



CRIANÇA GUARDA AS COISAS NA MEMÓRIA E REPRESENTA SUAS VIVÊNCIAS EM MAPAS: ENTRE ÁRVORES, RIACHOS, ANIMAIS, TESOUROS E O METEORO

CHILDREN SAVE THINGS TO MEMORY AND REPRESENT THEIR EXPERIENCES IN MAPS: AMONG TREES, STREAMS, ANIMALS, TREASURES AND THE METEOR

Denise Wildner Theves

Centro Universitário Ritter dos Reis - Professora Auxiliar

denisetheves@gmail.com

RESUMO

O texto aborda momentos de leitura e representação espacial em diferentes contextos socioculturais. As reflexões apresentadas são decorrentes de uma proposta na qual as crianças são as produtoras dos seus mapas a partir de suas territorialidades, em situações vivenciadas com a utilização da Cartografia. A atividade foi aplicada em duas classes de alfabetização, cujas escolas estão localizadas em municípios e contextos culturais diferentes. Uma das propostas foi desenvolvida em uma classe de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola indígena de uma comunidade Mbyá Guarani, localizada no município de Viamão, RS. O trabalho foi desenvolvido a partir do espaço percorrido e explorado pelas crianças dessa comunidade indígena. A outra atividade aconteceu em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola comunitária, localizada em Lajeado, RS, a partir de deslocamentos no pátio da escola. Assim, o objetivo dessas atividades foi de buscar compreender a forma pela qual essas crianças representam sua espacialidade em mapas vivenciais e também oportunizar atividades de leitura e representação do espaço através de mapas. Durante a interação com as crianças, foram propostos questionamentos sobre as suas leituras e observados seus trabalhos de representação espacial, buscando compreender os sentidos atribuídos a esses movimentos e os registros feitos por essas crianças. E com elas refletir sobre possibilidades de trabalho com a Cartografia com as crianças. Os movimentos de produção dos mapas vivenciais e a leitura dos mesmos pelas crianças revela que o uso de mapas em um ambiente alfabetizador pode provocar situações que oportunizam pensar e construir relações sobre a espacialidade e sua representação. A Geografia pode contribuir com a alfabetização, afinal, com ela, podemos estabelecer a interlocução com o mundo, fazendo a sua leitura.

Palavras-chave: Crianças; Espaço vivido; Cartografia.

ABSTRACT

The text approaches reading moments and spatial representation in different sociocultural contexts. The reflections presented are the result of a proposal in which children are the producers of their own maps, based on their territorialities, in experienced situations, using cartography. The activity was applied in two literacy classes, in two different schools from two different cities and sociocultural contexts. One proposal was applied in a literacy class of the initial years of Elementary school, in an indigenous community called Mbyá- Guarani, located in Viamão, RS. Thus, the purpose of these activities was to seek to understand the way in which these children represent their spatiality in living maps and also to opportunist activities of reading and representation of space through maps. The work was developed from the space which this community's children explored and roamed. The other activity took place in a community school, located in Lajeado, RS, with a first year class of Elementary school, from movements in the school yard. During the interaction with children, many questions were asked about the readings, and the children's spatial representation activities were observed, in an attempt to understand the meanings attributed to these movements and the records made by these children. And to reflect with them on possibilities of work with cartography. The movements of production of the living maps and the reading of the same by the children reveals that the use of maps in a literacy environment can provoke situations that allow thinking and building relationships on spatiality and its representation. Geography can contribute to literacy, after all, with it, we can establish the interlocution with the world, making it read.

Keywords: Children; Lived space; Cartography.

1 - Introdução

As crianças têm um jeito próprio de representar as suas vivências nas relações que estabelecem com o espaço. Os mapas feitos por elas revelam traços do seu pensamento, expressando o que elas veem, sentem, vivenciam, aprendem e também elementos do seu imaginário, aspectos esses imbricados pelas marcas do seu contexto cultural e social.

Mapear vivências em momentos de interação com situações do cotidiano indica que as crianças gostam e encantam-se com os mapas, os quais representam um meio de comunicar-se e registrar suas experiências com o espaço.

Para os professores e pesquisadores, os mapas feitos pelas crianças podem ser possibilidades de estabelecer aproximações na busca pela compreensão da lógica das crianças na leitura e na representação do espaço. Por outro lado, tornam-se meios para buscar compreender os processos de como se pode fazer a leitura e a compreensão do mundo com as lentes da Geografia.

Nesse sentido, o desafio que se coloca é o de propor situações para a leitura e a representação do espaço em classes de alfabetização, na perspectiva de estabelecer uma relação dialógica mais intensa e curiosa com os saberes das crianças, buscando implementar propostas de trabalho a partir da leitura do mundo da vida com a Geografia.

Este texto aborda momentos de leitura e representação espacial. As reflexões apresentadas são decorrentes de uma proposta na qual as crianças são as produtoras dos seus mapas a partir de suas territorialidades, em situações vivenciadas com a utilização da Cartografia. A atividade foi aplicada em duas classes de alfabetização, cujas escolas estão localizadas em municípios e contextos culturais diferentes.

O trabalho foi desenvolvido a partir do espaço percorrido e explorado pelas crianças de uma aldeia indígena e de uma escola comunitária. Durante as interações com as crianças, foram propostos questionamentos sobre as suas leituras e observados seus trabalhos de representação espacial, buscando compreender os sentidos atribuídos a esses movimentos e os registros feitos por essas crianças.

