, p. 21), “seriam os professores comentaristas? Ou recontextualizadores? Ou simplesmente, reprodutores? Para os professores, o comentário entra no campo da opinião pessoal. O contra-argumento: a opinião pessoal é opinião institucional”.

Por traz dos significados estão as relações de poder. É difícil para os professores admitirem a pluralidade dos significados, que os discursos são conjuntos de signos, são práticas. Para Mario Dias (apud TOMAZ T. DA SILVA, 1999, p. 17): “O problema do significado – centramo-nos naquilo que denominamos de significado pedagógico – não é uma questão de relação entre palavras e coisas, mas sim de uma relação entre significantes”.

Para Fredric Jameson, em sua obra *Espaço e Imagem Teorias do Pós-Moderno e Outros Ensaio* (2004, p. 130/1): “A apropriação dos temas da reificação e do olhar, desenvolvida por Foucault (...) pode ser vista como momento de burocratização do fenômeno”. A tentativa de Foucault de transformar a política da dominação em uma epistemologia, e de ligar o saber e o poder tão intimamente de modo a torná-los inseparáveis, transforma o olhar em um instrumento de medição.

O visível, portanto, passa a ser aqui o olhar burocrático que busca a mensurabilidade do outro e de seu mundo reificado. Para Jameson, o papel do olhar e da visibilidade na obra de Foucault, assim como todas as formas de “conhecimento e medição, formas de disciplina, controle e dominação, na realidade, esvaziam completamente o político, dissolvendo-o como instância separada da práxis”.

⁷⁵ Foucault (1970), apud Mario Dias, IN: *Liberdades Reguladas. A Pedagogia Construtivista e Outras Formas de Governo do EU*. 1999, p. 21.

Não concordamos com este entendimento de Jameson sobre Foucault; ao contrário, como Deleuze, acreditamos, que “é dentro do próprio homem que é preciso libertar a vida, pois o próprio homem é uma maneira de aprisioná-la. A vida se torna resistência ao poder quando o poder toma como objeto a vida”.

O mundo não existe anteriormente a uma forma que lhe dê seu perfil. Ou existe, mas como algo amorfo, desordenado e sem delimitações e, portanto, sem sentido. Não há uma experiência humana não mediada pela forma e a cultura é, justamente, um conjunto de esquemas de mediação, um conjunto de formas que delimitam e dão perfis às coisas, às pessoas e, inclusive, a nós mesmos. A cultura e, especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós. Mas, quando uma forma converte-se em fórmula, em bordão, em rotina, então o mundo se torna fechado e falsificado. (LARROSA, J. 2001, p. 49).

A ORALIDADE DANDO VISIBILIDADE À EXPERIÊNCIA DO LUGAR: REPRESENTANDO O LUGAR NO MAPA

O roteiro proposto e discutido várias vezes entre a professora tutora e a professora pesquisadora, com os outros professores pesquisadores: Vitor e Juliana para a excursão daquele dia, foram esvaziando as possibilidades do acontecimento, da experiência. Tudo que era possível ver estava previsto no roteiro a ser preenchido. A sala de aula foi carregada para todos os pontos da excursão, a qual virou uma sala de aula para dar exatamente mais espaço para uma aprendizagem ativa/lembrança passiva.

A classe está agitada. A professora Beatriz está providenciando os crachás e as autorizações para a excursão.

A – A gente vai ao DAEE, no Horto Florestal e num rio...!

A - Não sei, nunca fui lá!

P – Que rio, pergunta a professora?

P – Realizando a chamada... Enquanto estiver esta conversa, vamos continuar aqui na sala de aula! Continua falando sobre os cuidados gerais, frisando a todos que em cada lugar visitado os alunos terão uma atividade para realizar.

A agitação era tanta que parece ter havido um acordo tácito entre a professora e os alunos, afinal era tudo por uma excursão! As coisas não têm sentido se não representam para nós alguma coisa.

P - Distribui o roteiro e pede que os meninos, educadamente, deixem as meninas se dirigirem primeiro ao ônibus.

No ônibus estamos acompanhados por uma servente da escola que foi designada pela direção para auxiliar a professora. Ela também não foi apresentada, mas logo os alunos trataram de fazê-lo.

Chegando ao DAAE (Departamento de Água e Esgotos), primeiro ponto do roteiro, os alunos recebem da professora Beatriz um mapa do local e são solicitados a marcar no mapa onde estão. Também terão que desenhar as etapas de tratamento de água.

Ansiosos, os alunos procuram anotar o que o técnico do DAAE está explicando, mas logo desistem, pois não conseguem acompanhar. Alguns se sentam no chão para preencher o que é solicitado no roteiro e trocar informações com os colegas; alguns perguntam para mim e para o estagiário bolsista algumas coisas referentes às etapas de tratamento da água.

Havia um itinerário pré-fixado e um olhar pré-visto. Um mundo construído, fictício tinha que coincidir com aquele em que estávamos. Estávamos levando o choque do desconhecimento.

Alguns esquemas elaborados pelos alunos sobre as etapas de tratamento de água não correspondem ao que estão tentando acompanhar na visita; ao contrário, são esquemas que parecem ter sido trabalhados na sala de aula, pois lembram muito, aqueles que aparecem nos livros didáticos.

As perguntas são raras e certa indiferença domina o ambiente. Alguns alunos se admiram com o tamanho dos reservatórios, mas no roteiro preparado por nós e ao qual a professora se prendeu, não havia tempo para observar tudo com calma, para perceber as surpresas, a admiração, as suspeitas dos alunos; o tamanho dos reservatórios parecia algo irrelevante.

Não há nada para ser ensinado, apenas algumas questões são dirigidas à produção dos alunos, que devem seguir mais ou menos um padrão já trabalhado em sala de aula. A atividade proposta pela professora tem significado próprio que é dado por ela mesma numa seqüência:

- a professora dá uma folha de papel (roteiro com questões que deverão ser respondidas durante a excursão, tais como, localize, preencha, faça um esquema.) Espera-se que os alunos respondam às questões ao mesmo tempo em que observam as instalações onde se realizam o tratamento de água da cidade, com todas as etapas de tratamento.

- as crianças não podem trocar informações entre si; o roteiro é individual, porém as crianças resistem desenvolvendo estratégias, as mais variadas, para tirar dúvidas e até mesmo, simplesmente, copiar as respostas dos colegas. Outros alunos nem realizam a atividade solicitada pela professora, não conseguem observar e preencher o roteiro.

- não se discute o que foi realizado na atividade solicitada.

- os desenhos, considerados corretos, são exibidos de modo que os colegas os reproduzam.

Diante desta seqüência metodológica, o “significado”, as interpretações, as avaliações são definidas pela professora. Assim, os produtos das atividades realizadas pelos alunos, os resultados visíveis, são classificados neste contexto pedagógico particular, objetivo e dado.

A PRÁTICA COMUNICATIVA ORGANIZANDO E ADMINISTRANDO A AULA

Segunda parada do Roteiro: Ponto de Captação de Água do Ribeirão Claro.

A professora sai na frente, mas logo alguns alunos identificam pegadas de capivara; mas as pegadas de capivara não fazem parte do roteiro. A professora solicita que os alunos abram o mapa. Alguns reclamam outra vez.

P – Isto que vocês estão vendo é o Ribeirão Claro.

A – Mas a água está escura.

P – O que aconteceu durante estes dias?

A - Tava chovendo bastante.

P – Por isso, a água fica mais barrenta.

A – Pode ser que esteja poluído!

P – Mudando de assunto, pergunta para os alunos observarem o mapa e responderem para onde o rio corre.

A – A nascente fica pra cima.

A - Ta indo pra baixo.

P – Vai descer até encontrar o quê?

A – Até encontrar o Ribeirão Claro.

P – Respondam à questão nº. 06.

A – Eu já nadei aqui!

Um senhor que estava por ali pescando, ao ser questionado do por algum aluno se estava dando algum peixe, respondeu que estava cheio de lambari e que quando fosse construída a Estação de Tratamento de Esgoto do Jardim das Palmeiras, a água ia melhorar muito e seria bom para os peixes. Outro senhor que também estava pescando mostra um

lambari, mas a professora chama atenção para o roteiro: como se chama a mata que acompanha o Ribeirão Claro?

A – Mata Atlântica.

P - Que tipo de lixo observamos neste lugar? Esta questão pode ser respondida na classe. (talvez porque a professora tivesse considerado a pergunta e a imagem, banal demais.).

A – Professora, como escreve oxigênio?

A - Plástico, papel, restos de laranja. Encontram uma rolinha morta.

A – Olha um gavião! (querendo chamar atenção da professora)!

A – Não, é urubu!

A professora chama a atenção para o “paliteiro”, expressão utilizada para se referir aos eucaliptos que sobreviveram ao represamento do Ribeirão Claro. Uma aluna aponta para uma planta aquática.

Preocupada com as perguntas dos alunos sobre o preenchimento do roteiro, a professora não percebe que um funcionário responsável pelo DAEE, que está acompanhando a visita, chama atenção para o emissário de esgoto da Bela Vista, Indaiá, Vila Nova, Vila Alemã, um pouco atrás do portão. Alguns alunos, juntamente com o professor tutor e o estagiário bolsista, acompanham o senhor do DAEE enquanto a professora está preocupada em localizar no mapa a ETE do Jardim das Palmeiras.

A professora, fiel ao seu roteiro, apenas ouve o que está dentro do roteiro, apresenta formas de agir semelhante em diversas situações. A excursão foi explorada através do ponto de vista de sua manipulação possível. Havia uma receita: o roteiro. No roteiro, os lugares se tornam ilegíveis, não ensinam a caminhar, não estimulam o olhar, a escuta.

Os roteiros fecham a discussão, parece mais um dispositivo de regulação, às vezes por coerção, mas, também, por naturalização da própria prática pedagógica:

Em nosso tempo, uma vez que a realidade esteja convertida em plenamente real e as coisas em objetos plenamente objetivos, o real já não pode ser aquilo que se discute, aquilo que se põe em questão, àquilo que abre a questão e o questionamento: agora o apelo à realidade da realidade

e à objetividade das coisas funciona terminantemente como aquilo que fecha a discussão e resolve a questão. (LARROSA, J. 2001, p. 160)

A professora aguarda silêncio. Ainda o alvoroço é grande na escola. Os alunos se acomodam nos seus lugares, alguns se perdem de propósito em outros.

A – Atenção, pessoal, a professora vai fazer a chamada! Após alguns instantes, então, a professora finalmente inicia a chamada.

Hoje, a estratégia da professora é distribuir as fotos da excursão para cada grupo, que deverá fazer comentários sobre as fotos.

P – Só vai levantar da carteira quem eu chamar!

Inútil. Alguns alunos levantam-se e distribuem o caderno.

A - Só uma aluna faltou, heim!

