

LEITURA E ESCRITA DO MUNDO VIVIDO POR MEIO DA ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Jucimara Rojas¹

Neidi Liziane Copetti da Silva²

Care Cristiane Hammes³

RESUMO

O artigo objetiva discutir a influência da alfabetização cartográfica para a aprendizagem em Geografia com crianças, e possíveis contribuições para a educação especial. A criança pode aprender a ler e a escrever o mundo vivido, por meio da leitura do espaço, que traz as marcas da vida dos homens. A pesquisa foi qualitativa com a teorização de oficinas de alfabetização cartográfica, bem como a técnica da observação dos alunos do quinto ano de uma escola do estado de MS. Apresentou como referencial Brasil (1996), Castrogiovanni (2003), Callai (2005, 2011), Costella (2003), Fazenda (1993), Santos (2004). A alfabetização se deu por meio da criação de si mesmo (por meio

de bonecos) e seu entorno com criação de representações espaciais tridimensionais. Esse processo pode fazer a criança conhecer a si mesma, o lugar em que vive, as relações com outros lugares e contribuir para uma leitura e escrita do mundo vivido.

Palavras-chave: Geografia. Alfabetização espacial. Educação especial.

READING AND WRITING THE WORLD LIVED THROUGH LITERACY CARTOGRAPHIC: POSSIBLE CONTRIBUTIONS TO SPECIAL EDUCATION

ABSTRACT

The article discusses the influence of cartographic literacy for learning in geography with children, and possible contributions to special education. A child can learn to read and write the world lived through the reading room, which bears the marks of human life. The research was qualitative with the theory of cartographic literacy workshops, as well as the observation technique of fifth graders from a school in

¹ Professora do Programa de Doutorado e Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Pós Doutora em Formação, Desenvolvimento e Ludicidade pela Universidade de Aveiro/ Portugal. Doutora em Educação pela PUC/SP. Mestre em Educação e Currículo pela PUC/SP. E-mail: jjrojas@terra.com.br.

² Mestranda em Educação pela UFMS. Atua como professora na rede municipal de ensino de Campo Grande e na Educação a distância da UFMS. E-mail: ncopetti@gmail.com.

³ Doutoranda em Educação pela UFMS. Mestre em educação pela UNISINOS. Bolsista CAPES. Atuou como professora dos cursos de Pedagogia, Geografia, Letras, Enfermagem e Física na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: carehammes@gmail.com.

the state of MS. Presented as a reference Brasil (1996), Castrogiovanni (2003), Callai (2005, 2011), Costella (2003), Fazenda (1993), Santos (2004). Literacy was through the creation of yourself (through puppets) and its surroundings with the creation of three-dimensional spatial representations. This process can make the child know itself, the place in which lives, relationships with other places and contribute to reading and writing of the lived world.

Keywords: Geography. Special literacy. Special education.

INTRODUÇÃO

O que mata um jardim não é mesmo alguma ausência ou abandono...

O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem por ele passa indiferente. (MARIO QUINTANA, 1994, p. 27)⁴

Ao iniciar a reflexão sobre educação especial, fala-se em olhar, olhar com os olhos da alma para a educação especial. Esse olhar que não pode ser indiferente e que contemple a diversidade, como as flores de um jardim. Que não espera receber flores, mas que cultiva um jardim em sua alma, um olhar poético, um olhar de Mario Quintana. Momento único com o olhar voltado para a ação do professor da infância, que pode contribuir para a aprendizagem de todas as crianças, flores de um belo e diverso jardim. Mas como pensar práticas pedagógicas que possibilitem uma aprendizagem mais lúdica, simbólica e com esse olhar para a diversidade? Nesse sentido, considera-

mos que a aprendizagem em Geografia pode trazer contribuições significativas ao partir da leitura de mundo, da vida e do espaço vivido.

A pesquisa aborda o papel da Geografia nos anos iniciais, com um olhar para a educação especial, por meio da teorização de oficinas de alfabetização cartográfica. Callai (2005, p. 228) considera que a leitura de mundo é fundamental para que toda a criança possa viver em sociedade e exercitar sua cidadania. “Para isso ela precisa aprender a ler, aprender a ler o mundo; e escrever, aprender a escrever o mundo. E uma maneira possível de ler o mundo é por meio da leitura do espaço, que traz as marcas da vida dos homens”. Fazer a leitura do mundo é compreender o vivido por meio da alfabetização cartográfica. “Refletir sobre as possibilidades que representa, no processo de alfabetização, o ensino de Geografia, passa a ser importante para quem quer pensar e propor a Geografia como um componente curricular significativo” (CALLAI, 2005, p. 229).

Para que se cumpram os objetivos da Educação, em especial a democratização, aqui compreendida como a tentativa da educação de qualidade para todos, é de fundamental importância refletir sobre a aprendizagem em Geografia, buscando elementos que possam subsidiar na compreensão dos desafios (das necessárias mudanças a serem adotadas) e das possíveis contribuições para atender as necessidades de uma sociedade que busca se tornar inclusiva. Sucintamente, Ventorini (2007, p. 5-6) apresenta a realidade posta em voga:

⁴ A citação de Mario Quintana foi retirada do livro *A cor do Invisível*, publicado pela Editora Globo.

