



University of  
Texas Libraries

REDIB  
Red Iberoamericana  
de Investigación Científica



e-revist@s



Faculdade Santo Agostinho  
**revista fsa**

[www4.fsanet.com.br/revista](http://www4.fsanet.com.br/revista)

Rev. FSA, Teresina, v. 15, n. 1, art. 11, p. 187-202, jan./fev. 2018

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2018.15.1.11>

DOAJ DIRECTORY OF  
OPEN ACCESS  
JOURNALS

WZB  
Wissenschaftszentrum Berlin  
für Sozialforschung



**Cartas Para Que Te Quero: uma Experiência de Leitura do Espaço Geográfico na Geografia Escolar**

**Letters For What I Want: an Experience of Reading the Geographic Space in School Geography**

**Leonardo Pinto dos Santos**

Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Professor da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul

E-mail: leonardoufsm@hotmail.com

**Roselane Zordan Costella**

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

E-mail: ro.pauto@terra.com.br

**Endereço: Leonardo Pinto dos Santos**  
Escola Estadual de Ensino Fundamental Coronel Vicente  
Freire – Rua Tietê, número 276, Bairro Igara. CEP  
92410-290, Canoas/RS.

**Endereço: Roselane Zordan Costella**  
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul – Prédio 12201 – Av. Paulo Gama, s/n,  
Bairro Farroupilha. CEP 90046-900, Porto Alegre/RS

**Editor Científico: Dr. Tonny Kerley de Alencar Rodrigues**

**Artigo recebido em 24/09/2017. Última versão recebida em 16/10/2017. Aprovado em 17/10/2017.**

**Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review pelo Editor-Chefe; e b) Double Blind Review (avaliação cega por dois avaliadores da área).**

**Revisão: Gramatical, Normativa e de Formatação**



## RESUMO

Esse artigo é parte de um trabalho maior desenvolvido no POSGEA/UFRGS no ano de 2015, dentro da linha de pesquisa em Ensino de Geografia, com o objetivo de se estudar o Espaço Mentalmente Projetado (EMP). Na parte exposta neste artigo, damos ênfase à correspondência trocada entre duas escolas, uma localizada em Porto Alegre e outra em Faxinal do Soturno, ambas localizadas no Rio Grande do Sul, com o objetivo de se entender o EMP e desenvolver as potencialidades presentes no ato da escrita por parte de jovens estudantes, visando a uma melhor leitura da palavra e do mundo.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Espaço Mentalmente Projetado. Educação Básica. Cartas.

## ABSTRACT

This article is part of a larger work developed at POSGEA/UFRGS in the year 2015, within the line of research in Geography Teaching, with the objective of studying the Mentally Projected Space (EMP). In the part exposed in this article, we emphasize the correspondence exchanged between two schools, one located in Porto Alegre and another in Faxinal do Soturno, both located in Rio Grande do Sul, in order to understand the EMP and to develop the potentialities present in the act of writing by young students, aiming at a better reading of the word and the world.

**Key words:** Geography Teaching. Mentally Designed Space. Basic Education. Letters.

## 1 INTRODUÇÃO

Em 2014 o governo brasileiro estipulou uma sequência de metas e estratégias dentro do âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE), tendo vigência de dez anos, com o intuito de melhorar a Educação nos municípios e unidades da federação.

A meta número nove que trata sobre a alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos é a que vale o destaque nesta pesquisa, que é parte de uma pesquisa de pós-graduação, nível mestrado (SANTOS, 2015), desenvolvida no programa de pós-graduação de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Essa meta do PNE, demonstra que, atualmente (2015), teríamos 92% alfabetizados, com meta, até 2024, se chegar aos 100%. O número mais alarmante, entretanto, se mostra em relação à taxa de analfabetismo funcional, sendo atualmente (2015), 27%, com uma meta para 2024 de 13,5%.

De acordo com o Pnad/IBGE são 13 milhões de brasileiros analfabetos com mais de quinze anos. O que esses números mostram?

Primeiro, que a educação brasileira se encontra ainda engatinhando, mesmo sendo uma das principais economias do mundo, com riquezas naturais além de qualquer imaginação. Somos um conjunto de diferentes povos, que ainda temos uma São Paulo<sup>1</sup> de indivíduos que não apresentam os níveis mínimos para compreender aquilo que estão lendo.