Muito provavelmente, a presença quase que maciça dos alunos às aulas, deve-se à realização da excursão, nem sempre, necessariamente, a excursão, mas aos espaços intersticiais, aos lugares que ninguém percebe, à possibilidade de conversar sobre outros assuntos...

A -É caderno de quê?

P - Ciências.

A professora continua distribuindo os cadernos. Os cadernos, do lugar onde estou, parecem bonitos: estão encapados, alguns têm figuras coloridas, outros, figuras coladas na capa. A própria divisão de cadernos, as cores das capas, ressaltam as diferentes disciplinas,

ou as diferenças entre as disciplinas. Para muitos, ainda é difícil entender esta separação, pois, às vezes, não são nítidos os limites, as fronteiras entre os assuntos, os temas.

Não observamos a professora, em nenhum momento, comentar a excursão: por que a estavam realizando, a utilidade do roteiro, a necessidade das anotações, as intenções. Em vez disso, as ações da professora são informadas por rotinas, hábitos muitos dos quais, em razão do tempo, são inconscientes, ou minimamente refletidos.

A - É pra fazer o EMEIF no caderno?

A - É de ciências?

A - A gente vai falar do passeio?

A - Ciências?

A - Que dia a gente foi lá?

P - Distribui o Atlas.

P - Já fizeram o EMEIF no caderno? Quem já fez, põe o caderno embaixo da carteira. Vocês vão abrir o Atlas na página 55. Só o Atlas e a folha de excursão!

Mas o Atlas não é utilizado pela professora. Quando ela utiliza o Atlas é para confirmar que aquele lugar é real porque está no mapa. Embora a professora tenha como objetivo aproximar o vivido do construído, é difícil para os alunos perceberem por que estão naqueles lugares, já muitas vezes vistos (muitos dos alunos brincam ali), parecendo que a aula, a excursão, o roteiro e o Atlas são coisas diferentes, sem ligação entre si.

A localização dos lugares previstos nos roteiros é uma preocupação da professora, no entanto, com a experiência que os alunos têm daqueles lugares, a professora poderia esperar que os alunos os identificassem. Como viver uma experiência se os acontecimentos não nos tocam, se não há delicadeza para com eles, se a linguagem imanente daquela realidade tem que corresponder ao do roteiro.

Mas a distância é uma forma de proximidade. No modo como enfrentamos o que acontece, temos a condensação de pelo menos três elementos: O primeiro é o próprio acontecimento; o que significa dizer que algo acontece. O segundo é a atenção ao acontecimento: o que quer

dizer ir ao encontro do que acontece pôr-se á escuta, prestar-lhe atenção, deixar-se interpelar por isso. O terceiro movimento da reflexão e a metamorfose: como acontecimento e a atenção vão modificando o nosso olhar. (LARROSA, J. 2001, p. 83/84).

P - Aquele dia, a gente foi na Estação de Tratamento de Água (ETA), ponto de captação de água do Ribeirão Claro e Estação de Tratamento de Esgotos (ETE) Jardim das Palmeiras.

A professora parece estar recordando, juntamente com os alunos, uma outra excursão realizada no mesmo local.

P-Depois de visitar a ETA, nós fomos ao Horto Florestal, por quê?

A - Tem rio que vai para o DAAE.

P - O rio vai para o DAEE

P - O que tinha lá na ponte onde a gente parou?

A - Tinha mata!

A - Saquinho de lixo.

A - Peixe.

A - Gente nadando.

A - Gente pescando.

P - Como se chama aquela mata?

A – Mata... Mata ciliar.

P – Por que a mata ciliar é importante?

A - A mata ajuda o rio a andar!

Fiquei muito intrigada com aquela resposta da aluna: achei que ela pudesse ser explorada, mas de novo a professora solicita o roteiro.

P - No ponto de captação a água está limpa?

A - Tá suja.

A - E por que no Atlas tá limpa?

A - Tá limpa, mas não dá para beber.

P - E como a água é captada?

A professora começa a anotar na lousa e os alunos ficam ansiosos para copiar. Ao lado de cada anotação que ia fazendo, a professora ia colando fotos dos pontos estipulados no roteiro.

P - Não é para ver “quem” está na foto é para ver o que “tem” nas fotos.

Aparentemente, uma solicitação banal, mas a professora está pedindo aos alunos que não se reconheçam nas fotos, que se excluíssem para ver as coisas, para que tivessem exatamente uma “visão sem olhar”; que interpretassem e reconhecessem automaticamente o que viram. Reservadamente, sugerimos à professora que não impedisse os alunos de se reconhecerem nas fotos, mas a professora justificou-se dizendo estar preocupada com o tempo, com a matéria que tinha de ser dada, com as anotações nos cadernos dos alunos para que os pais pudessem comprovar que a matéria estava sendo trabalhada.

A multiplicação e a utilização das imagens, cada vez mais intensa e mais precoce, aceleram a transferência do olhar e introduzem uma codificação das imagens mentais, cada vez mais elaboradas, interferindo na percepção e comprometendo a consolidação da memória.

Tudo o que vejo encontra-se por princípio ao meu alcance (pelo menos ao alcance do meu olhar), destacado sobre o mapa do “eu posso”. Para Laymert Garcia dos Santos. (2003, p. 172), nesta frase importante, Merleau-Ponty descreve, precisamente, o que vai ser arruinado por uma teletopologia que se tornou comum:

O essencial do que vejo não está mais por definição, a meu alcance e, ainda que se encontre ao alcance do meu olhar, já não se inscreve obrigatoriamente no mapa do “eu posso”. A logística da percepção

destrói de fato o que os antigos modos de representação conservavam desta felicidade original idealmente humana, este “eu posso” do olhar.

Nesta aula, tive a impressão de que a “fé perceptiva” foi substituída pela “fé técnica”. Os mapas apresentados aos alunos eram perfeitamente legíveis por eles. Difícil era a apreensão visual do lugar. Difícil era o tempo de espera para conferir sentido à experiência de olhar, sem o qual é impossível perceber as diferenças, a palavra na função representativa da imagem, como modo básico de experimentar o mundo.

A - São as árvores paliteiras.

P – Por que se chamam árvores paliteiras?

A - Para fazer palito de dente.

P - Para que houvesse captação de água, houve a necessidade de fazer uma lagoa, uma represa para captar a água.

P - Antes a água não ia até às paliteiras.

P - O pessoal do DAAE construiu uma parede para prender a água e formar uma represa.

A água ia passando por cima da parede, foi alagando essa parte. As árvores não conseguiam alimento e iam morrendo, ficando com a forma de palito, toda desgalhada, um cemitério de árvores.

A - Olhando daqui parece que elas estão no céu.

Esta fala, para mim, é muito poética, talvez por isso, não tenha chamado atenção, afinal estávamos em uma aula de ciências! O mapa era o instrumento utilizado na aula, tínhamos que ler o nosso próprio mundo através do mapa, por uma perspectiva objetiva, enquanto dado objetivo descolado de nós mesmos, dos lugares em que vivemos.

Que estratégias orais nossos alunos se utilizam nesta situação, para tornarem cúmplices a visibilidade e a oralidade? A memória de fusões anteriores com aquele lugar, a realidade é mais cruzamento de múltiplas imagens, descobertas.

A dificuldade de ler, de formar imagens, em razão da mudança de hábitos perceptivos, a multiplicidade de visões, a velocidade das imagens, de próteses visuais, alteram profundamente a capacidade de transformação da imaginação em imagens, de re-presentar. A palavra tem a função de re-presentar a imagem, mas, naquela situação, o que estava sendo aprendido eram precisamente os princípios que regulam a comunicação.

P - As bombas captam, puxam a água e a água vai através do quê?

A - Das adutoras.

P - Para que servem as adutoras?

A - Para levar a água do Ribeirão Claro até o DAEE

P - É pelos canos azuis que a água do rio vai para a ETA.

A - Tinha cheiro ruim!

P - Por quê?

A - Por causa do esgoto.

A professora mostrando o Atlas para os alunos diz que o que vimos lá tem aqui.

P - Acreditem! O que tem lá tem aqui!

A - Por que você não deixou levar o Atlas?

P - A captação é no Ribeirão Claro.

A - Onde ele termina?

A - No Corumbataí!

P - A poluição pode ainda estar num nível que mata os peixes.

Continua passando um texto na lousa: “A captação que nós visitamos era no Horto Florestal. A água que é levada até a ETA é do Ribeirão Claro”.

P - Para fazer a captação da água foi feita uma lagoa, represa que fez surgir o quê no local?

A - As paliteiras. A lagoa fez surgir as paliteiras.

A - O que é paliteira?

A - São árvores que não tem folhas, galhos, por causa do Ribeirão Claro.

P - Porque a água do rio inundou esta área?

A - Mas lá atrás da foto tem árvores!

P - É porque lá não está alagado.

P - A água é sugada por meio de bombas e aí?

A - Vai indo nas adutoras para a ETA.

P - O que mais nós vimos?

A - Por que o DAEE não limpa a água?

P - Mas faz tempo que o DAEE limpa a água!

A - Mas por que a água é daquela cor?

P - Porque o leito do rio é de terra.

P - Aquela água tem aquela cor, mas para os peixes não está suja, só está suja para bebermos.

A - Se não jogar esgoto, mas lixo?

P - Fica suja. A água que nós bebemos é diferente da água que está no rio.

A - Porque quando a água chega no DAEE ela vai fazendo tratamento nos tanques.

P - Vocês se lembram daquele peixe que estava na mão da professora Lígia(tutora)?

A - Lambari!

A - O oxigênio entra pela boca do peixe.

P - A água tratada vai para a caixa d'água e depois?

Seguindo as fotos coladas na lousa e os pequenos textos anotados ao lado dessas fotos, a professora ia lembrando os pontos principais do roteiro, as etapas de tratamento de água. Até que solicita aos alunos para que anotem tudo no caderno!

A – É tarefa pra casa?

A – Ah! a gente vai começar tudo de novo, ah!

Tudo fica no mesmo lugar por exigência. É no nada que cabe tudo!

A aula se abre como clareira. E a clareira não é o lugar da busca. Portanto, se nada se busca, a clareira pode dar o mais imprevisível, o mais ilimitado. O único que dá a clareira, a aula, ao que entra distraidamente é o nada, o vazio. Por conseguinte a clareira, a aula, não é lugar de transmissão, mas de iniciação, de iniciação ao vazio. Mas a um vazio que é abertura e que, por isso, se abre para dentro, um vazio, que há de fazer em si mesmo. Interrompendo o sempre demasiado cheio de saber e detendo o sempre demasiado ansioso do buscar. A clareira, aula, dá-nos a voz. Mas uma voz que não se entende como uma série concreta de ditos ou de enunciados lingüísticos, mais ou menos apropriáveis, senão como o ter-lugar próprio da voz, o acontecimento da voz. (LARROSA, J. 2004, p. 44)

CAPÍTULO IV

**O MUNDO NÃO É NOSSA REPRESENTAÇÃO É NOSSA
FALA**

SEM SE DESVIAR DO ACASO

Estou por demais apegada à palavra, é difícil agüentar o silêncio das imagens!