O intuito foi o de ampliar as reflexões da Cartografia para as crianças, partindo de uma Cartografia com as crianças. Foram propostos momentos de interação, reflexão e atividades nos quais as crianças expressaram e representaram graficamente as maneiras

como acontecem as suas apropriações no espaço vivido. Esses movimentos também podem ser compreendidos nas suas falas, transcritas do diário de pesquisa.

Nas representações gráficas feitas pelas crianças, chamadas aqui de mapas vivenciais, não houve preocupação com a perspectiva ou qualquer convenção cartográfica, além disso, as crianças representaram elementos reais ou imaginários. Assim, a sua execução não seguiu os parâmetros propostos pelas técnicas da ciência cartográfica formal.

Os mapas vivenciais apresentam-se enquanto possibilidades de ler e comunicar o que se lê sobre o espaço, partindo da espacialidade vivenciada e construída pelas crianças na interação com o espaço vivido. A expressão “mapas vivenciais” aqui é utilizada para identificar a produção de representações cartográficas das vivências das crianças nos lugares, na perspectiva de sua lógica espacial e sua linguagem, sendo que estes podem ser considerados as marcas de suas (geo)grafias. Os mapas vivenciais não são considerados aqui simples desenhos, nem se busca neles apenas enfatizar a necessidade de serem seguidas as regras rígidas da planificação cartográfica. Eles são considerados a expressão dos movimentos que são feitos pelas crianças no/com o espaço, assim, a maior ênfase na sua produção é dada pelo que comunicam e expressam.

Assim, a expressão “mapas vivenciais”, insere-se no campo de estudos da Geografia da Infância, sendo utilizada por LOPES; VASCONCELLOS (2005) e referenciada como um “modo de identificar as crianças como sujeitos criadores do processo de aprendizagem, a não apenas receptores do trabalho cartográfico.” (LOPES; MELLO; BOGOSSIAN, 2013, p.70)

As crianças têm um jeito próprio de representar as suas vivências nas relações que estabelecem com o espaço. Os mapas feitos por elas revelam traços do seu pensamento, expressando o que elas veem, sentem, vivenciam, aprendem e também elementos do seu imaginário, aspectos esses perpassados pelas marcas do seu contexto cultural e social. Seus mapas expressam o encontro com o espaço da vida e assim, revelando traços da sua leitura e compreensão em relação aos acontecimentos do dia a dia, sendo, assim, mapas das crianças e não mapas para elas.

A perspectiva adotada no estudo aqui proposto não desconsidera os estudos da Cartografia enquanto uma ciência que busca instrumentalizar os alunos para serem mapeadores e leitores de mapas a partir de regras cartográficas mais rígidas e onde se tem

grande preocupação com uma correspondência objetiva com o que é representado. O que se propôs foi um momento em que se buscou construir uma possibilidade de alfabetização cartográfica em que a representação de mundos visíveis, objetivos e subjetivos leve em consideração a lógica das crianças e o seu espaço vivido, como possibilidades de ler e compreender o mundo.

Conversando sobre seus mapas, ouvindo o que as crianças têm a dizer durante os momentos em que foram propostas as atividades, observando-as em sua interação com as atividades, foram feitas anotações e registros no diário de pesquisa, utilizando diferentes linguagens. Na busca pela compreensão e ampliação das reflexões sobre o processo de alfabetização cartográfica das crianças, os registros feitos e os mapas elaborados foram analisados a partir de pressupostos teóricos da educação e da ciência geográfica, no que tange à construção, à expressão de vivências e aos conhecimentos sobre o espaço vivido por essas crianças, sendo as reflexões alicerçadas em estudos de Cavalcanti (2010); Castellar e Vilhena (2010), Lopes e Vasconcelos (2005); Lopes, Mello e Bogossian (2013), Callai (2005).

2 - “Guarani guarda as coisas na memória e não somente no papel”

O trabalho relatado a seguir foi proposto junto com o professor estagiário durante a realização do Estágio Supervisionado de Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, integrante do III Ciclo de Estudos Interdisciplinares do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Ritter dos Reis (Uniritter/POA-RS). O estágio foi desenvolvido durante uma semana, no mês de junho de 2015, na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental que está localizada dentro de uma aldeia indígena¹ da etnia Guarani Mbyá², na divisa dos municípios de Viamão e Porto Alegre (RS³). O Povo Guarani Mbyá fala a língua guarani, a qual provém do tronco linguístico tupi e da família tupi-guarani.

Além da professora que desenvolve os conteúdos em língua portuguesa - designada de Juruá pelos indígenas -, a turma de alunos tem uma professora alfabetizadora que se

¹ Nessa aldeia vivem vinte e duas famílias, tendo uma população aproximada de cento e cinquenta e sete pessoas. A área da aldeia é de duzentos e oitenta e seis hectares, cercada por uma cadeia de morros e diversas nascentes de rios e de áreas de Mata Atlântica. (Dados obtidos em entrevista com o cacique da aldeia).

² O povo guarani do Brasil possui três subdivisões: os Mbyá, os Nhandeva e os Kaiowá. Apresentam variações linguísticas e no modo de viver, como na organização social, econômica e religiosa.