Essa situação pode ser comparada a quem viaja para um lugar ao qual não domina o idioma e os caracteres que orientam sua população. Desta forma, sabemos o quanto é confuso ser um iletrado.

Imagine um brasileiro que domina somente o português, chegando no Vietnã ou Japão, com seus ideogramas e caracteres que nada significam ao nosso cérebro, dificultando atividades que para nós são corriqueiras, como pegar um ônibus ou pedir o cafezinho de final de tarde.

Essas incongruências fazem com que a autonomia desapareça, criando-se muros invisíveis que nos tornam excluídos do sistema, não nos reconhecendo como atores passíveis de luta e transformação daquilo que acreditamos ser injusto. Passamos cada vez mais a nos retrair e aceitar o que os outros, como o capital, nos impõem, deixando o destino como algo inexorável, alheio aos nossos interesses.

---

<sup>1</sup> População estimada para o ano de 2017 de 12.106.920 pessoas. Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-paulo/panorama>. Acesso em: 04 de nov. de 2017.

O segundo ponto a destacar é a concentração de renda que perpassa de Norte a Sul do nosso planeta, Sader (2003, p.63-64) afirma que:

Os níveis de vida nunca foram tão desiguais, nunca destinos tão diferenciados se apresentaram para setores da humanidade. Excessos para uma minoria, carência para a grande maioria. Vinte por cento da população mundial situada no hemisfério norte concentra 85% da riqueza, enquanto 80% da população do hemisfério sul divide – também de forma desigual – 15% da riqueza mundial.

A mesma diversidade que “montou” o povo brasileiro, não existe na hora de dividir os dividendos da riqueza que penetra em nossos solos e águas, levando a presença de analfabetos funcionais em universidades brasileiras, e analfabetos totais por diversos rincões do nosso Brasil

Por concordarmos com Freire (1985, p.15), é que pensamos na prática pedagógica com escrita de cartas, vendo alto potencial para se desenvolver a leitura do mundo e também da palavra.

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler mundo” e “ler palavra” se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E “ler mundo” e “ler palavra”, no fundo, para mim, implicam “reescrever” o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo. A leitura da palavra deve ser inserida na compreensão da transformação do mundo, que provoca a leitura dele e deve remeter-nos, sempre, à leitura de novo do mundo.

Acreditamos que trabalhar com a escrita em sala de aula favorece o posicionamento frente a temas controversos, auxilia na leitura e produção textual dentro de diferentes componentes curriculares, e melhora a leitura do mundo no qual habitamos e que construímos.

A escrita, como Kaercher (2013, p.85) traz “é um exercício que devemos praticar – e cobrar – deles”, no intuito de se melhorar níveis dos considerados analfabetos funcionais que não constroem estruturas mentais necessárias para a plena interpretação do que se encontra posto, tendo dificuldades para trabalhar com a interpretação de mundo que se configura na mídia e em materiais escolares, como o Livro Didático. Por essa razão é que defendemos o trabalho pedagógico da escrita de cartas dentro da Geografia Escolar, buscando uma sociedade letrada que compreenda que Espaço Geográfico é este que é objeto de estudo da ciência geográfica.

A prática pedagógica de escrita de cartas encontra seio em três pilares principais: Freinet (1973); Nidelcoff (1993); e Piaget (1978), os quais se inserem em uma perspectiva deste objeto com uma proposta de formação reflexiva e crítica, demonstrando as possibilidades que uma carta adquire na prática pedagógica de professores que anseiam a formação de leitores-produtores de textos críticos, além de observar nesse material um alto potencial para compreensão do que Costella (2008, p.38) denominou de Espaço Mentalmente Projetado (EMP).

Espaço Mentalmente Projetado é um termo utilizado pela teoria que compreende a forma ou a maneira como o aluno, sujeito da análise, pode enxergar um espaço que está em sua mente, no seu imagético, por meio de ações e coordenações de ações diante de conceitos que compreendem um espaço ausente concretamente, mas presente em sua capacidade de projetar.