[...] apesar do transcurso histórico [...] ainda há muito a evoluir nas questões educacionais brasileiras, que mantêm inconsistência entre a legislação (os ideais registrados nas leis) e a prática (o contexto real). As inovações e reformulações não melhoraram na proporção esperada a qualidade do ensino em todo o território nacional; [...] Pode-se constatar que nenhuma reforma ou lei conseguiu alcançar totalmente os verdadeiros fins e objetivos da educação. Esses objetivos transformam-se dinamicamente, sobretudo nos dias atuais, mediante as significativas mudanças que estão acontecendo no mundo contemporâneo e que caracterizam esta sociedade do conhecimento e da informação que determina novas demandas para o sistema educacional e pressiona a educação a assumir novos papéis, como por exemplo o de inclusão.

Destaca-se a inclusão escolar que engendra um processo de reestruturação da sociedade, da instituição escolar e da formação dos educadores. Em se tratando deste último aspecto e ao focalizar a discussão na área do conhecimento geográfico, tal situação coloca a seguinte reflexão: Como adotar uma prática pedagógica em Geografia para a Educação Especial/Inclusiva?

Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - datada de dezembro de 1996 -, pretende-se estabelecer um modelo de Educação Especial/Inclusiva, em que todos os educandos poderão usufruir de um processo de aprendizagem que atenda suas necessidades educacionais. Do Direito à Educação e do Dever de Educar

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencial-

mente na rede regular de ensino; [...] e Da Educação Especial [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p.22)

Para isso pode ser pensada uma alfabetização cartográfica que se utilize do simbólico para produzir um aprendizado do mundo vida das crianças. “O símbolo pode ser comparado a um cristal que reflete de maneiras diversas uma luz, conforme a faceta que a recebe. Pode-se dizer que ele é um ser vivo, uma parcela de nosso ser em movimento e em transformação” (CHEVALLIER; GHEERBRANT, 2009, p. 15). A finalidade do símbolo é uma tomada de consciência do ser em todas as dimensões do tempo e do espaço.

Aproximar-se da Geografia voltada para a educação especial é, antes de mais nada, captar a ideia que temos do ambiente próximo, do país e do mundo. É se interrogar, em seguida, sobre a maneira como as representações são construídas, sobre o papel no modelamento do real e sobre sua permanência, sua fragilidade e as reações que provocam. Partindo desse princípio, os lugares são partes da totalidade do espaço. Esses lugares apresentam uma identidade, uma estrutura, uma história, ou seja, são espaços dinâmicos, de relações, de ações e de fluxos. Santos (2004, p.118-110) aponta que “a totalidade é o resultado e a totalização é o processo. A totalização compreenderia o passado, o presente e o futuro. A totalidade está sempre em movimento, num incessante processo de totalização”. Para o autor,

É o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço, o mundo depende das virtualidades do lugar. Nesse sentido, pode-se dizer que, localmente, o espaço territorial age como norma. Cada lugar é ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente (SANTOS, 2004, p. 338-9).

É essencial que o espaço seja compreendido em suas múltiplas dimensões, contradições, conflitos, “[...] como um conjunto de objetos e de ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem num determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re) constroem [...]” (CASTROGIOVANNI et al, 2003a, p. 7).

Ao valorizar o espaço vivido, a Geografia, em articulação com as demais ciências, favorece a compreensão da realidade e de uma possível transformação da mesma. Como afirma Castrogiovanni et al (2003b, p.15),

[...] o saber Geografia não é apenas evocar nomes. É reconhecer as influências, as interações que lugares e paisagens têm com nosso cotidiano. É importante incluir-se no globo, sentir e agir no planeta como alguém capaz de modificar o lugar onde vive, de (re) construí-lo e não apenas de ali estar como um personagem num palco. Dessa forma, para sabermos Geografia, precisamos ser alfabetizados na leitura dos lugares, sejam eles próximos ou distantes de nós. Isso passa necessariamente pelo uso de globos e de mapas.

Para Callai (2005, p. 228) [...] “pensar o papel da Geografia na educação básica torna-se significativo [...]”. Destaca sobre o papel do profes-

sor que atua com Geografia, trabalhar com a leitura de mundo. [...] “queremos tratar aqui sobre a possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo; e escrever, aprendendo a escrever o mundo”. A autora considera importante refletir sobre o papel da Geografia na escola, especialmente com crianças no momento do processo de alfabetização. Para isso a pesquisa considera importante que uma maneira de fazer a leitura do mundo e por meio da leitura do espaço, que traz as marcas da trajetória humana. Isso vai muito além de apenas fazer a leitura cartográfica, que pode trazer visões distorcidas de mundo. Para Callai (Ibdem) “[...] é fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias [...] Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência”. Assim a criança passa a pensar o espaço. “Mas isso requer a necessidade da alfabetização cartográfica, um processo que se inicia quando a criança reconhece os lugares, conseguindo identificar paisagens. Para tanto, ela precisa saber olhar, observar, descrever, registrar e analisar”. (CALLAI, 2005, p. 229). O papel da Geografia com crianças é compreender o “eu” no mundo, considerando a sua complexidade atual. (CALLAI, 2005, p. 231). O professor, as suas concepções de educação e de geografia, é que podem fazer a diferença. “O conhecimento geográfico produzido na escola pode ser o explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do

espaço geográfico que os condiciona” (REGO, 2000, p. 8).