Retornamos das férias de janeiro. Tudo passou muito rápido e nem deu para acostumar com um outro ritmo de vida. Mesmo assim, dar um “breque” é importante para avaliar planos, projetos, para pensar, avaliar, descobrir e, quem sabe, assim, nos preparar para o inesperado, o inédito. Acho que a gente vive se preparando para as surpresas da vida.

Praticamente já mergulhamos em nosso trabalho, novamente estamos às voltas com o “planejamento”. A cada ano vamos nos especializando na tarefa de planejar para ficar tudo como é, como se a nossa história de professores fosse uma relação construída com os alunos a partir de um programa; Talvez isso aconteça porque a imagem de um mundo ordenado está muito enraizada em nossa cultura, dificilmente consideramos a complexidade como algo que emerge espontaneamente. Minha idéia de complexidade ainda é muito incipiente, mas suficiente para associá-la a outra idéia: a de estratégia.

Nossa sobrevivência, inclusive como professores, tem a ver com a capacidade de reunir informações e reagir de forma adequada, estratégica diante das situações que vão surgindo durante as nossas aulas. A capacidade de processar/trocar informações é a marca da complexidade. As árvores também processam/trocam informações, isto é, comunicam-se quimicamente.

Entre os seres humanos a informação flui a partir de muitos sentidos produzindo múltiplos fragmentos narrativos e é na materialidade destes campos semânticos, onde se arma a nossa práxis que se concretiza a aprendizagem; o professor seria uma espécie de “atrator estranho” que intensifica a circulação de informação, o ruído, a vibração nos campos semânticos.

Em nossas reuniões de quinta-feira, quando nos dividimos em grupos menores, temos observado em nossas discussões sobre o planejamento das aulas o quanto é difícil dispor linearmente o desenho dos conteúdos que selecionamos através dos temas escolhidos dos mapas do Atlas, pois todos eles se interpenetram, se abrem estruturalmente para inesperadas conexões, nos levando a concluir que a melhor estratégia seria deixar que

os alunos apontassem esses conteúdos, Assim escolhemos outra estratégia, mudamos de ponto de vista.

A esse respeito, Madalena Freire (1989, p. 103) em seu livro *A Paixão de Conhecer o Mundo*, nos diz que quando a “atividade pedagógica desloca seu centro da cabeça do adulto para a ação da criança, a primeira coisa que perde sentido é a divisão em áreas programadas”.

Pensamos que a escolha por esta outra estratégia implica uma ação “sinérgica”, isto é, uma ação que vai além da condução da aula através de um diálogo organizado, que implica na construção de algo mais simbólico e relacional, como por exemplo, a cumplicidade, a identidade, a descoberta.

Todo conhecimento provém de uma “ação desde dentro”. Assim como a alternância do dia e da noite está integrada na organização interna dos vegetais e dos animais, aprender está enraizado na própria organização da vida. Pensamos que a idéia de que a atividade cognitiva esteja ligada à correspondência ou ao espelhamento da realidade fragiliza outra associada a ela: a de representação.

Preparamo-nos, então, para as surpresas que são frutos de uma dinâmica estratégica e criativa e não do acaso. As surpresas são atividades que nós mesmos criamos.

O tema escolhido do Atlas foi sobre Saúde. A saúde tem a ver com o corpo, o nosso corpo com o meio ambiente, mais propriamente com o lugar em que nos acontece viver as nossas vidas. As noções e os conceitos vão tomando forma, ganhando vida, densidade, espessamento, na medida em que flexibilizamos as oportunidades para o estabelecimento de relações (memória). Estas oportunidades realizam-se na linguagem e esta é feita para ser vivida no diálogo em que cada um de nós é para o outro, ocasião de se encontrar e de nascer.

Combinamos na quinta-feira em deixar os alunos serem eles mesmos. Deixaríamos que eles falassem sobre saúde, o que era ter saúde. Nossa intenção era estabelecer uma conversação com os alunos, escutá-los e, a partir das suas falas, reconhecer idéias e valores a respeito do nosso próprio corpo, das doenças, interpretá-las, valorizá-las, discutir as idéias equivocadas ou confusas, introduzindo-os na leitura do mapa de Saúde do Atlas, já tendo discutido com eles sobre a nossa responsabilidade para com a natureza e para com o nosso próprio corpo, sobre como nossa cidade se organiza para evitar as doenças que

muitas vezes ocorrem porque não cuidamos bem do lugar em que vivemos, quais serviços a Prefeitura presta à população. Simples... !!!

O que é o Conselho Municipal de Saúde, quem faz parte dele, como ele funciona, o que pode realizar, eram questões que julgávamos importantes para que os alunos compreendessem que a cidade se organiza à medida que nos organizamos, nos mobilizamos para reivindicar equipamentos públicos de saúde e saneamento básico, qualidade de vida.

A ciência se move no cenário da representação! Seu discurso diz respeito a um modo de aparecimento, não sobre um modo de ser. Não tinha pensado sobre isso, mas me ocorreu agora que nós, nesta aula, esquecemos do nosso corpo-objeto, apreendido pela ciência. Nesta aula, nós, compartilhando campos de sentido, nos reapropriamos do nosso corpo, do seu modo de ser, um “sujeito natural”, que vê, que pensa, que age, que é responsável.

P - O que é ter saúde?

A - É ter energia... Não ficar doente para pular e brincar!

A - Para ter saúde a gente precisa tratar bem da nossa vida, cuidar bem da natureza ... os vizinhos também têm que cuidar das casas deles, porque não adianta a gente cuidar da casa da gente se o vizinho não faz isso, também a vida de todos vai acabar ...

A - Para ter saúde as praças têm que ficar limpa. A cidade tem que ficar bonita e feliz!

A - Quando a água está limpa os peixes e os passarinhos ficam contentes!

A - Precisamos cuidar da natureza para não ficarmos doentes.

Consideramos que o organograma do sistema de saúde do município, apresentado na página de Saúde do Atlas com o objetivo de mostrar como se organiza os serviços de saúde no município, traria algumas dificuldades para os alunos, e que a partir dele, poderíamos ir para outros mapas do Atlas, como os de Saneamento Básico, Lixo, Áreas Verdes.

Na verdade, este organograma, assim como o mapa, com a localização das unidades de saúde, acabaram por constituírem-se no nosso problema. Ficamos rodeando este problema, contornando... Ainda havia outras coisas a fazer antes de chegar neles e, assim,

eles foram sendo adiados, até que chegasse aquele momento incontornável, no qual uma resposta, um caminho, iria surgir para nos salvar. É como se fôssemos ganhando tempo para resolvê-lo, quem sabe os próprios alunos nos dariam as pistas de que precisávamos.

A linguagem escrita é linear, uma letra vem depois da outra, de uma palavra, de uma frase, uma página. Ler e escrever estão entranhados em nossa imaginação. Na escola, através da linguagem escrita e lida, exercitamos continuamente a arte do domínio dos conteúdos no seu modo de ser objetivo. Raramente nos é permitido “esmerilhar a graça da vida, em sua fuga”.

Para que possamos percorrer um outro caminho, precisamos ampliar a idéia de que a ciência seja o conhecimento dos objetos de um domínio da experiência. A ciência é o próprio conhecimento das operações pelas quais esse domínio pode ser conhecido e, que precisamos de uma razão operativa que abarque outras coerências operacionais, inclusive aquelas dadas pela indefinição, pelas incertezas e turbulências, por outras relações de causa e efeito unívocas e unidirecionais, as quais comporta as lógicas nebulosas onde cabe a surpresa, o inesperado, o inédito, o imprevisto.

Ainda porque, segundo Maturana e Varela (1995, p. 255), são a “nossa história de interações recorrentes que nos permite um acoplamento estrutural interpessoal efetivo”, isto é, somos dependentes da rede de interações lingüísticas que estabelecemos no domínio da convivência como os outros, com as coisas.

SAÚDE É TER ENERGIA PARA BRINCAR

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Mitiko Nevoeiro fica no Cervezão, um bairro muito grande, quase uma outra cidade dentro de Rio Claro. Uma cidade é um mundo visual, onde a vista encontra a sua satisfação e o reflexo daquilo que fazemos com o nosso espaço. Há nela, também, um movimento, uma pluralidade de aspectos da realidade que a vista não apreende. Muitas vezes ouvimos histórias sobre este lugar e criamos imagens que não nos permite ver. Para ver, precisamos do ritmo da convivência com o que acontece.

Além do Posto de Saúde, um Hospital está sendo construído no bairro que é cortado por uma avenida; por ela temos acesso à escola que fica numa ladeira, que termina num córrego. A erosão é grande e um pequeno trecho de vegetação secundária teima em se instalar definitivamente num ponto mais à direita da escola.

As casas, na sua maioria, parecem estar sempre em construção: paredes sem reboque, lajes à vista, constituindo uma paisagem inacabada. As aparências são sempre imperfeitas porque nelas os fluxos das nossas experiências são retidos e ordenados como se fossem os territórios dos nossos desejos, dos nossos projetos.

Às sete horas da manhã de uma segunda feira e, assim, deve ocorrer em todos os outros dias, as pessoas deixam as suas casas, em passos ligeiros. Bicicletas, cortadores de cana, catadores de laranja, pequenos comerciantes, estudantes ocupam as ruas, a avenida, os pontos de ônibus, todos estão indo tratar da vida. As crianças também. Nunca me esqueço de quando percebi, que ir para a escola “tratar da vida”, era algo do qual eu não teria como escapar, uma fatalidade que se abatia sobre mim. Que mundo a escola me deixou aprender?

Construída em três lances, nos terraços de uma quadra de terreno com declive bastante acentuado, a escola é como todas as outras, ou melhor, podemos reconhecer nela todas as outras escolas. Algumas crianças ainda tomam leite, outras já estão na classe. A impressão primeira é de uma colméia.

O sinal toca. O silêncio se instala, é hora de receber as instruções da tarefa a ser realizada. Alvorço, novas explicações, as instruções são repetidas novamente pela professora. Alguns na classe esticam o tempo, conversam, até não haver mais tempo. Então, uma lista do que acham que é saúde vai preenchendo a lousa: ter saúde é: ter comida, não

ficar doente, não ter problemas mentais, cuidar da natureza, não cortar as árvores, cuidar dos rios, cuidar do corpo, tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos, não ficar descalço, não brincar no barro, não pegar bala de desconhecidos, não deixar água parada, malhar (exercícios), usar protetor solar, limpar os ouvidos, mastigar bem os alimentos. Um aluno pede para a professora também lembrar de alguma coisa para colocar na lista, mas quem tem que fazer a tarefa, agora, são os alunos, e a lista vai aumentando: não mexer com fogo, não tomar sol, tomar bastante água, cuidar da escola, não tomar remédio sem receita, não comer doces, cuidar das praças. Observando que não há mais espaço na lousa, alguns ensaiam uma explicação: tomar banho é importante para ter saúde porque...