No mesmo esteio, Santos (2017, p.41), pensando sobre o Espaço Mentalmente Projetado complementa:

O Espaço Geográfico que pensamos é aquele que se faz de forma relacional, delineado a partir de diferentes escalas e sujeitos que de forma conjunta o constrói a partir de ações que engendram os aspectos visíveis e invisíveis que formam este espaço. Nossa acepção é que ele pode ser compreendido pelo sujeito que mesmo não o experienciando concretamente, o concebe de forma conceitual, lhe dando sentido e valor.

Pensando o EMP e na escrita de cartas entre sujeitos em diferentes realidades é que delineamos a nossa prática voltada para a Geografia Escolar aqui exposta, fruto de um trabalho maior (SANTOS, 2015) que buscou compreender como se dá a apreensão deste Espaço Mentalmente Projetado por parte de jovens estudantes.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **2.1 Traçando Andanças: a prática pedagógica das cartas**

A Geografia é uma ciência que nasce antes mesmo de que homens e mulheres definirem o que é ciência, seus saberes essenciais surgem de uma necessidade de conhecer o ambiente, um saber necessário para a nossa própria sobrevivência enquanto espécie.

Com o passar dos séculos, as sociedades se estruturaram, passando de nômades a sedentários – sedentários até demais –, a Geografia se tornou ciência e os métodos presentes nessa ciência se diversificaram.

De um espaço absoluto, chegamos a um espaço relacional e, a partir daí, nem a Geografia, nem seu ensino foram os mesmos. Dentro do processo de seu ensino, o corpo docente necessita encontrar meios para o desenvolvimento de uma leitura competente do Espaço que se tornou nosso objeto de estudo.

Em uma sociedade de relações contraditórias que acabam por definir a fisionomia do Espaço Geográfico, o professor necessita encontrar meios para que essas contradições sejam acolhidas e enfrentadas, no intuito de construir uma sociedade mais justa e dialógica.

A impossibilidade de uma leitura competente do que se encontra navegando por este Espaço Geográfico que habitamos acaba por gerar ignorância e falta de conhecimento, o que traz como consequência a adesão, em vez de reflexão, gritos, em vez de diálogo; portanto, urge encontrar meios para se melhorar essa leitura da palavra e do mundo. No nosso caso, pensamos, a partir da escrita de cartas, criar um ambiente de correspondência entre estudantes de duas instituições escolares localizadas no estado do Rio Grande do Sul, uma na capital (Porto Alegre) e outra no interior do estado (Faxinal do Soturno).

Partimos da interrogação, como professores: como posso ensinar Espaços Geográficos que não são da vivência deste meu aluno, mas que permanece no nosso currículo?

Conforme o Guia de Livros Didáticos do Ensino Fundamental: Anos Finais Geografia 2017:

A Geografia, em sua essência, fala do não-eu. Do outro. Do outro município que não o meu. Do outro Estado que não o meu. De outro país que não o meu. De outro continente que não o meu. De outra religião, etnia, geração, classe social, dentre outras dimensões, que não a minha (BRASIL, 2016, p.12).

Dessa forma é da nossa incumbência, como professores de Geografia, encontrar formas de se falar desse não-eu, deste município, Estado, país, continente que não o meu, de uma religião, etnia, geração, classe social que não a minha. Como fazê-lo?

Em nosso caminho, os primeiros passos para se entender o pensamento do nosso alunado, se alicerçou em traduzir o texto vivo que é nosso Espaço Geográfico para o papel, e trocar esses textos, estas cartas escritas, com as escolas participantes da pesquisa.

Instituições escolares que se centraram como parte fundamental da pesquisa, uma vez que, precisávamos pensar em espaços destoantes e ter um público com vivências muito distintas.

Desta forma, construiu-se o recorte da pesquisa entre Faxinal do Soturno e Porto Alegre, tendo uma escola localizada no meio rural de um pequeno município do Rio Grande do Sul, com alunos vindos, em sua maioria, de família de produtores rurais, e outra, uma instituição educacional localizada na capital dos gaúchos, frequentada por uma classe média alta, com alto poder de consumo e uma vivência predominantemente urbana.

Portanto, duas realidades destoantes, no objetivo de se compreender como essas crianças apreendem realidades que para elas é ausente, mas que elas projetam mentalmente, conceituando esses espaços até então desconhecidos de forma experienciada.

Assim, nos alicerçamos na prática da correspondência interescolar, que se apoia no ideário de Freinet (1973, p.71) que a considera o “elo lógico entre os meios diferentes que se interpenetram e se exprimem”.