No nível de aprendizagem em que a criança está processando a sua alfabetização, o ideal seria que houvesse uma unidade em que se supere a fragmentação das disciplinas e das responsabilidades, em práticas orientadas por e para linhas e eixos temáticos e conceituais interdisciplinares, não apenas uma justaposição de disciplinas enclausuradas em si mesmas, mas de uma maneira que, em cada uma se impliquem as demais regiões do conhecimento. (CALLAI, 2005, p. 231). Para a autora ao trabalhar com a leitura e a escrita com a criança, é importante a interligação de todos os componentes curriculares, em uma trajetória em que o conteúdo seja, em especial, o mundo da vida dos sujeitos envolvidos, reconhecendo a história de cada um e a história do grupo. Isso se refere a uma aprendizagem assentada na realidade concreta da criança, ou seja, o espaço real/concreto, sem esquecer de estabelecer relações com o mundo.

No contexto da Geografia com crianças é que a “possibilidade desse cruzamento entre geografia e educação torna-se sobremodo importante num mundo em crise, crise expressa, entre outros modos, nas concretudes do espaço vivido através dos quais as relações sociais se geografizam” (REGO, 2000, p. 8). Como olhar o local com os olhos do mundo, como ver o lugar do/no mundo? Como realizar a leitura da palavra por meio da leitura do mundo? E como fazer a leitura do mundo por meio da leitura da palavra? Esse pode ser o desafio para

pensar um aprendizado da alfabetização que seja significativo.

A prática de fazer a leitura do mundo nasce com a criança, por meio de seus contatos, seja por intermédio da mãe, seja pelo esforço da própria criança, ou seja, ela busca a conquista de um espaço. “Um espaço que não é mais o ventre materno onde ela está protegida, mas um espaço amplo, cheio de desafios e variados obstáculos, e que, para ser conquistado, precisa ser conhecido e compreendido”. (CALLAI, 2005, p. 233). A criança vai conhecendo o espaço por meio dos desafios e quando desafiada, superando e ampliando cada vez mais a sua visão linear do mundo. Assim ela consegue ir avançando a sua capacidade de reconhecimento e de percepção. Ao caminhar, correr, brincar, ela está interagindo com um espaço que é social, está ampliando o seu mundo e reconhecendo a complexidade dele.

A criança a partir do momento que nasce, começa a fazer o reconhecimento do espaço, descobrindo objetos, lugares, enfim, do que há em torno de si. Ela vai crescendo e aprendendo diariamente sobre tudo o que está a sua volta, seus brinquedos, costumes, cultura, história e outros de sua família bem como de suas ludicidades. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

A concepção de espaço das crianças passa por etapas, como a do vivi-

do, a do percebido e a do concebido. A primeira aproximação que as crianças têm com o espaço é aquela vivida por elas por meio de seus movimentos, brincando com os objetos que as contornam, enfim, vivenciando tudo o que as rodeia. No momento em que conseguem distinguir posições, medidas, distâncias entre objetos, estão na etapa do espaço percebido. Trata-se do espaço abstrato, no qual as formas podem ser relacionadas. Nessa etapa, parece mais visível o objetivo de desenvolver noções de geometria para os alunos, pois estas noções podem ajudar os alunos a entender suas relações e possíveis semelhanças com o espaço, representar e descrever o mundo que lhe rodeia. Quando passam a se sentir no e com o mundo, passam a conceber o espaço como local de morada, que é modificado, construído e reconstruído pela ação humana. Dessa maneira,

[...] na alfabetização espacial, faz-se necessário que a criança tome consciência do espaço ocupado por seu corpo. A escolarização deve ajudá-la a orientar-se no espaço. A delimitação dos objetos e a posição relativa que ocupam é indispensável nos estudos espaciais. A alfabetização geográfica requer o trabalho com a esquematização espacial a partir do corpo, lidando com os intervalos através de referências não apenas obtidas pela observação, mas já com recursos do euclidianismo (lógico-matemático). (CASTROGIOVANNI et al, 2003a, p. 22-3),

O conhecimento é compreendido pela criança em sua totalidade, perpassando outras disciplinas como o espaço corporal (Educação Física), o espaço de expressão artística (Arte), o espaço da expressão escrita (Língua Portuguesa), a

noção de medidas (Matemática), a história dos lugares e das pessoas, o espaço concreto, imaginário, virtual, dentre outros. Dessa maneira o educador está atuando no processo de aprendizagem, fazendo com que a criança construa o conhecimento apresentando como ponto de partida a sua vida. A partir daí, a criança começa a refletir sobre os acontecimentos a sua volta, lendo e percebendo o espaço.

Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos da Geografia, significa “uma consciência espacial”, das reações sociais que travam no mundo. (CASTROGIOVANNI, 2003, p.93).

Acredita-se que a aprendizagem em Geografia nos anos iniciais pode contribuir para o entendimento da realidade vivida pela criança, na construção de sua identidade e pertencimento ao lugar. Propiciar caminhos para que ela se sinta capaz de organizar e conduzir o seu destino e quem sabe do espaço que a cerca. A criança pode tornar-se capaz de saber olhar, observar, descrever as paisagens dos lugares, que são formados de cores, movimentos, odores, sons e também são constituídos de raízes nas histórias das pessoas, grupos que ali vivem ou viveram.