Dispersos, recebem outras instruções; silêncio seguido de alvoroço. Sem perder tempo, uma lista deve ser transformada num texto e muitos parecem procurar uma inspiração para iniciá-lo. Passado algum tempo, um desenho é solicitado. Pressentindo a chegada do intervalo, os alunos apressam-se para terminar a tarefa.

É incrível a lista que os alunos elaboraram! Para ter saúde é preciso cuidar do corpo e do lugar onde a gente vive. A doença é associada à malvadez, à destruição. Saúde é tratar bem da vida, ter energia para pular e brincar. Também a idéia de um corpo malhado como um corpo saudável torna presente o fato do mundo da publicidade e do consumo impregnar as coisas e as nossas ações de sentido.

Os textos elaborados pelos alunos indicaram noções, conceitos que precisavam ser trabalhados. Por exemplo, falou-se da necessidade de higiene sonora, confundiram-se os tipos de alimentos com a sua constituição, afirmou-se que ficar no sol “pega meningite”, que não podemos beber água da torneira, que não podemos cortar as árvores porque elas nos dão frutos, os alunos desconhecem porque as plantas são verdes, porque temos que tomar bastante água etc.

Na aula seguinte, teríamos que problematizar estas questões, mais ainda, teríamos de alguma forma, introduzir os mapas de Saúde. Aonde vocês vão quando ficam doentes? Quem come sanduíches nos carrinhos de hambúrgueres? Quem cuida dos alimentos, da água, do esgoto, do lixo, em nossa cidade? Quem já foi a um Posto de Saúde? Que tipo de atendimento é feito no Posto? Qual a diferença entre um Posto de Saúde, um Hospital e um Pronto Socorro? Manteríamos a estratégia de continuar dialogando com os alunos através das suas produções.

NO LIMITE DA NARRATIVA, A POESIA

“Um só pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras”
VYGOTSKY (*Pensamento e Linguagem*, 1991 p.129)

O que mais nos chamou atenção nesta segunda aula sobre o tema Saúde foi a visão poética dos alunos em relação à natureza.

Divididos em grupos, cada aluno deveria ler para os colegas o texto produzido na aula anterior. A dificuldade foi grande para decifrar a escrita dos colegas e logo a maioria perdeu o interesse pela atividade.

Nossos alunos parecem não perceber que as marcas de lápis ou caneta sobre as folhas do caderno são “palavras na armadilha”, “pensamentos enjaulados” e que qualquer um pode decifrar símbolos e soltar as palavras e os pensamentos aprisionados, falando-os, reescrevendo-os.

Então, para salvarmos a aula que havíamos planejado, mudamos nossa estratégia e passamos a percorrer os grupos, destacando dos textos dos alunos, as idéias, as noções, os conceitos que achávamos que devíamos retomar.

A professora divide a classe em grupos menores e distribui para cada um deles as atividades solicitadas na aula anterior sobre o que era ter saúde e vai conversando sobre os desenhos dos alunos e os textos produzidos.

Um aluno responde sobre a presença de um navio no rio de seu desenho.

A - O navio está tirando a sujeira (vidro, pneu, micróbios, latas, papel, animas mortos)

Em outro desenho, aparecem latas de lixo em uma praça, segundo a aluna, toda poluída, por isso, as latas estavam cheias de lixo.

Nos textos, frases como: *“cada corte no pé é uma porta para os micróbios”*, *“um animal se alimenta do outro”*, *“a vitamina vem dos remédios”*, *“quando ficamos doentes temos que tomar sopa”*, *“não tomar água da torneira”*, *“as pessoas que ficam no sol*

pegam meningite”, “*a doença é malvada*” exprimem conceitos, que segundo Vygotsky (2001, p: 169):

O processo de formação de conceitos é irreduzível às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, às tendências determinantes, embora todas essas funções sejam participantes obrigatórias da síntese complexa que, em realidade, é o processo de formação de conceitos. (...) a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual a criança subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente.

Os conceitos espontâneos internalizados pelos nossos alunos em suas interações sociais iam aparecendo em nossos diálogos, nos grupos, com os alunos. No entanto, como atingir os conceitos científicos que devíamos trabalhar nas situações intencionais de ensino que havíamos preparado?

Talvez brincando com as palavras e pensando por meio delas e por nós mesmos, deste modo, libertando-as, reescrevendo-as e aprisionando-as novamente na retórica objetiva da ciência. Porque não temos outro meio de conhecer “cientificamente” a realidade a não ser reiventando-a no interior de um sistema formal teórico que é essencialmente operativo na sua objetividade. Por isso, é que os conteúdos podem mudar, porque o modo de processá-los, de operá-los no interior de um sistema/modelo formal permanece o mesmo.

A experiência científica também é de outra ordem porque desconhece a singularidade da nossa subjetividade. Para colher a profundidade da experiência é preciso agir, ouvir, falar, acolher e expor-se e, assim, emergir da experiência.

Fomos percebendo o quanto o centro de toda a nossa atividade cognitiva se realiza na própria interação. É a nossa interação recorrente com os outros e com as coisas que nos coloca na correnteza da linguagem, do desenvolvimento, da aprendizagem.⁷⁶

A questão que apareceu, então, foi a de como o imaginário poético presente nas produções solicitadas aos alunos, por nós, poderiam representar desafios cognitivos e a forma que a nossa articulação horizontal e vertical do tema saúde estava tomando.

⁷⁶ A transformação dos processos interpessoais em intrapessoais constitui-se no que Vygotsky em *A Formação Social da Mente* (1984) chama de internalização da atividade exterior que podemos considerar como uma reorganização.

Nessa forma, estávamos cultivando com os nossos alunos, a sensibilidade, a fantasia, a afetividade e, ao mesmo tempo, dando conta de outras coerências operacionais. Estávamos também apreendendo a emergência de um agir pedagógico.

Não estávamos transmitindo conteúdos, estávamos lendo o mundo com os nossos alunos, enunciando a vida, enxergando o que estávamos vendo, escutando o que estávamos ouvindo.

Mergulhando ao fundo de si mesmo o homem encontra os olhos dos outro ou vê com os olhos do outro (...) a palavra do outro se transforma dialogicamente, para tornar-se palavra-pessoal-alheia com a ajuda de outras palavras do outro e depois, palavra pessoal. (BAKHTIN, 1985/92 p: 328/405/06)''.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recolhimento. Já pensamos em como entrar nas narrativas buscando nelas sua oportunidade, sua ocasião. Agora, como sair do texto se todo nosso caminhar foi “um ensaiar e um perguntar”? Penso, até assumir uma rarefeita consistência, no que deu certo ou errado, em tudo que se encadeava e agora esvoaça, penso nas fontes de água e luzes, que ascendem e voltam a cair centradas num movimento sem fim de si mesmas:

A dança é sempre a recompensa de uma longa preparação: sua jovialidade é o resultado de esforço sério, ascético, laborioso; sua leveza é produto da rara arte de remoer. (LARROSA, J. 2002, p. 39)

Com a dialética, os conflitos e as contradições estão sempre prestes a ser superados por uma síntese. Fomos professores pesquisadores: produzimos sob o nosso olhar um Atlas, com a nossa identidade reconciliadora. Os mapas, com os temas sobre saneamento básico, saúde, áreas verdes, áreas de proteção e risco ambiental deram o contorno de um currículo que praticávamos.

Aceito o desafio de participar da elaboração do Atlas Escolar de Rio Claro, juntamente com os municípios de Limeira e Ipeúna, ao longo de todo o desenvolvimento do projeto, começamos a construir nossa concepção metodológica, como a visão global que orienta o processo educativo, que dá unidade e coerência a todos os elementos que intervêm nele, a todos os momentos e a todos os passos do processo.

Aspectos referentes à metodologia da pesquisa educacional, à pesquisa em colaboração, à concepção do professor como pesquisador, durante a trajetória por nós realizada no desenvolvimento da pesquisa do Atlas escolar de Rio Claro tornaram evidente que a reflexão sobre a nossa ação é decisiva.

Aos professores, por muito tempo, foram relegadas as tarefas energéticas de execução. Excluídos da esfera programática/produtiva, restou-nos apenas o direito aos sinais do que deveríamos fazer, pensar, esperar, sonhar.

A dicotomia entre o saber e o fazer, levada a efeito pela consciência tecnocrática, pode nos dar a exata dimensão da modernidade que se desenvolve no século XX, de como a razão instrumental, a lógica dos meios e dos fins, atingiu seu momento negativo extremo

com a “dissolução do indivíduo como sujeito da razão e da história.” (IANNI, O.1995, p.26)

Diante deste quadro, aparentemente sem alternativas, reatar o saber e o fazer é trazer de volta o uso da razão para a escola, espaço público da cidadania. O conhecimento, assim, adquire um caráter experimental de natureza diferente: é instrumento para a vida prática. A autonomia da razão corresponde à autonomia do agir. Mas também este saber específico situado no nível dos procedimentos pedagógicos não se origina de nossa prática profissional, mas da pedagogia transmitida pelas instituições de formação, que é comumente identificada com as teorias abstratas dos pesquisadores universitários a quem cabe a produção e legitimação dos saberes pedagógicos, científicos.

Neste sentido, a pesquisa que realizamos em colaboração com o Laboratório de Ensino de Geografia do Departamento de Educação da Unesp – Rio Claro, tornou possíveis outras mediações e a construção de uma outra racionalidade, ou contraracionalidade com relação àquela que está implícita na cientificização e tecnologização da pedagogia.

A metodologia de pesquisa que envolveu os professores da rede pública estadual no desenvolvimento dos Atlas Escolares Municipais permitiu vivenciar formas alternativas de conhecer, fazer, explicar e uma oportunidade de refletir sobre a nossa própria forma de conhecer, de fazer, de explicar, de compreender.

Ao nosso ver, para aperfeiçoar a vontade humana precisamos reconduzí-la ao querer de sua identidade, que é sempre de força e poder, mas poder de cuidado. É neste sentido, que pensamos alcançar a identidade do nosso saber/fazer: como extensão do nosso poder de cuidado.

A elaboração do material didático foi desenvolvida a partir da definição dos temas pertinentes à área de ciências naturais. Essa definição se deu por meio das discussões realizadas nas reuniões coletivas com os grupos de Limeira e Ipeúna e nas reuniões, por área.

Na definição dos temas de ciências procuramos aqueles que dessem contexto aos conteúdos e permitissem uma abordagem transversal dos temas. Preocupamo-nos, sobretudo, em adequar os temas selecionados aos alunos, relacionando-os às suas experiências, à sua idade, à sua identidade cultural e social, aos diferentes significados e

valores que as ciências naturais poderiam ter para eles, para que a aprendizagem fosse de fato significativa.