As cartas, hoje, são quase que objetos de museu, poucos são ainda os sujeitos que se aventuram na escrita, como faziam nossos pais e avós; mesmo assim, torna-se evidente sua potencialidade no campo educacional, seja na melhora da escrita, seja para o estudo do Espaço Geográfico.

Um ponto preponderante para a nossa pesquisa era a escolha de uma forma de comunicação. No caso, essa escolha pautada nas experiências expostas por Freinet (1973) e Nidelcoff (1993), se centrou na própria escrita de cartas que foram trocadas entre as instituições educacionais parceiras.

Troca essa que se deu por mãos do professor-pesquisador, que levou as cartas de uma escola até a outra e entregou, em mãos, para os alunos, não antes que houvesse uma lida atenta do material produzido e uma seleção de um determinado número de cartas.

Essa seleção se tornou necessária pelo número desigual de estudantes. Por termos vinte e duas cartas vindas de Porto Alegre e somente sete educandos em Faxinal do Soturno, a seleção se tornou necessária para não inviabilizar o trabalho, uma vez que algumas cartas repetiam parte das informações existentes, achamos melhor realizar uma breve triagem, de onde selecionamos as oito cartas que continham mais informações da organização espacial de Porto Alegre.

Das cartas vindas de Faxinal do Soturno, acabamos utilizando todas as sete, que foram divididas entre os grupos da escola de Porto Alegre. Depois que todos os estudantes leram suas cartas dentro dos seus grupos, interagimos, colocando no quadro as informações provenientes de todas as cartas.

Essa ação foi realizada nas duas instituições, uma conversa com o grupo maior, destacando o que mais lhes chamava atenção, e como os jovens haviam trazido as

informações de seus municípios nas cartas, destacando tudo o que havia sido falado pelos leitores no quadro para conhecimento de toda a turma.

As correspondências se mostram um meio de abertura para a comunicação entre alunos e entre eles e o professor, possibilitando ao professor, por exemplo, compreender a apreensão do mundo da criança, pois comunicar envolve certo entendimento do mundo e, cada um “como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 2011, p.42), é capaz também de compreender um mundo, mesmo que este entendimento seja de um “mundo como fábula” (SANTOS, 2000, p.09).

A escolha por uma prática como a escrita de uma carta, em vez de uma simples troca de *e-mail* entre os estudantes, deu-se entre outros motivos, por querermos ter acesso total a este ato de comunicação. Também foi intuito nosso proporcionar algo novo a estes estudantes (o ato da escrita e o ato do recebimento/leitura de uma correspondência) mesmo que essa novidade seja advinda de um objeto de “museu” como é uma carta escrita à mão.

Consideramos que a comunicação permanente é necessária dentro do ambiente escolar, por professores e alunos não terem acesso direto às experiências e saberes uns dos outros, o que leva, muitas vezes, a que todos tomem as suas interpretações pessoais como sendo naturalmente compartilhadas pelos outros sujeitos.

Com isso, é por meio de atos comunicacionais (como a escrita de cartas) que as discrepâncias podem surgir e as tensões entre as diferentes interpretações dos sujeitos passam a se transformar em oportunidades de reflexão e aprendizagem para o docente e pelos próprios colegas.

Como bem colocado por Guareschi (2012, p.130) “o que arrisco propor é que o ser humano se constrói e se constitui ao sair de si mesmo, isto é, a partir do momento em que começa a se relacionar, a dialogar, a se comunicar, a estabelecer vínculos”.

Nas palavras de Piaget (1993, p.58), “nós chamamos egocentrismo a indiferenciação do ponto de vista próprio e dos outros, ou da atividade própria e das transformações do objeto”. Delval (2002, p.40) complementa ao colocar que “a criança pode não expressar suas preocupações devido ao seu egocentrismo intelectual, pois imagina que as pessoas em torno dela compartilham seu ponto de vista e, assim, não precisa dar explicações ou fazer perguntas”.

No momento em que saímos do nosso egocentrismo e passamos a perceber o ponto de vista do próximo, percebemos as contradições que são a essência do Espaço Geográfico que habitamos e, somente a partir deste ponto é que poderemos nos ver como agentes



transformadores do mesmo, nos desenvolvendo a partir do diálogo e das contradições que não devem ser contornadas, mas acolhidas e enfrentadas para que, de forma coletiva, possamos pensar essa sociedade humana tão diversa.