³ A população guarani, no Brasil, está distribuída nos estados de Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

comunica com as crianças na língua guarani. Trata-se de uma professora indígena que mora na aldeia e também realiza a função de intérprete, pois muitas crianças não se comunicam utilizando a língua portuguesa.

A turma na qual se desenvolveu essa prática é multisseriada, constituída por crianças de primeiro e segundo anos, simultaneamente, que estudam no turno da tarde. Ela é composta por doze alunos, sendo oito meninas e quatro meninos. As crianças possuem idades entre cinco e nove anos⁴. Os alunos residem na comunidade indígena e possuem uma ótima integração entre si. Ao evidenciar essa integração e apresentar suas reflexões, o professor estagiário registrou em seu relatório:

A escola e a comunidade estão interligadas, os pais demonstram em suas atitudes as bases da educação de seus filhos. Aqui as crianças aprendem com seus vizinhos cada vez que vão brincar na casa ao lado e quando estão acompanhando o que seus pais fazem e dizem. E essa educação do aprender vendo, desenvolve o respeito e a união. Essa possibilidade é reforçada pela vida em comunidade que é vista como uma grande família. [...] Este “estar junto Guarani” é que faz a diferença em suas relações. [...] (MACHADO, 2015, p. 20)

A relação entre os moradores da aldeia evidencia também os fortes laços que estes mantêm com a sua cultura. É possível constatar que a escola está inserida e faz parte desta comunidade, mas que há outras instâncias com forte influência na construção dos saberes. Esse aspecto foi destacado no relatório escrito do professor-estagiário, referindo-se à conversa com o diretor pedagógico da escola:

Reconhecem que a *Opy*(casa de reza) é a sua universidade, sendo que consideram as pessoas mais velhas suas bibliotecas, pois são elas que, como guardiões da memória, detêm os saberes ancestrais e têm a responsabilidade de transmiti-los às novas gerações. (MACHADO, 2015, p. 6)

2.1 - Projeto: Aprendendo com os animais: o tucano, o macaco e a onça

Para desencadear o tema de estudo do projeto, foram sendo contadas histórias. Aquelas que envolviam animais provocaram muito envolvimento e curiosidade por parte da turma. Durante a contação dessas histórias, as crianças foram citando os nomes dos animais que

⁴ A frequência dos alunos às aulas não é feita regularmente pois é respeitado o seu direito de desenvolver o hábito de ficar dentro da sala de aula, assim pode-se dizer que há uma inconstância nos integrantes da turma. Algumas crianças apresentam assiduidade em praticamente todas as aulas, enquanto outras frequentam a escola quando sentem vontade.

as histórias abordavam, utilizando nomes na língua guarani. A professora intérprete fazia a tradução destes nomes para a língua portuguesa.

Em uma roda de conversa, através de votação, as crianças decidiram quais seriam os animais que estudaríamos. Assim, foram escolhidos aqueles que seriam abordados durante o desenvolvimento do projeto: o tucano, o macaco e a onça. A partir da escolha dos animais e o estudo de suas características e modos de vida, foram planejadas atividades envolvendo: leitura e escrita, brincadeiras, jogos, desenhos, atividades com numeração.

No seu relatório escrito, o professor-estagiário destaca:

[...] o projeto se encaminhava para algo que está ligado à realidade dessas crianças, pois os bichos dentro da cultura guarani têm significados, trazem mensagens, além de serem considerados como parentes dos seres humanos [...] (MACHADO, 2015, p. 22)

Ficou evidenciada a importância de o currículo escolar estabelecer diálogos com o cotidiano dessas crianças, aspecto fundamental para oportunizar aprendizagens significativas. Os alunos foram considerados agentes sociais nos seus processos de aprendizagem, o que pressupõe compreendê-los a partir de suas perspectivas de mundo, sua cultura e seus olhares. Destaco aqui uma das propostas desenvolvidas durante o trabalho do professor estagiário na perspectiva de trabalho com Geografia, tendo como ênfase a leitura e a representação do espaço vivido na perspectiva dessas crianças.

2.2 - Vivenciando os lugares da aldeia: mapeando percursos, sentimentos e a cultura

Como uma criança antes de a ensinarem a ser grande,
Fui verdadeiro e leal ao que vi e ouvi.
(CAEIRO)

Para registrar os momentos vivenciados, fez-se necessário um mergulho no universo cultural dessas crianças, em busca de suas relações próprias, seus conhecimentos construídos, suas rotinas cotidianas e suas leituras de mundo. Impossível deixar de envolver-se por este contexto cercado por simbologias próprias e mergulhar, mesmo que de maneira branda pelo pouco, mas intenso, tempo vivido nesta cultura e poder experimentar o que sugere BONDIA, (2002):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (p. 24)

Busco, com o relato que segue, ser verdadeira e leal ao que vi, ouvi e senti na experiência vivenciada no trajeto realizado com as crianças pela aldeia.

18 de junho de 2015 – Estamos no outono, mas o frio é intenso!

A tarde de quinta-feira estava nublada. O deslocamento foi feito de carro e demoramos cerca de uma hora para chegar até a aldeia. A semana tinha sido chuvosa e o terreno estava muito úmido. Somado à umidade, o frio, cuja sensação era intensificada pelo vento.