Os temas deveriam ser flexíveis para estimular a curiosidade dos alunos e também proporcionar a sistematização de diferentes conteúdos. No planejamento de cada tema, selecionamos problemas que deveriam corresponder a situações que supúnhamos interessantes de interpretar, possibilitando aos alunos conhecer fenômenos, processos, debater diversos problemas, organizar relações, noções científicas, conforme seu desenvolvimento permitisse.

Finalmente a seleção de temas deveria incluir a aprendizagem de procedimentos, atitudes e valores. Seguir estes princípios não foi tarefa fácil; exigiu um grande esforço de nossa parte, no sentido de interiorizá-los e torná-los realmente parte de nossa prática em sala de aula. Precisávamos aprender a fazer e o caminho inicialmente percorrido nos levou a outros que melhor expressaram nossos objetivos.

Desse modo, o tema “Saneamento Básico: água, esgoto, lixo” desdobrou-se no tema “Águas na Cidade” pelo qual abordamos problemas decorrentes da ocupação desordenada das várzeas das microbacias que formam a bacia do Ribeirão Claro e o rio Corumbataí. Este, por sua vez, levou-nos à questão das Áreas de Proteção Ambiental, à Preservação das matas Ciliares, às Áreas Verdes Urbanas, ao Plano Diretor da Cidade, às formas de organização da sociedade civil.

A elaboração do material didático também passou pela etapa da discussão da comunicação cartográfica a qual supunha: desenho de um modelo de página que deveria conter o mapa principal, dados estatísticos, fotografias, outros elementos iconográficos, definição da comunicação cartográfica de cada mapa segundo os temas.

Outra etapa para a elaboração do material didático foi a localização e definição de fontes de dados necessários, exame da literatura, contato com a documentação existente. Essa etapa nos custou muitas idas e vindas às repartições públicas do município, as quais, muitas vezes, não dispunham de informações atualizadas.

Na elaboração do material didático, depois de sua finalização gráfica, contamos com os subsídios das intervenções em sala de aula, mundo onde as contradições, os problemas, os conflitos, a insegurança e a certeza estão presentes.

As aulas em que aplicamos as páginas temáticas do Atlas junto aos alunos de 5º e 6º séries de uma escola da rede estadual de ensino tinham como objetivos: verificar a

adequação das páginas aos alunos dos ciclos aos quais se destinavam; diagnosticar as dificuldades dos alunos com relação ao próprio material didático aperfeiçoando-o, corrigindo os problemas diagnosticados; refletir sobre a própria intervenção ensaiando hipóteses explicativas para os desencontros entre o que se quer ensinar e o que o aluno aprende; diagnosticar comportamentos, atitudes, noções e conceitos dos alunos anteriores à aplicação das páginas temáticas do Atlas; socializar, isto é, comparar e discutir com os colegas, professores pesquisadores, com base nos resultados obtidos, as possíveis mudanças na condução da aula sobre os problemas propostos, buscando melhorar a aula.

Para atingir esses objetivos a metodologia desenvolvida consistiu na elaboração de um plano de aula para cada tema proposto. Nesse plano procuramos elaborar estratégias que nos permitissem verificar, fundamentalmente, se o aluno entendeu a página, ou seja, se o aluno foi capaz de descrever, caracterizar o que foi visto (mapas, fotografias, gráficos, tabelas, etc.); relacionar as informações levantadas na descrição, caracterização; explicar o que foi analisado.

De todos estes movimentos aprendemos que era preciso tornar visível o mundo representado nos mapas, e que o encantamento por eles só podia residir no hábito da sua vivência.

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território, O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, T. T. 2003, p. 150)

Com a teoria dos agenciamentos, nos fizemos experimentação, lugar de ensaio e erro, professora tutora. Na fase seguinte do Projeto Atlas, me indagava com mais força ainda, “como se chega a ser o que se é?” Desejava viver a experiência da busca do mundo representado nos mapas, ler em direção ao desconhecido mundo que representa o mapa. Mas, para isso, precisávamos, professores tutores e professores pesquisadores, nos colocarmos no lugar do salto:

Já não se trata da liberdade como propriedade de um sujeito, ou como poder de um sujeito, ou como qualidade de um sujeito, ou como vontade

livre ou livre arbítrio de um sujeito; senão que a liberdade é agora algo cuja essência reside, ou se guarda, ou permanece, ou se mantém, em reserva, em uma região, ou em um espaço que só se pode vislumbrar desde o lugar de um salto. (LARROSA, J. 2002, p. 107)

Nesta região de liberdade, juntos, conseguimos, às vezes, ler de modo diferente, com olhos diferentes, com perguntas novas o mundo que estávamos querendo mostrar/apresentar aos nossos alunos, sobretudo, que é através do salto, que, eles mesmos, os alunos, podem lançar-se para fora de tudo que os mantém seguros, amarrados, presos.

Passamos a desconfiar que nas palavras estava a chave de muitos mistérios, ou que a parte visual das fantasias acompanha sempre as palavras, linhas que vão traçando motivos, variações, fugas. A cumplicidade entre a oralidade e a visualidade é uma forma de apreensão do mundo, de apresentar o mundo, desde que possamos inventar maneiras diferentes de redizer a vida na simplicidade do tempo. Tempo de novas aprendizagens, que permitem costurar as lembranças vividas aninhando-as num texto.

Nosso interesse, nesta segunda fase do Projeto Atlas, também como professora pesquisadora, concentrou-se nas estratégias orais utilizadas pelos alunos e professores a partir da visualização dos mapas; os espaços dos lugares visualizados nos mapas, também são um modo de apresentar e apreender o mundo.

Nossos meninos e meninas passarinhos se debruçam sobre os mapas para aprender a ver, a falar e a voar sobre os lugares que os mapas representam. Aromas, afetos, odores, calendários, festas, nos permitem viagens distantes, ocasião em que nem as palavras e nem o olhar já não nos mantém presos ao chão. Os lugares, assim, fixados nos mapas, aproximam-se das imagens visuais, como forma de participação no mundo, de contar para nós mesmos mentalmente histórias, a cada vez, interpretadas de um jeito diferente, como se os mapas fossem engenhos nossos, resultado de um trabalho social, e não simplesmente objetos de ensino.

O primeiro motivo, variação ou fuga que percorre este texto é a linguagem, “(...) não falamos simplesmente a linguagem. Falamos a partir da linguagem. Isso só nos é possível porque já sempre pertencemos à linguagem. O que é que nela escutamos? Escutamos a fala da linguagem.” (HEIDEGGER, 2003, p.203).

O segundo motivo é a profunda invisibilidade das nossas representações, a sistemática desvalorização da sensibilidade em proveito do inteligível. As experiências

narrativas das aulas nos indicam “pequenos mundos perspectivos”, que não representam o mundo, mas o estado de forças, as articulações que permitem a sua criação.

O terceiro motivo, variação ou fuga, é a imagem como meio privilegiado através do qual o conhecimento se exprime no mundo de hoje. O mundo que vemos é o mundo, mas precisamos aprender a vê-lo. Ver é um modo de compreender. Os significados surgem à medida que criamos um mundo para nós, por isso, podemos inverter a relação que temos com os mapas: estes não representam os lugares; é o lugar que representa o mapa.

O quarto motivo é a idéia de formação (*Bildung*) e a necessidade da formação subjetiva. A transformação da razão objetiva em razão subjetiva, na verdade é o processo de instrumentalização da razão. Esta idéia acompanha outra: a de quanto a ciência é alheia à idéia de formação.

A oralidade e a visualidade tomadas como padrões narrativos implicam na interdependência, na “co-implicação” entre o mundo e a linguagem. Numa situação diferente,“(…) o olho será destinado a ver e somente ver; o ouvido somente a ouvir. O discurso terá realmente a tarefa de dizer que é, mas não será mais nada do que diz.” (FOUCAULT, 1985.)

Às vezes, penso nos mapas como se fossem aquelas andorinhas de louça pregadas nas paredes das varandas das casas: fixas, mas em vôo. O mapa fixa o espaço dos lugares, mas aos pássaros peregrinos reserva o vôo em que aprenderão a leitura de si mesmos e do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, L. M. B. O Lugar e o Mapa. IN: Formação de Professores e Atlas Municipais. *Cadernos CEDES* nº 60/agosto de 2003.

_____; Hofling, M. A. Z; CARNEIRO M. S; CAZETTA, V. *Atlas Municipal Escolar: Geográfico, Histórico e Ambiental. Rio Claro*. FAPESP/Prefeitura Municipal de Rio Claro/UNESP, p. 52-60; p.86-88; p. 90-95.

ALMEIDA, Júlia. *Estudos Deleuzeanos da Linguagem*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2003.

ALMEIDA, Maria José P. M; SILVA, H.C; *Linguagens, Leituras e Ensino de Ciências*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

ALMEIDA, R, D. *Do Desenho ao Mapa Iniciação Cartográfica na Escola*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *Uma Proposta Metodológica para a Compreensão de Mapas Geográficos. Tese de Doutorado*. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, 1994.

AMORIN, Antonio C. Rodrigues de. *Os Olhares do Caminhante nos Territórios do Ensino de Biologia. Tese de Doutorado*. Campinas, SP: UNICAMP, 2000.

ARENDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

ARNAY, José. Reflexões para um Debate sobre a Construção do Conhecimento na Escola: rumo a uma cultura científica escolar. In: RODRIGO, Maria José Rodrigo, ARNAY, José. Conhecimento Cotidiano, Escolar e Científico: Representação e Mudança. *A Construção do Conhecimento Escolar 1*. (Trad. Cláudia Schilling). São Paulo: Ática, 1998. p. 37-74.

ARROYO, M. G. *O Ofício de Mestre – Imagens e Auto Imagens*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1986.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre, RGS: Artes Médicas, 1998.

BARBERO-MARTÍN, Jesús. Novos Regimes de Visualidade e Descentralizações Culturais. IN: *Mediatamente! Televisão, Cultura e Educação*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância, 1999.

BEAINI, Thais Curi. *À Escuta do Silêncio. Um estudo sobre a linguagem no pensamento de Heidegger*. São Paulo: Cortes/Autores Associados.

BENJAMIN, W. *Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BERGER, John. *Modos de Ver*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BERNSTEIN, Basil, *Estruturação do Discurso Pedagógico – Classe, Código e Controle*. (Trad. Tomaz T. da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira). Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BORGES, J. L. *O Aleph*. Porto Alegre, RGS: Editora Globo, 1973.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Editora Porto, 1999.

BRAIT, B. (org). Bakhtin, *Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

CALVINO, Ítalo. *As Cidades Invisíveis*. (Trad. Diogo Mainardi). São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. *Seis Propostas Para o Próximo Milênio*. (Trad. Ivo Barroso) São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CLANDININ, J. D e CONNELLY, F. M. Conocimiento Prático Personal de los Profesores: Imagen y Unidad Narrativa. IN: *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Murcia, Espanha: Editorial Marfil, 1988, p. 39-62.