Ao usar a imaginação e servir-se da emoção, os jovens descreveram seu mundo cotidiano, o que forneceu as informações iniciais, inclusive o mundo simbólico, disponibilizando ao pesquisador o fio condutor para que se abra um canal de comunicação e informação que nos facilitou alcançar o objetivo proposto.

Consideramos o ato de escrever por parte destes estudantes, um mero elemento de análise sobre o desenvolvimento cognitivo de certa realidade representada por ele, pensando que “a child's spontaneous remark is, of course, more valuable than all the questioning in the world” (PIAGET, 1997, p.11).

Com o caminhar nessa fase da pesquisa, clarificou-se que o cotidiano existe vivo na fala de nossos alunos, frases, palavras, desenhos, gestos, olhares, tudo são modos peculiares de dizer, ou melhor, contar o mundo e traduzir a vida que circunda por todos nós.

Nesse ponto concordamos com Nidelcoff (1985, p.60): “valoriza-lhes sua linguagem própria, suas atitudes, suas expressões e seus gestos, enquanto distintos daqueles aos quais o professor está acostumado – mas igualmente válidos”.

Aos educandos passarem a ser instigados, ou mesmo, desequilibrados a produzirem suas próprias cartas, logo, a dialogarem criticamente com suas próprias realidades socioespaciais, eles se transfiguram como seres ativos deste processo de construção do conhecimento, atores e autores de/em seu espaço.

Contendo nas letras desenhadas por eles nas folhas de papel um itinerário eficaz para compreender, até mesmo a escala de valores atribuídas pelo sujeito aos diferentes lugares do município no qual residem, contribuindo com “a tarefa principal da educação intelectual parece, pois, cada vez mais, a de formar o pensamento e não a de enriquecer a memória” (PIAGET, 1996, p.15).

Pensando na construção do conhecimento como processo, na forma como se concebe a formação do pensamento do sujeito, é que trilhamos através de uma Geografia que seja mais do que mera ilustração da realidade, pensando nessa ciência como instrumento de humanização dos sujeitos nas suas vidas.

Torna-se imprescindível para que isso deixe de ser algo abstrato, ou mero discurso estéril, que exista a transposição do conteúdo pelo conteúdo, essa reorganização necessária é ou pelo menos deveria ser, o cerne de qualquer meta estipulada pelos atores presentes no processo educativo, como afirma Costella (2008, p.42):

O professor, ao transformar outros lugares em lugares, precisa apresentar dois pressupostos fundamentais: um deles é conhecer o conteúdo da Geografia, dominando sua essência e tendo clareza da sua validade; um outro, é a capacidade em transformar esse conteúdo em conhecimento no pensamento dos alunos.

Para realizarmos esse arranjo dos “outros lugares em lugares” é que nós apoiamos na correspondência interescolar, um fio condutor que perpassa por uma descrição do espaço vivenciado e o próprio modo de vida destes jovens, então, foi-se instigando a que estes descrevessem como se divertem, o que fazem no final de semana, como se locomovem até a escola e pela cidade, o que mais e menos gostam em seus municípios, qual o maior atrativo na escola, como são as ruas e avenidas do ambiente com que travam suas relações.

Também dialogamos no caminho de descrição de como seria o meio rural, quais as maiores dificuldades no que tange a equipamentos urbanos, quais destes equipamentos são utilizados por eles e por suas famílias.

Essa estrutura montada por nós pesquisadores no quadro das salas de aula não se contorna como algo cimentado, imóvel, mas sim, um norte para termos cartas com o conhecimento cotidiano do sujeito, esperançosos de transformar em saber geográfico.

Sendo clarificado, desde o início aos jovens escritores, que eles poderiam registrar os pontos que considerassem primordiais de sua vivência quando do enfrentamento diário com o Espaço Geográfico, sem necessariamente seguir essa estrutura concebida pelos professores-pesquisadores que estavam diante deles no momento.

Mais uma vez, nos amparamos em Nidelcoff (1993, p.67) para desobstruir qualquer desconfiança sobre a importância de se abrir espaço às vozes de nossos alunos, que, em uma página de papel fazem pulsar a vida real que passa a ser sentida com mais força do que em muitas aulas dadas por nós professores.

