
***NARRATIVASIMAGENS*¹: RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO PRATICADO E AS MANEIRAS DE MORAR, (COM)VIVER E EXPERIENCIAR O BAIRRO²**

***NARRATIVEIMAGES*³: RELATIONSHIP BETWEEN PRACTICED CURRICULUM AND WAYS TO LIVE, (WITH)LIVING AND EXPERIENCING THE NEIGHBORHOOD**

Silvia Letícia Costa Pereira Correia⁴
Natanael Reis Bomfim⁵

RESUMO: Esse artigo tem o objetivo de identificar os conhecimentos afetivos, contidos nas representações sociais, de alunos do 5º ano de escolarização, considerando as práticas sociais por eles exercidas, no espaço vivido e explicitar como estes emergem na produção dos currículos praticados. A pesquisa foi realizada numa escola municipal, localizada no bairro da Engomadeira, periferia de Salvador/BA. Com opção fenomenológica, em que vivências e experiências são basilares, utilizamos os mapas afetivos que são um método de investigação dos afetos em relação ao ambiente. Das informações produzidas emergiram conhecimentos afetivos como solidariedade, violência, moradia, tráfico, entre outros, representativos do grupo de alunos, que ilustram metáforas por eles elaboradas como as do conflito, contraste, formigueiro, cidadezinha e montanha russa, evidenciando a emersão dos conhecimentos afetivos dentro da escola, tributários das Representações Sociais do Espaço Vivido, reformulando os currículos praticados.

Palavras-chave: Mapas Afetivos. Espaço Vivido. Representações Sociais e Currículo.

1 Escrita inspirada nas ideias de pesquisadores do Grupo de Pesquisa Currículos, Redes Educativas e Imagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em alusão à tentativa de superação da dicotomia que se tornou própria de alguns termos.

2 Texto tributário da Tese “Representações Sociais e Cotidiano Escolar: metáforas no/do/com/o Espaço Vivido e sua tessitura com o Currículo Praticado” apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, cujo objetivo foi problematizar a produção dos currículos no cotidiano escolar, a partir do conteúdo das representações sociais do espaço vivido, construídas por alunos do 5º ano de escolarização do ensino fundamental I, e suas implicações no fazer/pensar compartilhado nas práticas pedagógicas dos praticantes/espasantes da escola.

3 Writing inspired by the ideas of researchers from the Research Group of Curriculum, Educational Networks and Images, at Graduate Program in Education, of the University of Rio de Janeiro, in reference to the attempt overcome the dichotomy that became specific to some terms.

4 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/UNEB). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA. E-mail: sil.lete.arquivos@gmail.com.

5 Pós-Doutorado em Geografia, pelo Instituto de Pesquisa em Turismo e Mobilidade Urbana, Universidade de Paris I, Sorbonne. PHD em Educação pela Université du Québec à Montréal. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade – GIPRES. Secretário de Relações Internacionais na UNEB. E-mail: nabom_reis@hotmail.com.

Artigo recebido em abril de 2020 e aceito para publicação em junho de 2020.

ABSTRACT: This article had as objective identify the affective knowledge, contained in the social representations, of 5th grade students, considering the social practice exercised by they in the lived space and make explicit how it emerge in the production of the carried out Curriculum. The research was carried out in a municipal school, located in Engomadeira neighborhood, periphery of Salvador/Bahia. With phenomenological approach where experiences and livingness are fundamental, we used the affective maps, a method of investigation of affections about the environment. From the information produced emerged affective knowledge as solidarity, violence, home, trafficking and others, representative to the student group, that illustrate metaphors made by they, as the conflict, contrast, tingling, little city, roller coaster, showing the emergence of the affective knowledge into the school, tributaries of the social representations of lived space, reformulating the carried out Curriculum.

Keywords: Affective Maps. Lived Space. Social Representations and Curriculum.

INTRODUÇÃO

A aproximação com alguns documentos legais, a exemplo da LDB 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2001) e o Plano Nacional de Educação - PNE, (BRASIL, 2014-2024), que orientam a educação brasileira, com destaque para os anos iniciais do ensino fundamental, recomenda que os conteúdos de ensino devem ser trabalhados a partir da **experiência do aluno**, considerando o seu **contexto de vida** e suas relações nos diversos espaços sociais: familiar, escolar, bairro, comunitário, entre outros. Observa-se, deste modo, nestes documentos, que a educação escolar deve vincular-se às **práticas sociais**, que a partir do **cotidiano**, podemos inferir como uma ancoragem ao entendimento de conhecimentos que vão do senso comum ao escolar/formal.