_____. Relatos de Experiência e Investigação Narrativa. IN: *Déjame Que Te Cuente: Ensayos Sobre Narrativa e Educación*. Barcelona, Espanha: Editorial Laertes, 1995, p: 11-59.

CASTORINA, José Antonio; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Khol de. *Piaget e Vygotsky*. (Trad. Cláudia Shilling). São Paulo: Editora Ática, 2001.

COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA ESCOLARES, I. Rio Claro, 1995. *Anais...*Rio Claro. Laboratório de Ensino de Geografia e de Ciências. UNESP, 1995.

DELEUZE, Gilles ; GUATTARI, Felix. *Kafka – Por Uma Literatura Menor*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1977.

_____. *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*. V. 01, Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

_____. *O que é Filosofia?* (Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz). Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

_____. *Foucault*. (Trad. Cláudia S. Martins) São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

EDWARDS, Verônica. *Os Sujeitos no Universo da Escola Um Estudo Etnográfico no Ensino Primário*. (Trad. Josely Vianna Baptista). São Paulo: Editora Ática, 2003.

FLECHA, Ramón. *Compartiendo palabras – el aprendizaje de las personas adultas através del diálogo*. México: Editora Paidós, 1987.

FONTANA, R. A. Elaboração Conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. IN: *A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento*. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Ana Luíza B. Smolka e Maria Cecília R. de Góes (orgs.). Campinas, SP: Editora Papyrus, 1995.

_____. Sobre a Aula: uma leitura pelo avesso. *Presença Pedagógica*, v.7 n.39 mai/jun. pp 31 – 37, 2001.

FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas Uma Arqueologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FREIRE, Madalena. *A Paixão de Conhecer o Mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREITAS, Maria T. de Assunção. *Vygotsky e Bahktin: Psicologia da Educação - um Intertexto*. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GUATTARI, Félix. *As Três Ecologias*. Campinas, SP: Editora Papyrus, 1990.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

HABERMAS, Y. *Conhecimento e Interesse*. (Trad. José N. Heck). Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

_____. *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. (Trad. Adail U. Sobral e Maria Estela Gonçalves). São Paulo: Edições Loyola, 1992.

_____. *Espaços de Esperança*. (Trad. Adail U. Sobral e Maria Estela Gonçalves). São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HEIDEGGER, Martin. *Que é Metafísica?* (Trad. Ernildo Stein). São Paulo: Duas Cidades, 1969.

_____. *Sobre o Problema do Ser O Caminho do Campo*. (Trad. Ernildo Stein). São Paulo: Duas Cidades, 1969.

_____. *A Caminho da Linguagem*. (Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback). Petrópolis: Vozes e Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2003.

HESÍODO. *Origem dos Deuses Teogonia*. (Trad. Jaa Torrano) São Paulo: Massao Ohno-Roswitha Editores, 1981.

HUBERMAN-DIDI, Georges. *O que Vemos, O que nos Olha*. (Trad. Paulo Neves). São Paulo: Editora 34, 1998.

IANNI, Octavio. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____ *Enigmas da Modernidade-Mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

JAMESON, Fredric. *Espaço e Imagem. Teorias do pós-moderno e outros ensaios*. (Trad. Ana Lúcia de Almeida Gazzola). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

JANSON, H. W. *História da Arte*. (Trad. J. A. Ferreira de Almeida e Maria Manuela Rocheta Santos) Lisboa: Portugal, Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

KAHIL, S. P. O Mundo No Lugar: Itinerários Para Uma Geografia da Existência. *Experimental*, São Paulo, Nº. 4/5, p 45-56, 1996.

LADRIÈRI, J. *Filosofia e Práxis Científica*. (Trad. Maria José de Almeida). Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1978.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e a Educação. IN: *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

LARROSA, J.; LARA, Núria Pérez de. *Imagens do Outro*. (Trad. Celso Márcio Teixeira). Petrópolis: RJ, 1998.

_____ A Construção Pedagógica do sujeito moral. IN: *Liberdades Reguladas. Pedagogia Construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____ *Pedagogia Profana danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____ *Nietzsche e a Educação* Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____ *Linguagem e Educação Depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAUTRÉAMONT, Isidore Ducasse. *Cantos de Maldoror*. São Paulo: Max Limonad. 1970.

LEFEBVRE, H. *O Direito à Cidade*. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência O Futuro do Pensamento na Era da Informática* (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 1993.

_____ *O que é o Virtual?* (Trad. Paulo Neves) São Paulo: Editora 34, 2001.

MAFFESOLI, Michel. *O Tempo das Tribos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

_____ *No Fundo das Aparências*. (Trad. Bertha H. Gurovitz). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MATURANA, Humberto e Varela, Francisco. *A Árvore do Conhecimento*. (Trad. Jonas Pereira dos Santos). Campinas, SP: Editorial Psy, 1995.

_____ *A Ontologia da Realidade*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Sobre a Fenomenologia da Linguagem*. IN: *Os Pensadores*. (Trad. Marilena de Souza Chauí), São Paulo: Nova Cultural, 1989.

_____ *O Visível e o Invisível*. (Trad). José Arthur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira). São Paulo: Perspectiva, 2003.

NASSAR, Raduan. *Lavoura Arcaica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

NIETZSCHE, F. *Ecce Homo*. (Trad. Pietro Nasseti). São Paulo: Editor Martin Claret. 2004.

ORLANDI, P. E.; Lajolo, M.; Ianni, I. *Sociedade e Linguagem*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

PAGANELLI, T.Y. Da Representação do Espaço ao Espaço de Representação. *Colóquio de Cartografia para Crianças. Anais*. Laboratório de Ensino – Deptº de Educação/Instituto de Biociências/UNESP e Laboratório de Ensino e material Didático. Deptº de Geografia/FFLCH/USP. São Paulo, 1995.

PASSINI, E. Gráficos: Fazer e Entender. IN: *Geografia em Perspectiva*. Nídia N. Pontuschka e A U. de Oliveira (orgs.). São Paulo. Editora Contexto, 2002.

PLACER, G. F. Identidade, Diferença e Indiferença – o si mesmo como obstáculo. IN: *Imagens do Outro*. (org). Jorge Larrosa e Núria Pérez de Lara. Petrópolis: RJ. Editora Vozes, 1998.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

PEZZATO, J. P. Ensino de Geografia: Histórias e Práticas Cotidianas. *Tese de Doutorado*. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001.

PINO, A. A Categoria do Espaço em Psicologia. IN: *Representações do Espaço – multidisciplinaridade na educação*. Antonio Miguel e Ernesta Zamboni (orgs). Campinas, Editora autores Associados, 1996.

_____ O Social e o Cultural na Obra de Vygotsky. IN: *Educação e Sociedade*. Nº. 71 - Julho de 2000.

RAFFESTIN, C. *Por uma Geografia do Poder*. São Paulo: Ática, 1993.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e Ideologias*. (Trad. Hilton Japiassú), Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

- RILKE, R. M. *Elegias de Duíno*. (Trad. Dora F. da Silva). Porto Alegre: Globo, 1976.
- SAFRANSKI, Rüdiger. *Nietzsche Biografia de Uma Tragédia*. (Trad. Lia Luft). São Paulo: Editorial Geração, 2002.
- SANTOS, Clézio. O Uso de Desenhos no Ensino Fundamental: Imagens e Conceitos. IN: *Geografia em Perspectiva*. Nídia N. Potuschka e Ariovaldo U. de Oliveira (org.). São Paulo: Editora Contexto, 2002.
- SANTOS, Laymert Garcia dos. *Politizar as Novas tecnologias O Impacto Sócio-Técnico Da Informação Digital e Genética*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- SANTOS, Milton. *Técnica Espaço Tempo – Globalização e Meio Técnico Científico Informacional*. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.
- _____ *Metamorfoses do Espaço Habitado*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- _____ *Por uma Outra Globalização - do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro - São Paulo, Editora Hucitec, 2000.
- _____ *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Editora Stúdio Nobel, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A Crítica da Razão Indolente Contra o Desperdício da Experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SERRES, M. *Uma Filosofia das Ciências*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org). *Liberdades Reguladas. A Pedagogia Construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- _____ (org). *O Sujeito da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- _____ (org) *Os Alienígenas da Sala de Aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- _____ *Documentos de Identidade – Uma Introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte, MG : Autêntica, 2003.
- SMOLKA, B., Ana Luíza. Conhecimento e Produção de Sentidos na Escola: a Linguagem em Foco. IN: *Cadernos CEDES - Implicações do Modelo Histórico e Cultural*. Nº 35, 1995.
- _____ A Memória em Questão: Uma Perspectiva Histórico e Cultural. IN: *Educação e Sociedade*. Nº. 71 – julho de 2000.
- STEIN, Ernildo. *Pensar é Pensar a Diferença*. Rio Grande do Sul: Editora Unijui, 2002.
- _____ *Introdução ao Pensamento de Martin Heidegger*. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2002.

TARDIF, M., Lessard C. e Lahaye, L. Os Professores Face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. Nº. 4, 1991.

VATTIMO, Gianni. *As Aventuras da Diferença O que Significa Pensar Depois de Heidegger e Nietzsche*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1980.

VIRILIO, Paul. *A Máquina de Visão*. Rio de Janeiro: Editor José Olympio, 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALZA, M. A. *Diário de Aula. Contributo para o Estudo de Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora, 1994.

OLIVEIRA JR, Wenceslao Machado de. Perguntas à Televisão e às Aulas de Geografia: Crítica e Credibilidade nas Narrativas da Realidade Atual. *Geografia em Perspectiva* (Org. Nídia N. Pontuschka e Ariovaldo U. de Oliveira), São Paulo: Editora Contexto, 2002.