A correspondência escolar é uma experiência riquíssima. Além do seu valor sob o ponto de vista do desenvolvimento da linguagem escrita (propicia a oportunidade de dizer algo a alguém, o que não é muito frequente na escola), tem um grande valor do ponto de vista da informação e da possibilidade de ligar-se afetivamente a pessoa de outros lugares.

Onde permanece a conversa, diálogo, liberdade de expressão, passa-se a ter vida, persistem geograficidades, existe um ponto de partida e de chegada para a construção do conhecimento.

Com essa prática pensamos nesse ir da transformação de espaços “sem sentido” para os educandos, ao lócus de um conteúdo que deve ser modificado em um saber significativo.

Na análise posterior da forma de concepção destes lugares descritos nas cartas é que conseguimos – pelo menos acreditamos nisso – de compreender as nuances de se trabalhar com o espaço ausente no processo de ensino-aprendizagem, superando o devaneio inócuo recorrente nos processos de aprendizagem da educação tradicional.

Muito mais do que saber localizar ou conceitualizar “os afluentes da margem esquerda do rio Amazonas” ou saber que a capital da Austrália é Camberra e não Sidney, é saber “apreender o tempo no seu movimento” (SANTOS, 2012, p.84), compreender que “dentro de um tempo existem tempos” (p.22), “ver” as relações existentes no espaço além do nível das percepções, é perceber o ausente ali posto.

Sokolowski (2012, p.25) exemplifica, utilizando o objeto geométrico conhecido como cubo, um pouco da visão que temos sobre este espaço ausente posto nos livros didáticos de Geografia e/ou nas listas de conteúdos curriculares.

Considere o modo pelo qual percebemos um objeto material, tal como um cubo. Vemos o cubo desde um ângulo, desde uma perspectiva. Não podemos ver o cubo de todos os lados de uma vez. É essencial para a experiência de um cubo que a percepção seja parcial, com apenas uma parte do objeto sendo diretamente dada a cada momento. Contudo, não é o caso de que somente experienciamos os lados que são visíveis desde nosso ponto de vista presente. Como vemos aqueles lados, também intencionamos, cointencionamos, os lados que estão escondidos. Vemos mais do que o olho alcança. Os lados presentemente visíveis estão envolvidos por um halo de lados potencialmente visíveis, mas realmente ausentes. Estes outros lados são dados, mas dados precisamente como ausentes. Eles também são parte do que experienciamos.

Este ausente, ao persistir nos currículos, precisa ser refletido por nós educadores. A ponto que, ao nos depararmos com um determinado conteúdo existente no livro didático, por exemplo, estamos nos deparando com uma única faceta dele (um único ângulo, um determinado olhar), sendo que existe por trás do visível uma miscelânea de relações que podemos intencionar, indo além do que estamos vendo.

Parte deste ponto a necessidade da abstração para o campo educacional, seja na Geografia, seja em qualquer área do conhecimento.

Ao pensar no EMP, e ao pensar na prática de correspondência, pensamos em nos transformar em protagonistas do processo de construção do conhecimento e do espaço geográfico, isso seria um problema? Acreditamos que não.

O teor imagético é importante em distintos fatores de nossa vida como espécie humana. Como bem questiona Bachelard (2008, p.18): “como prever sem imaginar”?

Podemos dizer que a autoria nos assusta. Crescemos em um mundo onde não estamos habituados a ser arquitetos de nossa própria história e, ao possibilitarmos isso aos nossos colaboradores de pesquisa, conseguimos potencializar que “belezas” chegassem até nossas mãos de professores-pesquisadores que somos.

Vale destacar que estes jovens não estão acostumados a escrever, a serem autores de suas próprias histórias, pelo menos não no meio analógico. Mesmo alocados no sexto ou sétimo ano, observa-se, em ambas as instituições de ensino, algumas dificuldades latentes de escrita e expressão, até mesmo com erros que se relevam aos nossos olhos, mas nada que estrague o poder de expressão contido nesse instrumento metodológico.

Assim, além de ser um modal para conhecer o aluno, esta atividade se mostra eficaz para o próprio desenvolvimento da escrita e reorganização do pensamento necessário para colocar nas linhas algo coerente com o que querem comunicar uns aos outros.