Junto com o professor estagiário percorri a aldeia até chegar à escola, onde fomos recebidos por pessoas da tribo, a diretora e a professora guarani.

O professor estagiário nos apresentou às crianças da turma e com elas cantou músicas trabalhadas em outros dias da semana. Depois desse momento de envolvimento intenso, cada criança apresentou-se dizendo o seu nome em português e em guarani. Algumas crianças pareciam envergonhadas, outras aproximavam-se como se já me conhecessem. O professor estagiário anunciou às crianças que faríamos uma atividade diferente e que eu faria a explicação da mesma. Assim, falei-lhes que não conhecia a aldeia e gostaria muito que me levassem para percorrê-la, mas que gostaria de conhecer aqueles lugares que eram especiais para eles. Falei que no retorno faríamos desenhos mostrando esses trajetos, pois eu gostaria de levar o registro desse percurso comigo. A professora guarani traduziu minhas falas para a língua do grupo, pois segundo ela, nem todas as crianças compreenderiam o que eu estava explicando.

Após as explicações simultâneas (em português e guarani), as crianças saíram imediatamente da sala, acompanhadas por nós e pela professora guarani. Demonstravam empolgação e deslocaram-se de maneira agrupada por um trilho estreito. Alguns davam as mãos a algum colega e outros deslocavam-se de maneira mais rápida pelo caminho. O chão úmido com o solo arenoso muito molhado, não impediu que várias crianças realizassem o deslocamento com os pés descalços e o frio não parecia interferir na atividade.

Ao longo do percurso, íamos parando e realizando conversas sobre o que havia naquele local e o que as crianças consideravam interessante no mesmo. Em todos os momentos, a professora guarani realizava a tradução das nossas falas, bem como a das crianças.

Na plantação de mandioca, contaram como a plantação era feita e como acontecia o preparo da plantação e qual a utilidade da produção colhida. Depois da plantação, mostraram uma árvore muito grande e exuberante, que para eles indicava o caminho a seguir no trajeto que estavam indicando.

O percurso foi interrompido em um local em que havia uma pequena casa construída com madeira, barro, sem portas nem janelas e coberta com palha e ao lado dela, uma cabana coberta de palha e sem paredes. Todas as crianças pararam neste lugar e realizaram movimentos com o corpo como se estivessem dançando. Questionei o que faziam neste lugar, as crianças responderam em guarani a professora traduziu.

Crianças⁵ - Fazemos o que os adultos fazem!

De⁶ - O que eles fazem?

Crianças – Cantam, dançam e fazem festas.

De – E vocês o que fazem nestes momentos?

Crianças – Olhamos e brincamos.

As perguntas feitas são interrompidas pelo deslocamento das crianças pela cabana sem paredes. Conversam em guarani entre si. Brincam e riem muito. A diversão contagia a nós adultos!

Quando me desloco até a casa com paredes, várias crianças param suas brincadeiras e ficam observando.

Alguns só entram na casa quando os chamo e outros ficam apenas olhando, do lado de fora dessa casa.

Questiono o que fazem na casa e dizem que nela tem cobras, segundo a tradução da professora.

Retornamos à cabana sem paredes e o professor estagiário propõe brincadeiras de fazer mímicas imitando os animais, solicitando que os colegas tentem adivinhar qual é o animal. Todas as crianças participam e dizem os nomes em guarani e depois em português. Participam intensamente desse movimento.

⁵ Para indicar a fala das crianças feita em guarani e traduzida para o português pela professora guarani, será utilizado o termo crianças.

⁶ Os questionamentos feitos às crianças por mim serão indicados por *De*.

Convidei as crianças para continuarmos o percurso e, depois de adentrar na mata, elas nos conduziram até um riacho, que pela chuva da semana, estava com muita água. Propus que voltássemos, pois pela quantidade de água que havia no riacho, seria mais difícil atravessá-lo.

As crianças nos conduzem por um trecho do caminho realizado no trajeto da vinda, mas em certo ponto, percorrem outra direção e o do trajeto que nos leva até outra parte do percurso do mesmo riacho anterior, porém neste ponto a água é mais rasa e o terreno é menos íngreme. Todas elas entram no riacho. Algumas arregaçam suas calças para que não fiquem molhadas, uma menina pega o menino pequeno no colo. A naturalidade com que realizam o ato, deixa-nos perplexos, afinal, o dia está muito frio. Elas parecem não se importar contemplando seu deslocamento pela água. Após alguns momentos de contemplação desse momento de relação intensa com a natureza, chamo as crianças para retornamos para a escola, percorrendo o mesmo caminho da ida. Imediatamente as crianças deixam para trás o riacho. Elas fazem o trajeto de volta saltitando e percorrendo rapidamente o trajeto.

Anotações do Diário de Campo- 18/06/2015

De volta à sala de aula, foi proposto às crianças que mostrassem o trajeto percorrido representando o que vivenciaram e sentiram, destacando que isso seria um mapa. Nenhum questionamento foi feito por parte das crianças e o momento passa a ser de entrega plena ao trabalho de representação da vivência realizada, utilizando desenhos. Algumas crianças chamam e mostram o que estão fazendo, ora para o professor estagiário, ora para mim e para a professora intérprete, que circulamos pela sala.