A Geografia ao falar das coisas da vida, fala dos espaços construídos pelos homens, que em sua trajetória marcaram os lugares com os resultados da luta pela sobrevivência. A tarefa da Geografia na análise da sociedade é exatamente debruçar-se so-

bre a realidade com o olhar espacial.
(CALLAI, 2003, p.64)

Ao valorizar o espaço vivido, a Geografia, em articulação com as demais ciências, favorece a compreensão da realidade e de uma possível transformação da mesma. Como afirma Castrogiovanni *et al* (2003b, p.15), “[...] o saber Geografia não é apenas evocar nomes. É reconhecer as influências, as interações que lugares e paisagens têm com nosso cotidiano.” É importante incluir-se no globo, sentir e agir no planeta como alguém capaz de modificar o lugar onde vive, de (re) construí-lo e não apenas de ali estar como um personagem num palco. Dessa forma, para sabermos Geografia, precisamos ser alfabetizados na leitura dos lugares, sejam eles próximos ou distantes de nós. Isso passa necessariamente pelo uso de globos e de mapas. “Alfabetizar cartograficamente é trabalhar mentalmente os alunos, através de desafios e de questionamentos que os levem a entender o mundo em uma escala sideral, para melhor compreender os espaços geográficos mais restritos e vividos”. (COSTELLA, 2003, p.135)

Além disso, é essencial que os professores façam o intermédio e dinamizem condições de trabalho que favoreçam os diferentes ritmos de aprendizagem. Também é necessário que incentivem uma aprendizagem ativa, participativa, dialógica, crítica, no sentido de assumir uma postura ética, de comprometimento coletivo, de mudança, buscando melhorar o planeta.

METODOLOGIA

A metodologia empregada pode ser designada como pesquisa qualitativa de cunho fenomenológico. O termo fenomenologia, para Bicudo (2000), deriva de duas outras palavras de raiz grega: *phainomenon* (aquilo que se mostra a partir de si mesmo) e *logos* (ciência ou estudo). Etimologicamente, então, fenomenologia é o estudo ou ciência do fenômeno, sendo que, por fenômeno, em seu sentido mais genérico, entende-se tudo o que aparece, que se manifesta ou se revela por si mesmo.

A fenomenologia pode ser compreendida como a ciência da essência do conhecimento ou a doutrina universal das essências. “Busca tornar visível a estrutura do ser no mundo, fazer com que a coisa interrogada se revele”. (BICUDO, 2000, p. 81). Em “Platão, a verdade (*letheia*) significa desvelamento do ser, isto é, descobrimento daquilo que estava oculto, retirada do véu”. (MARCUNDES; JAPIASSÚ, 1996. p.68).

Essência (eidos), refere-se a um objeto de um novo tipo, se comparada ao objeto individual que originou a primeira intuição empírica, a partir da qual se torna possível a intuição essencial. Estrutura fundamental do fenômeno. (BICUDO, 2000, p. 25)

Parte-se sempre do que se vê, buscando compreender e descrever o dado, ir ao encontro, captar a essência, não partindo de ideias pré-concebidas. Para a Fenomenologia, o Eu desvela o fenômeno e o visualiza, assim como ele se apresenta à consciência. Fenômeno origina-se da expressão grega e significa “mostrar-se a si mesmo”. A

compreensão do fenômeno vai se revelando, testemunhando e veracizando, modificando-se no processo de pesquisa e é aprofundada durante o trabalho de análise. A análise de dados implica a interpretação do fenômeno, compreendendo como ele se insere no contexto do qual faz parte. Esta análise inclui ações, revelações, interrupções, clima emocional, imprevistos e introdução de novos elementos durante o processo.

Bicudo (2000) compreende o pesquisador como aquele que deve perceber a si mesmo, assim como a realidade que o cerca em todas as suas possibilidades, nunca só de objetividades e concretudes, mas de um olhar voltado aos fenômenos, não aos fatos, pois estes podem ser considerados como eventos, ocorrências, dados empíricos já disponíveis, observáveis e mensuráveis, no que se distinguem de fenômeno.

A pesquisa apresentou uma abordagem interdisciplinar, objetivando produzir a reflexão sobre as fronteiras existentes entre as disciplinas. Além disso, trouxe a parceria como elo principal da integração, interação, criatividade e ludicidade. Para isso foi organizado um projeto interdisciplinar nas turmas do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola do estado de Mato Grosso do Sul, denominado Alfabetização Cartográfica. Nesse projeto foram resgatadas as histórias de vida das crianças, a representação espacial de si (mapa do corpo por meio da construção de bonecos), do seu entorno, da escola, bem como conhecimentos de outras disciplinas que se envolveram no projeto. O processo realizado e as contribuições dessa pesquisa para a educação especial,

estão apresentadas a seguir e evidenciam as possibilidades do trabalho, o qual permitiu a uma possível inclusão de todas as crianças, pois trabalhou com elementos perceptivos, os quais puderam ser sentidos, logo, acessível a todos.