Como bem traz Freire (2012, p.32) “a comunicação e a intercomunicação envolvem a compreensão do mundo”, por isso a necessidade de se trabalhar com uma dessas formas de comunicação humana que é a escrita.

Seguem dois trechos desta passagem do “Espaço Geográfico” ao papel:

*“Aqui tem ruas amplas asfaltadas, como também tem ruas mais estreitas com paralelepípedos, mas as mais comuns são as avenidas asfaltadas com duas ou três pistas para cada “mão”, normalmente tem canteiro no meio”, “não têm muitos campos, lavouras e fazendas, o meio rural é pequeno tem algumas árvores em um campo grande e umas casas. Não me lembro direito como é porque só fui uma vez e passei apenas pela “frente””* (trecho de uma carta de uma aluna de Porto Alegre).

*“As ruas são de terra e outras de pedras. O nosso meio rural é cheio de campos, lavouras, animais árvores e várias outras coisas, e o meio urbano tem várias casas, bancos, praças e supermercados”. “O meio rural é muito legal, porque é divertido de manhã cedo acordar com o canto dos pássaros”. “Eu acho um máximo mora aqui, não tem violência, não tem muito movimento e tenho ótimos amigos”. “Aqui não tem muito movimento, as ruas não têm muito trânsito, são poucos habitantes aqui, o único lugar movimentado de Faxinal é a avenida Vicente Pigato que é do lado da praça”* (trecho de cartas dos alunos de Faxinal do Soturno).

Em um quadro comparativo, percebemos em Porto Alegre um olhar de espaços movimentados, com avenidas largas e por onde transita diariamente um considerável número

de sujeitos para seus afazeres diários. Tem-se uma visão de uma densidade demográfica maior dentro do urbano, contrariamente ao rural que é formado por um quadro composto de poucas pessoas e árvores, o rural é quase que uma projeção de um espaço vazio, um mero devaneio para esses sujeitos.

O rural parece ser um espaço opaco, vazio para nós urbanos.

Já em Faxinal do Soturno, observamos um lugar tranquilo que escapa do cotidiano de nós pesquisadores e dos estudantes da capital. Sendo que, o movimento se concentra em determinado ponto da cidade, enquanto os outros permanecem na tranquilidade que permite ao menos atento ouvido à escuta do belo cantar dos pássaros.

Os temas trânsito, lixo e violência emergem como pontos centrais nas correspondências de Porto Alegre e Faxinal do Soturno, mas seriam estes os problemas centrais para estes jovens? Não nos parece enquanto pesquisadores inseridos nessas duas realidades que estes temas sejam tão proeminentes nas mesmas realidades. O que nos resta? Vamos à pesquisa!

Com descrições como estas é que se desoculta o mundo constituído pelos olhos destes jovens, – o que corrobora de forma imensurável para concretude de nossos anseios dentro da pesquisa – subjetividades construídas a partir das próprias interações destes com os objetos que estão postos por aí, como advoga um dos basilares de nossa pesquisa, “o ponto essencial de nossa teoria é o de que o conhecimento resulta da interação entre sujeito e objeto que são mais ricas do que aquilo que os objetos podem fornecer por eles” (PIAGET, 1995, p.87).

### 3 CONSIDERAÇÕES NÃO TÃO FINAIS

As correspondências se mostram um belo instrumento para ser aplicado em diferentes faixas etárias e níveis socioeconômico-culturais. Elas auxiliam na identificação do desenvolvimento cognitivo dos alunos como uma representação do mundo próximo e, também, levam a conhecer não só suas informações sobre os lugares, mas também seu imaginário sociocultural.

Igualmente se tem confirmado a escolha pelo recorte espacial da pesquisa que se configuram como espaços destoantes, amparando assim para a concretude de nossos objetivos. Como Freinet (1973, p.104) coloca “aproveito para sublinhar que não é necessário ter um correspondente muito longe; interessa, sobretudo, que o meio em que vive seja diferente”.

Estas cartas ofertam dados aos docentes sobre situações de vida, pensamentos, medos, anseios, sonhos. Por meio das letras e através de um simples lápis na mão e uma folha de papel, em atividade individual ou coletiva, leva à erosão do diálogo silencioso que permeia nosso meio educacional, transformando-se em um “mar de rabiscos” que nos aproxima do espaço vivenciado, do espaço concreto em que este jovem trava suas relações diárias.