Em seus mapas, representam aspectos relevantes do trajeto, como uma árvore muito grande, a casa de barro e a cabana onde ocorreram as brincadeiras, os trechos onde havia água acumulada e os animais observados durante o caminho. Foram representados animais que não vimos fisicamente, mas que provavelmente estavam presentes em seu imaginário e, também, em seu universo simbólico. Sobre a relação dos guaranis com os animais Christidis e Poty, indicam:

Cada ser da mata possui sua própria história, a sua própria linguagem e a sua função na natureza. No início dos tempos os animais eram pessoas como a gente. No princípio do seu ser, eles foram as primeiras pessoas. Os animais vêm conviver conosco como se fossem nossos parentes. (2015, p. 41)

Os desenhos das crianças guarani, reproduzidos a seguir, também deixaram esse fato evidenciado.

Figura 1. Desenho de Fa.



Fonte: DIÁRIO DE PESQUISA (2015).

Figura 2. Desenho de Vi.



Fonte: DIÁRIO DE PESQUISA (2015)

Quando questionados sobre os elementos representados em seus mapas, as crianças falam calmamente, indicando o significado do que foi percebido durante o trajeto e representado graficamente. Nesses momentos, a professora guarani vai fazendo as traduções necessárias.

Imersas em seu mundo, as crianças representam suas experiências com a vida e os momentos de vivências na interação cotidiana com o espaço e os grupos da aldeia. Os vestígios de sua cultura ficaram evidenciados e expressos nos seus mapas, ao que Castellar e Vilhena destacam: “a leitura e a escrita que o aluno faz da paisagem estão, sem dúvida, carregados de fatores culturais, psicológicos e ideológicos” (2010, p. 24). Também se constatou que a leitura e a representação do lugar ultrapassam uma mera técnica cartográfica e, portanto, expressam aspectos mais complexos que os visíveis.

Os mapas dessas crianças expressam, além de suas vivências, as manifestações culturais que são materializadas no espaço, sugerindo o que ressaltam Lopes, Mello e Bogossian: “é preciso considerar que não só a dimensão espacial está em jogo quando falamos do espaço, mas antes a dimensão espacial é intimamente relacionada a muitas outras, como a temporalidade e a linguagem” (2013, p. 75), aspectos atravessados pela cultura. Essa premissa também é destacada pelo professor estagiário em seu relatório, quando registrou aspectos da entrevista com o diretor pedagógico da escola.

É importante ler e escrever em português, pois ajuda na relação com a cultura dos que não são indígenas. Isso não faz deixar para trás a cultura do guarani. Por isso cada mãe e cada pai continuam ensinando, em casa. As crianças, a partir da observação, futuramente poderão realizar as mesmas tarefas que fazemos, mantendo a nossa cultura. As práticas são a base da educação e é no fazer diário que se forma a escola guarani. Assim vamos construindo conhecimentos, nos apropriando da escrita com a educação dos “brancos” que não nasceu no interior da aldeia, mas aqui adquire significado próprio. A fala e a memória não vão se perder. Guarani guarda as coisas na memória e não somente no papel. (MACHADO, 2015, p. 6)

A fala e a memória não se perderam nos mapas das crianças guarani e as coisas guardadas na memória foram representadas com a utilização da linguagem gráfica, ou seja, representadas pelas crianças utilizando códigos criadas por elas utilizando diferentes linguagens. Os elementos reais e imaginários estiveram presentes, ambos carregados de sentidos e significados próprios, a partir das experiências vivenciadas no dia dessa prática e em outros tantos momentos do cotidiano da aldeia.

3 - “Olha lá no pátio o lugar que mostrei no mapa! É lá que fica o meteoro!”

Outra proposta foi realizada com o intuito de ampliar as reflexões com as representações gráficas realizadas pelas crianças, na busca por uma cartografia com as crianças. Esta foi desenvolvida junto a uma classe de alfabetização de uma turma de alunos da 1ª série do Ensino Fundamental, em uma escola que é comunitária, de confissão luterana, mantida pela Instituição Sinodal de Assistência, Educação e Cultura (ISAEC), localizada no Bairro Centro, da cidade de Lajeado (RS). A turma frequenta a escola no turno da tarde e possui 17 alunos, sendo 6 meninas e 11 meninos, com idades entre 6 e 7 anos.

Iniciei o momento de encontro com as crianças estabelecendo um diálogo, a fim de ouvir o que tinham a dizer acerca de suas vivências com os mapas. Assim, ao chegar à sala, foi proposta uma roda de conversas sobre os mapas e sua utilização. Dessa conversa, destaco os trechos que seguem.

Pe⁷ – O mapa é pra mostrar onde fica!

Da – Meu pai usa o mapa que aparece no GPS do carro.

Cl – Eu já vi um mapa num livro. Era bem colorido.

As demais crianças da turma ouviram e muitas movimentam a cabeça afirmativamente, concordando com os comentários dos colegas. As falas foram interrompidas quando uma criança afirmou, enfaticamente:

Fa – Todos podem fazer mapas é só desenhar e explicar.

Diante desse comentário, expliquei a proposta da minha visita à turma, convidando-a a mapear uma possibilidade de chegar da sala de aula até um lugar, na escola, considerado como sendo um lugar que guarda um tesouro. A escolha do lugar era pessoal e a proposta foi desenvolvida com os alunos agrupados em duplas na sala de aula. Mesmo juntos, a maioria das crianças fez o mapa para lugares diferentes que seu colega.