ANEXOS

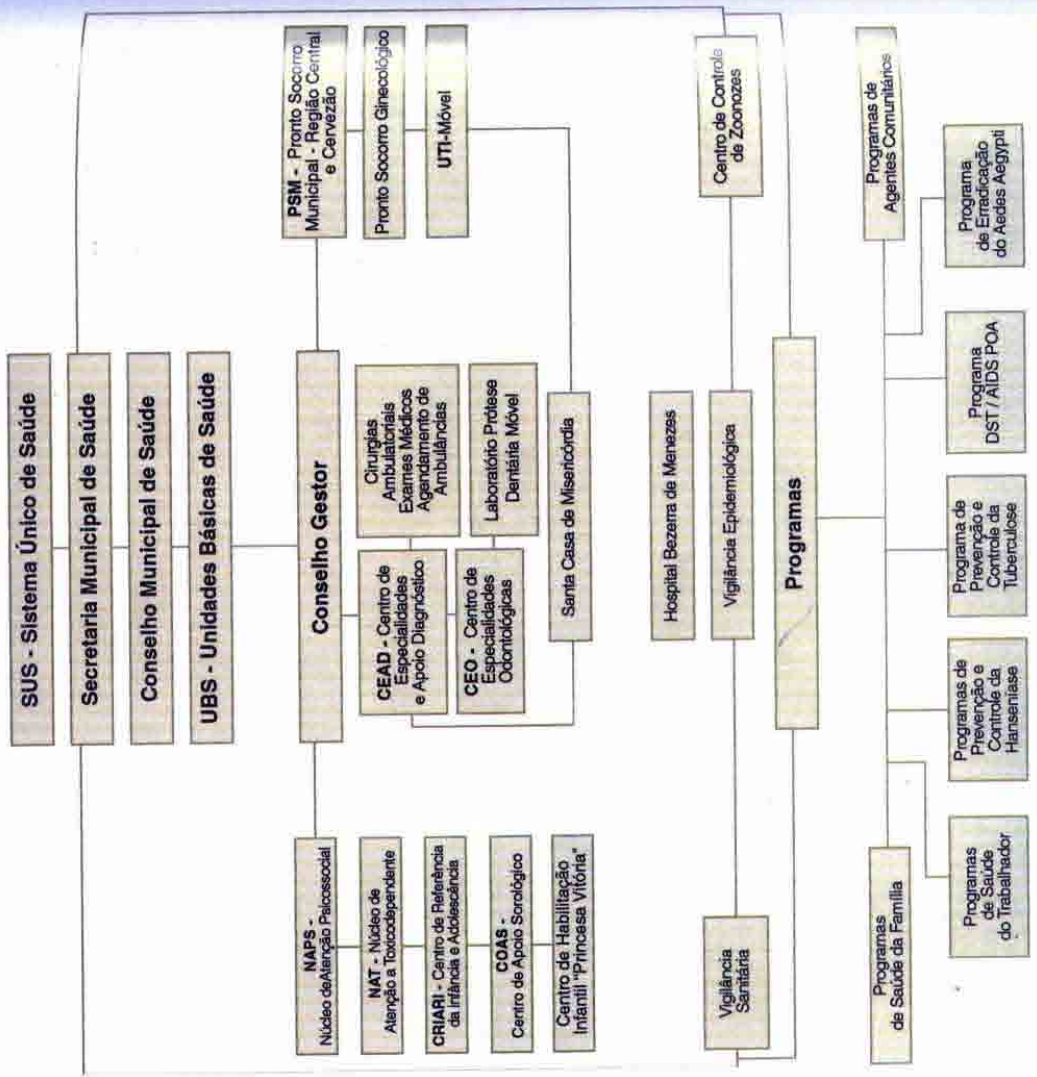
Saúde

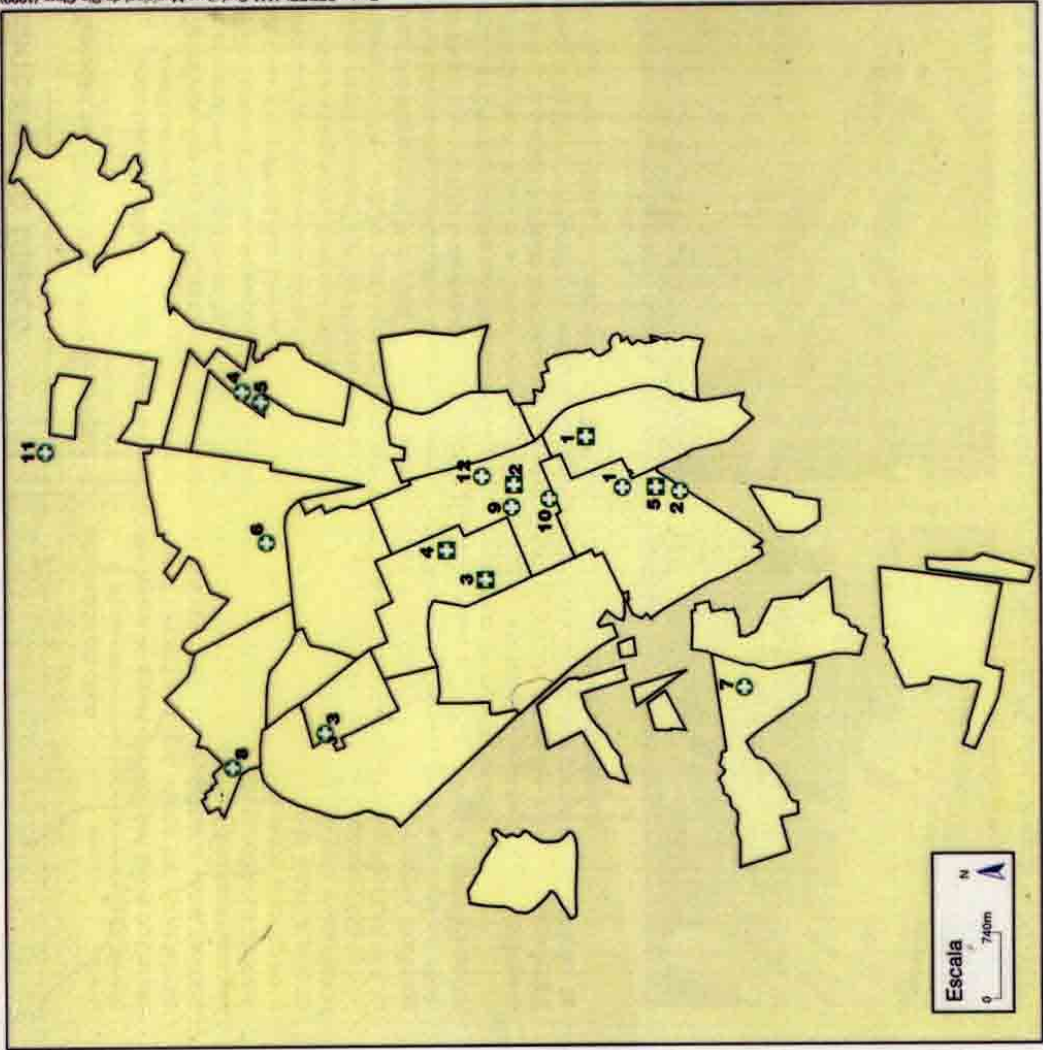
Desde junho de 1998, Rio Claro assumiu a direção do Sistema Municipal de Saúde junto ao SUS (Sistema Único de Saúde). Este sistema é controlado pela população por meio de sua participação nos Conselhos de Saúde e nos Conselhos Gestores existentes em cada Unidade Básica de Saúde.

Os diversos centros, núcleos e programas da Secretaria da Saúde de Rio Claro têm por objetivo proteger a saúde da população através de ações preventivas educativas ou de medidas curativas, voltadas para a recuperação do indivíduo doente.

A maioria das doenças podem ser evitadas por meio de ações preventivas realizadas pela Vigilância Epidemiológica (identificação, registro e controle da ocorrência de doenças), pelo Saneamento Básico, pela Vigilância Sanitária que zela pela qualidade de alimentos, do meio ambiente e de medicamentos. A Secretaria da Saúde ainda promove ações para adequação do Ambiente de Trabalho e Aconselhamentos como os de natureza genética e sexual.

Protege-se a saúde da população, também, por meio de vacinações, da realização de exames médicos e odontológicos, da fluoretação da água para prevenir a cárie dentária. As medidas curativas, voltadas para a recuperação do indivíduo doente, complementam a atenção integral à saúde.





Saúde

Hospitais

1. Santa Casa de Misericórdia
2. Casa de Saúde e Maternidade Santa Filomena
3. Hospital UNIMED - unidade 1
4. Hospital UNIMED - unidade 2
5. Casa de Saúde Bezerra de Menezes

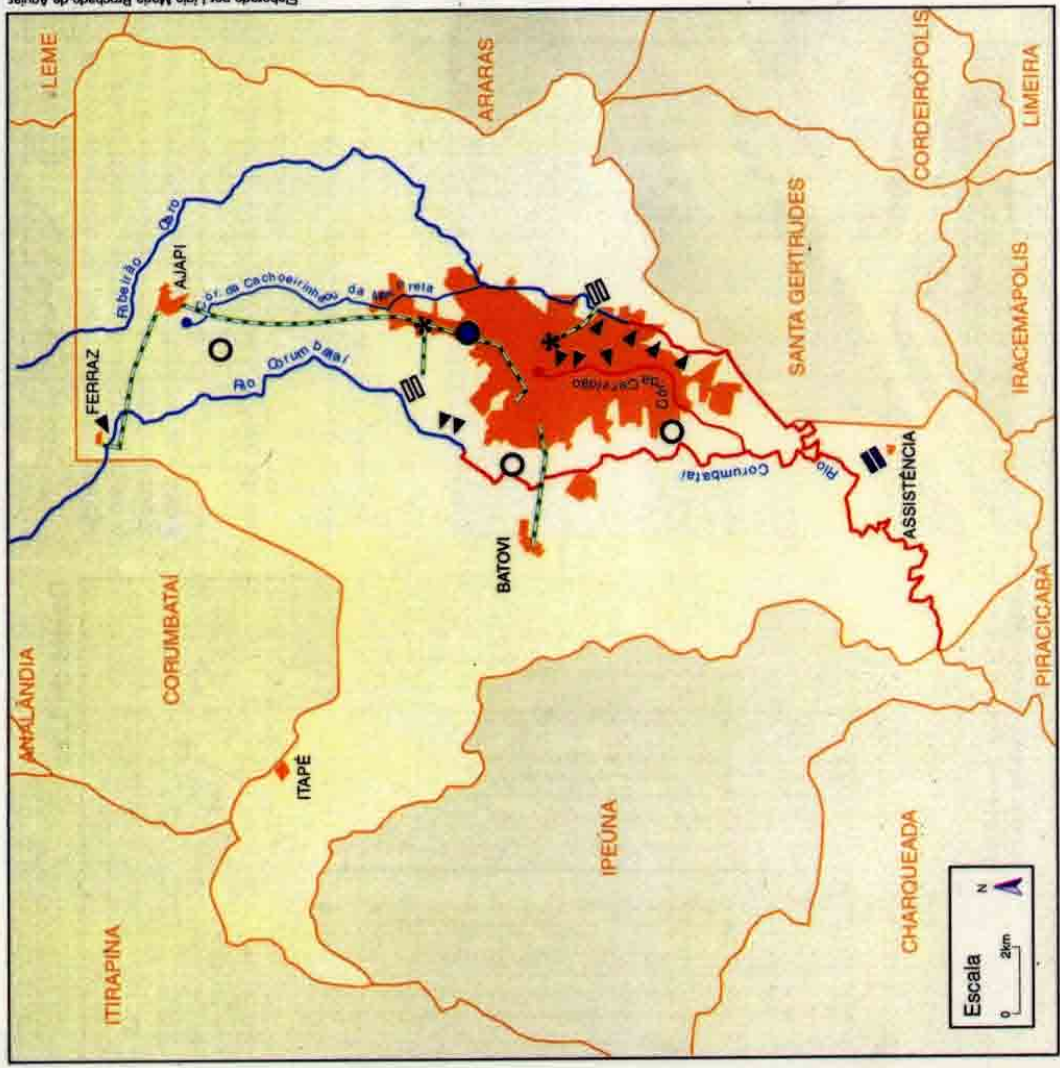
Unidades Básicas de Saúde - UBS

1. Centro de Saúde | "Dr. Vasco da Silva Mello"
2. Centro Municipal de Saúde "Oreste Armando Giovanni"
3. Posto de Saúde "Dr. Mario Filippaldi"
4. Posto de Saúde "Dr. Silvio Arnaldo Piva"
5. Centro de Habilitação Infantil "Princesa Vitória"
6. Posto de Saúde - Jardim Carveção
7. Posto de Saúde - Jardim das Palmeiras
8. Posto de Saúde "Dr. Antonio Raphael Minervino Santomauro"
9. Centro de Referência da Infância e Adolescência de Rio Claro - CRIARI
10. Centro de Especialidades Odontológicas
11. Centro de Controle de Zoonoses
12. COAS - Centro de Orientação e Apoio Sorológico em DST/AIDS