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA

Para Callai (2005, p. 244) “[...] uma das formas possíveis de ler o espaço é por meio dos mapas, que são a representação cartográfica de um determinado espaço”. É, inclusive, de comum entendimento que terá melhores condições para ler o mapa aquele que sabe fazer o mapa. Para isso podem ser desenvolvidas práticas pedagógicas em torno de desenhar seu próprio corpo, trajetos, percursos, plantas da sala de aula, da casa, do pátio da escola e outros. Quer dizer, tentar representar o que existe de fato. Callai (2005, p. 244) destaca que não “basta saber ler o espaço. É importante também saber representá-lo, o que exige determinadas regras. Para fazer um mapa, por mais simples que ele seja, a criança poderá realizar atividades de observação e de representação”.

Em uma atividade em que a criança escolhe um lugar para desenhar que lhe seja conhecido ou mesmo muito familiar, ela terá que fazer opções, escolhas. Assim ela se dará conta de aspectos que não eram percebidos, “poderá levantar novas hipóteses para explicar o que existe, poderá fazer críticas e até encontrar soluções para as quais lhe parecia impossível contribuir”. (CALLAI, 2005, p. 244) Ao representar um determinado espaço, a criança poderá criar um conhecimento

para além da realidade que está sendo representada, e assim estimula o desenvolvimento da criatividade, o que, de resto, lhe é significativo para a própria vida e não apenas para aprender, simplesmente. “Para saber ler o mapa, são necessárias determinadas habilidades, tais como reconhecer escalas, saber decodificar as legendas, ter senso de orientação”.

A escola, por sua vez, desafia a criança a ler palavras com o sentido de compreender melhor esse mundo vivido ou mundo vida. Para Callai (2005, p. 233) “quando se lê a palavra, lendo o mundo, está-se lendo o espaço, é possível produzir o próprio pensamento, fazendo a representação do espaço em que se vive”. Aprender a representar o espaço é muito mais que simplesmente olhar um mapa, uma planta cartográfica. Saber como fazer a representação gráfica significa compreender que no percurso do processo da representação, ao se fazerem escolhas, definem-se as distorções. “As formas de projeção cartográfica e o lugar de onde se olha o espaço para representar não são neutros, nem aleatórios. Trazem consigo limitações e, muitas vezes, interesses, que importa manter ou esconder”. (CALLAI, 2005, p. 233). A noção de espaço é construída socialmente e a criança vai ampliando e complexificando o seu espaço vivido concretamente. “A capacidade de representação do espaço vivido, se esta for desenvolvida assentada na realidade concreta da criança, pode contribuir em muito para que ela seja alfabetizada para saber ler o mundo”. (CALLAI, 2005, p. 244)

A capacidade de percepção e a possibilidade de sua representação é um

desafio que motiva a criança a desencadear a procura, a aprender a ser curiosa, para entender o que acontece ao seu redor, e não ser simplesmente espectadora da vida. “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 2001, p. 98).

Algumas práticas envolvendo alfabetização cartográfica foram desenvolvidas e pesquisadas para compreender como as mesmas podem favorecer o aprendizado em Geografia, procurando repensar a fragmentação do conhecimento e um aprendizado em condições de igualdade de oportunidades de acesso ao sistema. Isso “[...] constitui condição necessária, mas de modo algum suficiente, para o sucesso na obtenção do privilégio cultural que a escola pretende fornecer a todos os indivíduos, indistintamente” (SILVA, 2011, s/p). Destaca também que é essencial que na educação se tenha,

O respeito às diferenças individuais e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno; a valorização das experiências escolares e não-escolares anteriores; a consideração aos interesses e necessidades individuais; o estímulo às interações e às trocas de experiências; a promoção da iniciativa individual e de participação nas responsabilidades da escola; a valorização das aquisições e das produções dos alunos; enfim, a criação de um clima favorável à socialização e ao desenvolvimento são elementos centrais na reconfiguração da ação curricular. (SILVA, 2011, s/p).

Para Silva (2011) é essencial que as práticas pedagógicas realizadas nas

escolas possam promover “atividades educativas e indicar estratégias para o desenvolvimento de habilidades funcionais e conhecimentos que serão importantes para tornar a pessoa com deficiência independente e produtiva” (SILVA, 2011, não paginado). Para tanto, deve oportunizar a vivência das tarefas do cotidiano no ambiente escolar, ou seja, do mundo vivido.

Os professores do quinto ano começaram a dialogar sobre as dificuldades enfrentadas e a refletir sobre como seria possível estabelecer conjuntamente uma proposta pedagógica, que conseguisse proporcionar uma aprendizagem para todas as crianças do quinto ano. Ao ouvir os alunos e partindo de suas falas, o grupo percebeu que poderia trabalhar em conjunto, num possível projeto interdisciplinar. O ponto de partida passou a ser o aluno: sua história de vida, seu corpo, suas concepções, manifestações, ambiência e outros. O grupo também estava tentando encontrar caminhos para a aprendizagem por meio de um olhar, o olhar de um aluno surdo, ou seja, estava colocado o desafio de “olhar pelo olho do outro, pela perspectiva do outro, capacidade esta considerada como a forma suprema da solidariedade” (BIANCHETTI, 2008, p. 4).

Em outras palavras, nós, educadores, precisamos ter o universo vivencial discente como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a *meta* (ponto de chegada) do processo pedagógico; afinal de contas, a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização (CORTELLA, 1998, p. 125).