A conversa e a atividade proposta motivaram e envolveram muito as crianças. Os diálogos que aconteceram entre os pequenos grupos e destes com os demais colegas, provocaram interações e trocas significativas, tal como nos relatos a seguir:

⁷ Para preservar a identidade das crianças suas falas serão indicadas com iniciais de nomes fictícios.

Cl – Eu já vi um mapa num livro. Era bem colorido.

Fa – Todos podem fazer mapas é só desenhar e explicar.

Jo – Profe, eu quero enrolar meu mapa e amarrar depois.

Prof. – Por quê?

Jo – Porque os mapas grandes são enrolados pra ser mais fácil de levar. E quando quer usar, é só desenrolar.

Lu – Eu vou fazer o mapa com muitas barreiras, pois um tesouro deve ser difícil de encontrar.

Pe – Olha meu mapa Lu! Vê se entendes ele! Mostra seu mapa para o colega e vai explicando os elementos que não são identificados por ele.

Ca – Posso te ajudar a fazer o mapa!

À medida que as crianças foram desenhando seus mapas, movimentaram-se pela sala e, com os mapas em mãos, foram explicando aos colegas qual era o lugar que haviam escolhido. Alguns indicaram barreiras para chegar até o lugar que era considerado o local do tesouro, pois, segundo eles “se é o lugar que tem um tesouro, não pode ser muito fácil para todos chegarem nele.” A fala trazida a seguir, expressa esse fato.

Br – Tô fazendo o caminho até o tesouro com pontinhos. Vai ser na pracinha, na caixa de areia. Agora vou fazer armadilhas pra ninguém pegar o tesouro.

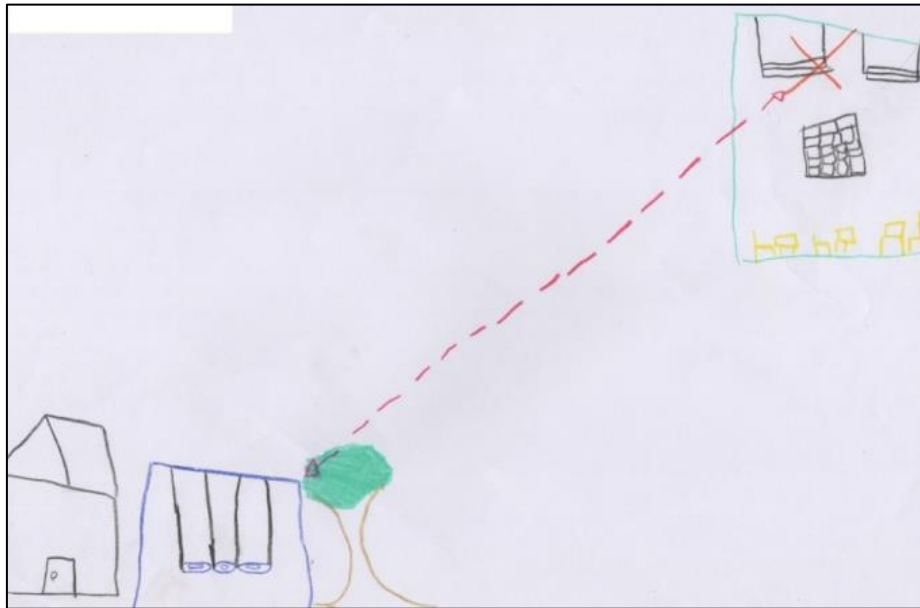
A realidade e a fantasia misturaram-se aos mapas e os detalhes indicam a necessidade de precisão para mostrar os elementos pensados, destacadas na fala de algumas crianças como sendo muito importantes, por se tratar de um mapa que “mostra onde ficam as coisas.”

A curiosidade, o encantamento e a surpresa acompanharam esses momentos. Os momentos de diálogo desencadeados por essa proposta trouxeram muitas constatações em relação às leituras e aos pensamentos dessas crianças sobre o espaço percorrido nos momentos livres no pátio da escola. As falas, algumas delas transcritas a seguir, trazem aspectos interessantes para nossa reflexão. Além disso, apresento alguns mapas feitos pelas crianças, relacionados ao diálogo que foi sendo estabelecido.

Cl – Eu vou fazer um “X” que vai dizer onde se deve ir para chegar ao lugar que guarda um tesouro⁸.

⁸ A fala das crianças foi transcrita do modo como foi dita, sem interferências no vocabulário utilizado.

Figura 3. Desenho de Cl.



Fonte: DIÁRIO DE PESQUISA (2015).

Pela linguagem das crianças, os mapas ganharam vida e o espaço passou a ser considerado o palco que dá sentido às suas vivências e aos seus deslocamentos. Destaco que o processo para que o aluno possa entender a linguagem cartográfica (alfabetização cartográfica) não se resume a copiar contornos ou pintar mapas, mas em experienciar a função de mapeador, ou seja, fazer o mapa, tal como indica CALLAI (2005). Vivenciando esse processo, ele adquire familiaridade com as especificidades dessa linguagem e também constrói sentido para a sua utilização. Eis as evidências desse processo na narrativa das crianças.