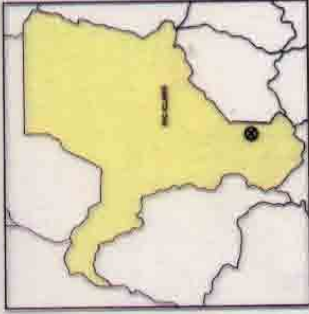
Saneamento Básico

- Zona urbana
 - Limite do perímetro
 - Trechos poluídos
 - Adutora
-
- Água potável**
- Captação sem Tratamento
 - Poço
 - Estação de Tratamento
 - Central de reservação e distribuição
-
- Esgoto**
- Estação de tratamento
 - Pontos de lançamento

Elaborado por Liga Maria Brochado de Aguiar



Depósitos de Lixo - 1998



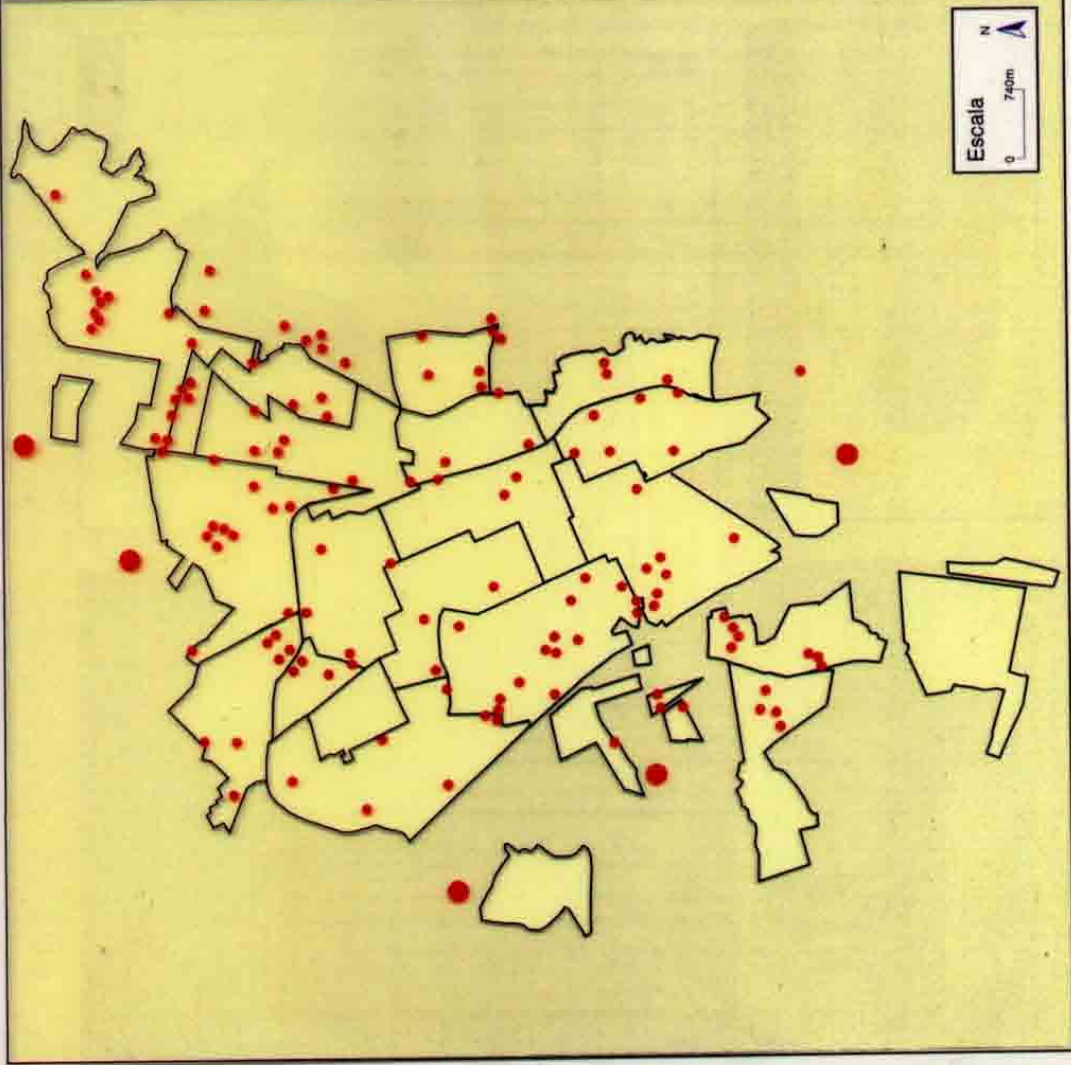
⊗ Aterro Sanitário

- Bolsões
- Depósitos clandestinos controlados pela Vigilância Sanitária



Aterro sanitário de Rio Claro

Fonte: SEDEPLAMA Prefeitura Municipal de Rio Claro



Paisagens da Floresta Estadual



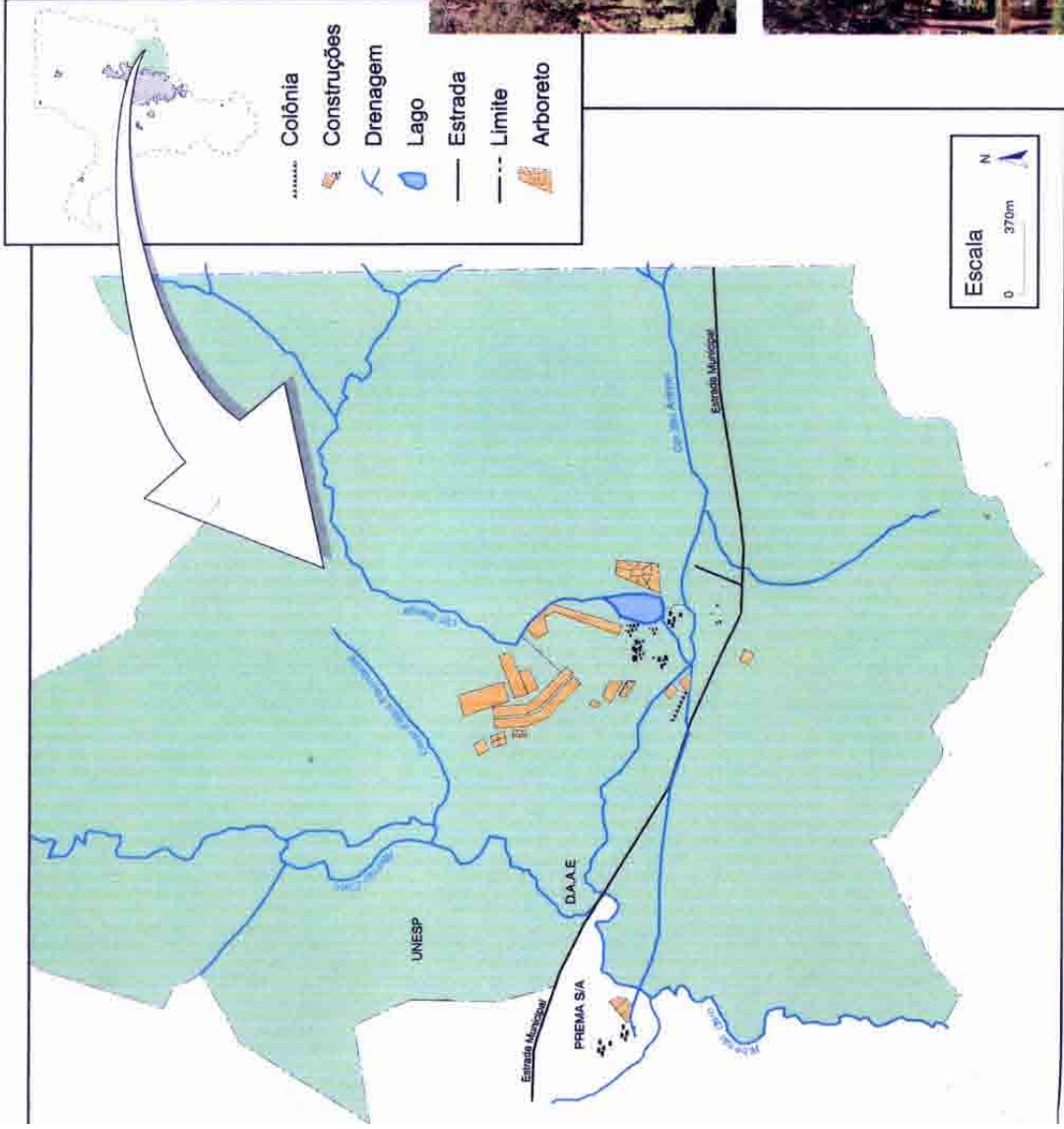
Rosângela D. de Almeida



Fonte: Floresta Estadual



Fonte: Floresta Estadual



- Colônia
- Construções
- Drenagem
- Lago
- Estrada
- Limite
- Arboreto

Escola
0 370m



ETE DO JARDIM DAS PALMEIRAS



ETE DE AJAPI



DEPOIS DE UMA TARDE DE CHUVA. OS JARDINS DA PERIFERIA ESPERAM PELAS OBRAS DESANEAMENTO BÁSICO.





A TABOA DOMINA A PAISAGEM DO LUGAR. MUITOS ALUNOS NÃO SABEM O SEU NOME NEM PARA QUE SERVEM. MUITO COMUM NOS BREJOS BRASILEIROS PERMITE A PROLIFERAÇÃO DE VETORES DE DOENÇAS HUMANAS, PROVOCAM MAU CHEIRO.



ESTAÇÃO DE TRATAMENTO DE ÁGUA – ETA II



ESTAÇÃO DE TRATAMENTO DE ÁGUA – ETA I



ATERRO SANITÁRIO DE RIO CLARO