O primeiro passo seria resgatar suas histórias de vida. Nesse momento, a professora de História iniciou um processo de construção das histórias de vida com os alunos. Ao serem questionados sobre a forma de representação das suas histórias de vida, os alunos destacaram que tinham fotografias dos bisavós, dos avós, dos pais e de outros elementos da família. A indicação da professora é que poderiam representar suas histórias de vida por meio de desenhos, colagens e pinturas, trazer fotografias, construir uma história em quadrinhos... A professora de História ficou encantada com tantas ideias diferentes e decidiu que cada aluno iria contar a sua vida com sua própria criatividade. Os alunos escreveram sobre si em forma de cartazes, de livros, de pastas, dentre outros. As demais disciplinas participaram dessa atividade na organização da produção textual (Língua Portuguesa), na contagem cronológica do tempo (Matemática), na localização espacial dos diferentes lugares citados nas histórias (Geografia) e nos desenhos e tipos de cores utilizadas (Arte).

Em Geografia, apresentando o princípio inicial de valorizar os alunos e suas formas de conceber o mundo, decidimos realizar a alfabetização espacial a partir da construção do mapa do próprio corpo. Essa atividade se deu por meio de diálogo, não somente entre professores/alunos, mas também com teóricos da prática do ensino de Geografia, como Castrogiovanni et al (2003a) e Costella (2003). Realçando a importância desse trabalho, torna-se importante iniciar com as palavras de Costella (2003, p 136-7), quando diz:

[...] cabe ao professor mediar um bom trabalho de aprendizagem, tendo consciência de que os alunos, a partir da construção do conhecimento, possam compreender as relações existentes entre os espaços mapeados e, com isso, teorizarem com maior prioridade e autonomia o fruto dessa construção. Essa mediação deve ser feita através de oficinas condizentes com a idade dos alunos.

Os alunos foram convidados a desenhar, contornando os limites do corpo de um colega sobre papel pardo, deitados no chão da sala. Em seguida, recortaram o contorno fazendo bonecos. Essa atividade ajuda no processo de descentração espacial, visto que cada boneco foi colocado à frente do respectivo aluno para que construísse sua projetividade. A descentração, conforme Castrogiovanni et al (2003a), consiste em compreender a posição e o movimento dos objetos exteriores, não mais em relação a si próprio (observador), mas com relação a outros objetos.

Os bonecos recortados foram expostos no quadro para comparação do tamanho dos membros e das costas. Um aluno traçou uma linha no corpo. Isso trabalhou a lateralidade direita espelhada (nos pés). Posicionaram-se sobre a cabeça do boneco e pisaram com o pé direito na mão esquerda. Depois, ficaram de frente para os pés do boneco e pisaram na mão direita do mesmo e no pé esquerdo, e assim por diante. Essa etapa favoreceu a orientação espacial, pois para que os alunos se orientassem no espaço, foi necessário que se orientassem no seu próprio corpo.

Os bonecos foram orientados de acordo com pontos de referência como

sol, lua, cruzeiro do sul, bússola e outros. A posição dos bonecos foi sendo alternada na sala para apontar quem está a leste ou a oeste de alguém, estabelecendo referenciais. Em seguida, ocorreu a construção da rosa-dos-ventos com os pontos cardeais, colaterais e sub-colaterais. Todo o processo de orientação ocorreu com os bonecos deitados no piso ou nas classes, para que o norte não fosse projetado para *cima* e o sul para *baixo*. Nessa construção, foi discutida a ideia de que não existe acima de e embaixo de quando se trata de orientação e representação espacial. Além disso, é preciso aprender a caminhar nos mapas⁵ e interpretá-los criticamente. É importante resgatar Castrogiovanni et al (2003a, p. 39), quando ressalta que, “[...] O aluno precisa ser preparado para ‘ler’ representações cartográficas. Só lê mapas quem aprendeu a construí-los”.

Na etapa posterior, desenharam boca, nariz, olhos, blusa, calça e outros nos bonecos. Dando continuidade, foram criados signos bem complexos para representar o que havia sido desenhado. Os colegas foram convidados a adivinhar o significado dos signos que desenharam. O objetivo era demonstrar que os signos não apresentam explicação explícita do que o mapa apresenta, e sim que apresentam a uma interpretação. Por exemplo, uma bola representando a boca. As convenções cartográficas são os signos e a legenda é a explicação desses signos, ou seja, quando acontece a interpretação os signos se tornam símbolos.

⁵ A palavra mapa, de origem cartaginesa, significa “toalha de mesa”. Os comerciantes e navegadores, ao discutirem rotas e caminhos em lugares públicos, estendiam uma toalha e rabiscavam sobre ela. Surgiu assim, o documento gráfico chamado mapa (CASTROGIOVANNI, 2003b, p. 88).

Em seguida, foi lançado o desafio de representar os bonecos numa folha de papel tamanho ofício. Ao estabelecer essa possibilidade, os alunos decidiram medir os bonecos através do palmo da mão. Para representar cada palmo numa folha de papel ofício, foi necessário pensar numa redução; então, foi estabelecido que cada palmo teria a largura do dedo indicar, quando desenhado na folha de ofício. Assim, foi iniciada a construção da noção de escala, no momento em que se estabeleceu a relação entre o tamanho real e o tamanho representado no papel.