Va – Tu anda um pouco e tem um buraco. Depois, tem areia movediça. Profe, eu acho melhor tu escrever no meu mapa para saber melhor o que é cada coisa. (Vai indicando cada elemento com o dedo no mapa.)

Va – Usei cores diferentes porque são coisas diferentes!

Figura 4. Desenho de Va.



Fonte: DIÁRIO DE PESQUISA (2015).

Di – O meu tesouro vai ser ossos de dinossauros que estão escondidos! Isso será um super tesouro!

Di - Profe, vem ver meu mapa e também quero que tu escreva o que é cada coisa! (Vai explicando e indicando com o dedo o percurso.)

Di – Usei cores diferentes para ver a diferença.

De – Foi qualquer cor ou escolheste?

Di – A cor é parecida com a coisa que tá mostrando, olha: o vulcão é vermelho como o vulcão é de “verdade”. O dinossauro é marrom...

Di – Eu vou dizendo e tu escreve! (Quando conclui o trajeto percorrido no desenho, afirma:)

- Vai ser impossível alguém chegar até o tesouro!

Figura 5. Desenho de Di.



Fonte: DIÁRIO DE PESQUISA (2015).

Depois de algum tempo transcorrido e após mostrar seu mapa para os colegas, Di me chama até a janela da sala de aula e, mostrando ora no mapa, ora pelo vidro da janela, afirma:

Olha bem ali (mostra com o dedo), tu tá vendo o buraco do meteoro! Ali, onde tá afundado! É bem ali! No mapa tá aqui (mostra), mas no pátio tá lá (aponta)!

Os colegas aproximam-se e ele vai repetindo o que fez comigo.

Jo – O meu tesouro vai ser na cantina.

De – Por quê?

Jo - Porque lá tem bastante lanche pra gente comprar e no dia de comprar lanche na cantina não precisa trazer de casa.

Jo – Profe, eu quero enrolar meu mapa e amarrar depois.

De – Por quê?

Jo – Porque os mapas grandes são enrolados pra ser mais fácil de levar. E quando quer usar, é só desenrolar.

Os momentos descritos evidenciam que o maior contato dos alunos com situações que estimulem a leitura e a representação gráfica do espaço, em sala de aula, desperta a curiosidade, cria possibilidades de fazer perguntas, buscar respostas e elaborar conhecimentos sobre o espaço e sua representação. Esse é um saber básico para pensar possibilidades de intervenção e ações enquanto cidadãos. Afinal, “aprender a observar, descrever, comparar, estabelecer relações e correlações, tirar conclusões, fazer sínteses, são habilidades necessárias para a vida cotidiana” (CALLAI, 2005, p. 245). Por intermédio da Geografia no processo de alfabetização, junto com outros campos de conhecimento, pode-se oportunizar a construção dessas habilidades e aprender a pensar, ler e representar o espaço.

As experiências dessas crianças com os mapas e a leitura de suas vivências espaciais podem ser um campo fértil na busca de significações de suas interações. Ensinar Geografia nos anos iniciais, na cena descrita no Ciclo da Infância, centra-se no pressuposto básico de que, “para além da leitura da palavra, é fundamental que a criança consiga fazer a leitura do mundo” (CALLAI, 2005, p. 232).

Os movimentos de produção dos mapas e a leitura dos mesmos pelas crianças revela que o uso de mapas em um ambiente alfabetizador pode provocar situações que oportunizam pensar e construir relações sobre a espacialidade e sua representação. A Geografia pode contribuir com a alfabetização, afinal, com ela, podemos estabelecer a interlocução com o mundo, fazendo a sua leitura. Mas há que “descentrar-se do olhar adulto e buscar o olhar infantil sobre as coisas” (LOPES; VASCONCELOS, 2005, p.47). Afinal, “as crianças movimentam-se e agem de modo complexo no mundo, e em suas andanças possíveis vão se apropriando dos nomes, das qualidades, dos sentidos, dos conceitos das coisas, das relações e dos lugares, e vão formando um repertório de conhecimento” (LOPES; MELLO; BOGOSSIAN, 2013, p. 79).

Neste processo, “o espaço é materialidade, mas também é o vivido e o imaginado” (Idem, p.71) e, com a Geografia, buscamos compreender as relações existentes nos lugares vivenciados pelas crianças na escola, a partir de suas ações como fazedor e leitor de mapas.

Assim, as propostas de trabalho desenvolvidas com a Geografia podem constituir-se em possibilidades para o desenvolvimento de uma prática social cotidiana, para a formação

de uma consciência espacial, para uma relação ética e estética com o espaço, ampliando suas visões de mundo e a compreensão do que lhes acontece e vivem. Afinal, com a Geografia e com os alunos podemos ler o mundo de forma plural, contraditória e dinâmica para que possamos compreender melhor a nós mesmos e aos outros. E, quem sabe, contribuir para ações na construção de um mundo e infâncias dignas para todos.

Nesse sentido, a interação que se estabelece entre o professor e os alunos, a definição de como e com quais objetivos as atividades são propostas e como os momentos das aulas acontecem são os elementos que fazem a diferença efetiva nos processos de aprendizagem tanto dos docentes como dos discentes.

Assim, o que se ensina é uma busca pela aproximação aos modos de pensar das crianças a partir de seus pontos de vista, bem como suas percepções e representações espaciais. Aspectos esses que são fundamentais para a construção de outros olhares sobre o espaço vivido no intuito de propor a leitura do mundo da vida com a Geografia.