Se os sujeitos são únicos, com caminhos de vida e de aprendizagem distintos, os lugares também não são homogêneos, bem como Santos (2012, p.91-92) traz: “se o espaço não significa a mesma coisa para todos, tratá-lo como se ele fosse dotado de uma representação comum significaria uma espécie de violência contra o indivíduo”.

Nesse ponto é que pensamos ganhar o nosso trabalho, considerar sujeito ou espaços como algo imóvel, estanque é o caminho a percorrer para a morte da Geografia como ciência, ao os entendermos como “seres” dinâmicos e complexos em constante movimento, em um constante processo, já se justificariam nossos anseios com esse trabalho.

Além disso, a possibilidade de se expressar a partir da escrita, pode levar a uma melhora no processo de escrita e interpretação, que vai além do ato de desenhar as letras conhecidas, e perpassar por um processo de reflexão e entendimento de fenômenos e situações antes de se tornarem grafite e papel.

Dessa forma, a Geografia pode/deve auxiliar na erradicação do analfabetismo funcional, pois não vemos como pensar em uma sociedade mais igualitária, se os nossos sujeitos alunos não compreendem minimamente o Espaço Geográfico que é fruto de tantas diversidades que coexistem, às vezes de forma harmônica, às vezes de forma conflituosa.

Então, lápis na mão e...ação!

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: geografia - Ensino fundamental anos finais/Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

COSTELLA, R. Z. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Tradução de Silva Letra. São Paulo: Editorial Estampa, 1973.

FREIRE, P; BETTO, F. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Editora Ática, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **À sombra desta Mangueira**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GUARESCHI, P. A. **Psicologia social crítica**: como prática de libertação. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

KAERCHER, N. A. Já é outubro! Te amo ainda mais! Eu desejo que você deseje me ouvir!  
In: PEREIRA, Marcelo Garrido (Org.). **La opacidade del paisaje**: formas, imágenes y tempos educativos. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2013, p.77-92.

NIDELCOFF, M. T. **Uma escola para o povo**. Tradução João Silverio Trevisan. 30. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

NIDELCOFF, M. T. **A escola e a compreensão da realidade**. Tradução Marina C. Celidônio. 21. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** tradução de Ivette Braga. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1978.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Tradução de Manuel Campos. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PIAGET, J. **Abstração reflexionante**: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artmed, 1995.

PIAGET, J. O Trabalho por equipes na escola: notas psicológicas. Tradução Luiz G. Fleury.  
In: **Revista psicopedagogia**, São Paulo: v. 15, n. 36, p. 14-20, maio. 1996.

PIAGET, J. **The moral judgment of the child**. tradução de Marjorie Gabain. Nova York: Free Press Paperbacks, 1997.

SADER, E. **Cartas a Che Guevara**: o mundo, trinta anos depois. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

SANTOS, L. P. **A construção das relações do espaço ausente na geografia escolar**. 2015. 196 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, UFRGS, 2015.

SANTOS, L. P. A Geografia escolar: o espaço mentalmente projetado (EMP), a criança e o pensamento formal - uma breve introdução. In: OLIVEIRA, Tarcísio Dorn de (Org.).

**Educação, espaço construído e tecnologias:** reflexões, desafios e perspectivas. Curitiba: CRV, 2017. p.37-50.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, M. **Por uma Geografia nova:** da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SOKOLOWSKI, R. **Introdução à fenomenologia.** Tradução Alfredo de Oliveira Moraes. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

**Como Referenciar este Artigo, conforme ABNT:**

SANTOS, L. P; COSTELLA, R. Z. Cartas Para Que Te Quero: uma Experiência de Leitura do Espaço Geográfico na Geografia Escolar. **Rev. FSA**, Teresina, v.15, n.1, art. 11, p. 187-202, jan./fev. 2018.

Contribuição dos Autores	L. P. Santos	R. Z. Costella
1) concepção e planejamento.	X	X
2) análise e interpretação dos dados.	X	X
3) elaboração do rascunho ou na revisão crítica do conteúdo.	X	X
4) participação na aprovação da versão final do manuscrito.	X	X