Ainda, no outro lado dos bonecos de papel, foram representados os hemisférios corporais, sendo que os bonecos foram dobrados ao meio. Na parte central, desenharam a Linha do Equador. Em seguida, os bonecos foram dobrados novamente ao meio, mas em sentido oposto, estabelecendo o Meridiano de Greenwich. Posteriormente, foram traçadas linhas paralelamente à linha do Equador, a cada dois dedos delimitando os paralelos e linhas paralelamente ao Meridiano de Greenwich (também com dois dedos), estabelecendo os meridianos. Seguindo o trabalho, os alunos localizaram pontos exatos nos bonecos, ou seja, determinaram a latitude⁶ e a

6 A latitude de um lugar da superfície da Terra é a medida do ângulo cujo vértice é o centro da Terra e que tem uma das extremidades no lugar e a outra sobre a linha do Equador, no ponto onde esta linha cruza o meridiano do referido lugar. Como a latitude é uma medida angular, ela é sempre indicada em graus. A medida da latitude varia de 0 grau, na linha do Equador, a 90 graus nos pólos. Esta medida corresponde a uma quarta parte do valor total da circunferência (360graus). (CASTROGIOVANNI et al, 2003b, p. 93).

longitude⁷ de um determinado ponto do corpo (estudo das coordenadas geográficas⁸). Em seguida, tudo isso foi comparado ao Globo.

Falar em medidas de área e superfície quando esta noção não está clara para os alunos, leva, no mínimo, a uma falha comum que é o esquecimento (como conceito não construído) de que uma área ou superfície envolve duas dimensões: uma largura e um comprimento, e, por isso as representações destas unidades devem vir acompanhadas do “metro ao quadrado” (m^2), daí reiterar a importância de alfabetizar cartograficamente, que é “[...] trabalhar mentalmente os alunos, através de desafios e de questionamentos que os levem a entender o mundo em uma escala sideral, para melhor compreender os espaços geográficos mais restritos e vividos” (COSTELLA, 2003, p. 135).

Na etapa seguinte, os alunos mediram as suas próprias classes, a sala e, por fim, a escola. A representação espacial tridimensional da escola apresentou conhecimentos cartográficos, trabalha-

7 Dois lugares situados sobre dois meridianos diferentes na superfície da Terra formam, no cruzamento destes meridianos com o plano do Equador e o centro da Terra, um ângulo. Longitude é a medida deste ângulo. Para calculá-la, toma-se como referência o Meridiano de Greenwich. A longitude também é uma medida angular e, por isso, é sempre indicada em graus. A medida angular de longitude varia de 0 grau, em Greenwich, a 180 graus, posiciona-se exatamente oposta ao Meridiano de Greenwich e é denominada de antimeridiano. Estes graus de longitude são contados a leste e a oeste de Greenwich e são indicados pelas letras W (oeste) e E (leste) (CASTROGIOVANNI et al, 2003b, p. 99).

8 A palavra coordenada significa diretriz, orientação, indicação. Implica a possibilidade de criar condições para localizar, orientando aquele que precisa saber onde está um lugar. [...] As coordenadas geográficas reúnem as informações necessárias à localização de qualquer ponto na superfície da Terra (CASTROGIOVANNI et al, 2003 b, p. 89b).

dos conjuntamente com Matemática (expressam sistemas de medidas, geometria e outros); Educação Artística, (na arte que expressaram nas cores, nas formas, nos tamanhos e em outros), na Língua Portuguesa, (nas produções textuais que realizaram sobre a escola), em Inglês, (com pequenas produções textuais sobre os espaços da escola, dentre outros). Em Geografia, foi trabalhada a escala, a legenda, a orientação, a localização, o espaço vivido ou imaginado e outros. Os passos que os alunos seguiram, com o intermédio dos professores, estão resumidamente descritos abaixo:

- inicialmente, localizaram a escola na rua, no bairro, no município, na região metropolitana, no estado, no país...;
- o passo seguinte foi estabelecer a orientação tendo como ponto de referência o sol. Para isso, construíram uma rosa-dos-ventos com os pontos cardeais, colaterais e sub-colaterais;
- após, mediram a escola com fita métrica e mostraram que, como não poderiam representar a escola do tamanho que ela é, teriam que criar uma proporção entre seu tamanho real e sua representação. Aprenderam a trabalhar com regra de três em Matemática e chegaram à conclusão, com o intermédio dos professores, que era necessário expressar essa proporção através de uma escala gráfica ou de uma escala numérica;
- sob a orientação da professora de Educação Artística, os alunos construíram a representação espacial tridimensional da escola com todos os tipos de materiais que possuíam, desde caixas de fósforo, pedaços de papelão, cartolina, folhas de árvores,

até automóveis de brinquedo para representar o estacionamento, canetinha, cola, tesoura, lápis de cor, tinta têmpera e outros;

- utilizando a legenda, nos idiomas Inglês e Português, identificaram tudo o que se apresentava na representação espacial tridimensional com cores e com símbolos. Também produziram pequenos textos em inglês, nos quais explicavam como costumavam se deslocar na escola e quais lugares eram preferidos no recreio escolar;
- localizaram a sua sala de aula e as salas vizinhas, tendo como ponto de referência o sol;
- na hora de cada grupo apresentar a forma como havia construído a escola, os professores lançaram alguns questionamentos, como, por exemplo: “Esse espaço sempre foi assim? Que modificações aconteceram para esse espaço ser assim? Como será esse espaço daqui a cem anos? Que acontecimentos foram mais significativos nesse espaço? Quais são os limites da escola ou o que está em torno da escola?”. Esses questionamentos trabalham o espaço imaginário do aluno.