Acredito que ao ter maior protagonismo nas aulas de Geografia e, portanto, maior participação, a capacidade de reflexão e compreensão das crianças se amplia e aprofunda, pois passam à condição de sujeitos que vivem as suas infâncias e podem produzir culturas e conhecimentos por meio da leitura e da compreensão do mundo que o ensino da Geografia na perspectiva aqui defendida lhes possibilita.

4 - Para guardar as coisas dos lugares na memória e no papel podemos fazer e ler mapas

Ouvir os alunos e levar em consideração suas falas nas atividades de representação espacial teve como objetivo conhecer as vivências espaciais e as territorialidades destes grupos de crianças. A partir delas, buscou-se refletir sobre possibilidades de trabalho com a Cartografia como uma linguagem que traduz o cotidiano de crianças de diferentes grupos sociais e culturais. Assim, buscou-se uma aproximação da vivência espacial das crianças a partir de seus pontos de vista, bem como suas percepções e representações espaciais. Com isso, pretendeu-se contribuir na construção de outros olhares sobre as interações com o espaço vivido e sobre a representação gráfica com desenhos, elaborando mapas.

As concepções que as crianças possuem sobre o espaço e sua representação podem ser meios para potencializar a ampliação do repertório de conhecimentos sobre o espaço

vivido, sendo, para isso, fundamental o olhar e a escuta atentos do professor, bem como propostas que desafiem os alunos a refletir, construindo conhecimentos sobre o espaço e sua representação. O espaço é o objeto de estudo da Geografia e os mapas são essenciais no estudo do espaço, sendo considerados ferramentas de trabalho na construção dos conhecimentos sobre a espacialidade e a sua leitura.

A partir da especificidade do processo de alfabetização característico do trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Geografia pode ser um componente curricular significativo nesse processo de alfabetização na medida em que pressupõe e estabelece a mediação com a leitura do mundo, através do espaço e das representações desse espaço feita nos mapas. Para isso, é fundamental ter-se clareza do que se pretende e de quais concepções teórico-metodológicas alicerçam o trabalho, bem como desejo de reaprender a enxergar o espaço com os olhos das crianças.

O olhar atento e curioso, a busca pelas hipóteses das crianças, os questionamentos que provocam momentos de reflexão e desafios nas propostas feitas pelo professor junto às crianças, indicam importantes meios de desencadear experiências de encontro e tempo-espaço para aprender. Afinal, ensinar Geografia é um ato com intencionalidade e necessita de conhecimentos específicos que transcendam o aspecto lúdico; além disso, requerer saberes sobre as experiências das crianças, reconhecendo-as como ponto de partida nesse processo.

Acredito na necessidade de refletir com as dinâmicas sócio-espaciais dos sujeitos envolvidos, neste caso, as crianças. Para isso, é fundamental compreender essas dinâmicas a partir das perspectivas de mundo destas crianças, de seus olhares, seus sentimentos e da cultura em que estão inseridos. Por isso, faz-se necessário o mergulho em seu universo social e cultural em busca de suas relações próprias, seus conhecimentos construídos, suas rotinas, suas leituras e representações de mundo e também oportunidades de experiências significativas na busca pela ampliação do seu repertório de conhecimentos e vivências. Assim, considero essencial oportunizar situações de aprendizagem em que os estudantes se instrumentalizem para construir noções mais aprofundadas para a compreensão do espaço e da sua representação, afinal os conhecimentos sobre o espaço, a vida e as interações com os grupos podem ser guardados

na memória e nos mapas. Que tal percorrer esses caminhos e vivências com a gente? Vem com a gente, vem!

REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha. Trad. João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 28 maio 2013.

CAEIRO, A. Heterônimo de Fernando Pessoa. Como uma criança. In: "**Fragmentos**". Disponível em <<http://www.citador.pt/poemas/como-uma-crianca-alberto-caeirohrheteronimo-de-fernando-pessoa>>. Acesso em junho 2014.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo**: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: CADERNO CEDES. Campinas: UNICAMP, vol. 25, n. 66, maio/ago. 2005. Educação geográfica e as teorias de aprendizagens. p. 227-247.

CAVALCANTI, L. de S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: Seminário Nacional: Currículo em Movimento Perspectivas atuais. 1., 2010. Anais... Belo Horizonte. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>>. Acesso em 20 jan. 2016.

CASTELLAR, S.; VILHENA, G. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CHRISTIDIS, D.; POTY, V. **Os Guarani-Mbyá**. Porto Alegre: Wences Design Criativo, 2015.

LOPES J. J.; VASCONCELOS, T. de. **Geografia da Infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

_____; MELLO, M. B. de; BOGOSSIAN, T. (Org.). **Por uma cartografia com crianças**: a Geografia nas creches e na Educação Infantil. In: *(Geo)grafias e linguagens: concepções, pesquisa e experiências formativas*. PR: CRV, 2013.

MACHADO, P. H. T. **Projeto de Trabalho**: "Aprendendo com os animais: tucano, macaco e a onça." 2015. 45 f. *Trabalho Acadêmico Interdisciplinar V*. Curso de Pedagogia, Centro Universitário Ritter dos Reis (Uniritter), Porto Alegre, 2015.