Quando todos os trabalhos haviam sido finalizados, os mesmos foram expostos na entrada da escola para que os colegas, os pais e as demais pessoas da comunidade pudessem apreciar o que o grupo havia produzido. Na parte final das diferentes construções espaciais, foi estabelecido um diálogo sobre como esse trabalho poderia ter uma continuidade e o que seria construído nas próximas aulas. Os alunos sugeriram que, para eles, seria importante trabalhar com mídia e seus padrões de beleza, partes do corpo humano, sexualidade,

representação do corpo através de desenhos, construção de poesias, paródias e outras linguagens. Essa conversa sobre padrões de beleza surgiu durante a construção dos bonecos, porque aqueles que estavam acima do peso ficaram envergonhados e não queriam mostrar os seus bonecos. Isso deu início a uma discussão sobre como a sociedade atual associa a beleza ao ser magro, alto e outros. No dizer de Fazenda (1993) tanto o professor quanto o aluno podem mudar para compreender que o conhecimento não existe, a *priori*, pronto e acabado. É necessário o comprometimento de ambos na elaboração do mesmo, o que se dá por meio de uma atitude interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os envolvidos no processo se mostraram felizes com a caminhada que haviam realizado. O grupo tinha a clareza de que ocorreu um aprendizado criativo sobre o mundo vida das crianças. Por meio de observação, pode ser evidenciado que as crianças aprenderam de maneiras diferentes, com olhares únicos e exclusivos. É importante destacar que esse processo envolve muito trabalho, organização e pré-disposição para mudar, escutar, dialogar e valorizar a outra pessoa. Envolve no dizer de Bianchetti (2002, p. 7) “[...] você olhar para, você dispor-se a; você engajar-se; é você querer olhar e se comprometer de uma forma diferente com os diferentes, este coletivo que compõe o conjunto dos nossos alunos. Isto está no campo da tua vontade, do teu compromisso”

Nesse sentido, o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais é um desafio, mas precisa apresentar a vida como ponto de partida e chegada, ou seja, a vida de todos os envolvidos no processo educativo. Esse pode ser o diferencial de uma aprendizagem em Geografia ao levar a criança a conhecer a si mesma, o lugar em que está, outros lugares, próximos ou distantes de sua vida diária, contribuindo para uma leitura do mundo vida, com um olhar de beleza. “Essas coisas que parece não terem beleza nenhuma – é simplesmente porque não houve nunca quem lhes desse ao menos um segundo olhar” (MARIO QUINTANA, 1906-1994).

Para Bianchetti (2002, p. 9) “urge que individual e coletiva e institucionalmente sejamos capazes, nos desafieiros, construamos a capacidade de olhar todos os seres humanos, na sua totalidade”, na sua diversidade, ressignificando com amor, nossos olhares.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Diones Carlos de Souza. *Geografia e educação especial/inclusiva: o caso dos deficientes visuais*. 2008. 66f. Monografia – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Jan. 2008.
- ALMEIDA, Diones Carlos de Souza. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica*. São Paulo: Contexto, 2001.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de, PASSINI, Elza Y. *Espaço Geográfico: ensino e representação*. 12.ed. São Paulo: Contexto, 2002. 90p.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. MEC/SEESP. 2001. 79p.

BIANCHETTI, Lucídio. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 2002, vol.08, n.01, p. 01-08.

BICUDO, Maria Aparecida Viaggiani. *Fenomenologia: confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.

CALLAI, Helena Copetti. *A Geografia é ensinada nas séries iniciais?* Ou aprende-se Geografia nas séries iniciais. In: TONINI, Ivaine Maria. *O ensino da Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. *A formação do profissional da Geografia*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

CALLAI, Helena Copetti. *Cad. Cedes*, Campinas, maio/ago 2005, vol. 25, n. 66, p. 227-247. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 29 maio 2012.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. *Ensino de Geografia*. Práticas e Textualizações. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003a.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; GOULARTE, Ligia Beatriz; KAERCHER, Nestor André. SCHAFFER, Neiva Otero. *Um globo em suas mãos: práticas para a sala de aula*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003b.

CHEVALLIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. 16.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COSTELLA, Roselane Zordan. Como ambiência reflete na construção de maquetes. In: AIGNER, Carlos; LINDAU, Heloísa; PIRES, Cláudia; REGO, Nelson. *Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003. Coleção Geração de Ambiências.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade*. Um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993.

FAZENDA, Ivani. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

JAPIASSÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSÚ, Hilton. MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3 ed. rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1996.

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

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. *Curriculo em educação especial: algumas notas de análise*. Editora UFMS, 2011.

VENTORINI, Sílvia Elena. *A experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual*. 2007, 144f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia e Planejamento, Instituto de Geociências e Ciências Exatas de Rio Claro, Rio Claro, maio 2007.

VENTORINI, Sílvia Elena; FREITAS, Maria Isabel C. *Cartografia tátil: elaboração de material didático cartográfico para portadores de deficiência visual*. . In: Anais... I SIMPÓSIO IBERO AMERICANO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS, UERJ, 2002. Rio de Janeiro, 07 a 10 de agosto. 10p. (CD ROM)