Do mesmo modo, observamos a recomendação feita com relação ao tratamento dos conteúdos de ensino de maneira contextualizada, na organização do currículo escolar, aproveitando as relações entre conteúdos didáticos e o contexto do aluno como forma de atribuir significado à aprendizagem. A ideia de contextualização apresenta-se como ato de vincular o conhecimento à sua origem e à sua aplicação. Isto significa, a nosso ver, articular os **conhecimentos do senso comum** que compõem as **representações sociais**⁶ construídas pelos alunos na experiência com o lugar⁷, entendido como **espaço vivido**⁸, com as aprendizagens que sejam significativas para eles. Neste sentido, pode-se notar a existência de uma preocupação com a articulação do conhecimento escolar e a “realidade” do aluno, temática que vem sendo fortalecida nos discursos pedagógicos oficiais e acadêmicos, repercutindo nas falas de professores e especialistas do campo da educação.

Nas diretrizes oficiais mencionadas estão ilustradas de forma prescritiva, algumas temáticas alusivas ao contexto dos alunos. No entanto, o pensamento adotado sobre currículo nesta construção textual, está para além de uma visão meramente documental e prescritiva, uma vez que entendemos que o currículo é materializado na dimensão do *tempoespaço* escolar, porém não se limita a ele. Nos referimos a um currículo praticado, entendido, portanto, como redes de conhecimentos e fazeres produzidas e compartilhadas pelos sujeitos, nos cotidianos escolares, que praticam de diferentes modos, os múltiplos *espaçostempos* (ALVES, 2002) nas escolas e fora delas.

Neste sentido é que apresentamos a ideia de abordar o que é local ou está de certo modo, “fora da escola”, valorizando, por conseguinte, as experiências de mundo, que produzem conhecimento, definido por Berger e Luckmann (2004, p. 11) como sendo “a certeza de

que os fenômenos são reais e possuem características específicas”. Fazemos referência à tríade proposta por Bomfim (2006): conhecimento do senso comum (entendidos como representações sociais); conhecimento escolar (aquele mediado pelo professor na situação pedagógica) e conhecimento científico (o que é sistematizado na academia). O enfoque deste estudo está nos dois primeiros, relacionado à produção do currículo.

Segundo o autor, “a coerência dos conhecimentos construídos e incorporados pelos atores sóciogeográficos (aqueles que pensam, experimentam e agem no seu espaço de vida⁹) e sua participação sistêmica no espaço constituem princípios fundadores de nossa relação com o mundo” (BOMFIM, 2006, p. 124). Logo, para o autor, o respeito ao aluno pela sua idade, seu meio de vida, suas ideias, suas reações, seus anseios podem suscitar o desenvolvimento do seu conhecimento, de suas aprendizagens e de sua criatividade. Estas ponderações, acreditamos estarem circunscritas nas representações sociais do espaço, que suscitam uma problemática, que “articula um conjunto de conhecimentos que ficaram inconscientes e que se renovam com as gerações, atravessando nossas vidas cotidianas, em grande parte através da família, da escola e da mídia” (BOMFIM, 2006, p. 124), incluindo-se aí, o espaço vivido.

Segundo Serpa (2007), tratar o bairro como espaço vivido é o mesmo que considerá-lo “lugar” repleto de relações singulares, identidades e histórias uma vez que este recorte espacial pressupõe a experiência, a ação, a vivência e os sentidos convergindo para o desenvolvimento de atividades cotidianas como as diversas práticas sociais nele exercidas, que também envolvem os sentimentos, a intersubjetividade, o entendimento das pessoas e suas relações com o meio onde vivem e isso suscita uma inspiração fenomenológica e existencialista, base da Geografia Humanista.

Desta forma, parece correto dizer que o espaço vivido contém o próprio dinamismo da existência humana, pois como estrutura social, ele abriga elementos indissociáveis da vida das pessoas e dos grupos sociais, onde as práticas sociais se concretizam e a afetividade se manifesta. Ou seja, contém em si aspectos do cotidiano vivenciado pelas crianças e jovens em suas práticas diárias traduzidas em elementos do conhecimento do senso comum que potencialmente dialogam com a construção do conhecimento escolar. Estas práticas não escolares ou cotidianas que possibilitam aos indivíduos a construção de um saber sobre o lugar estão repletas de imagens e representações: mentais ou cognitivas, sociais e afetivas, por meio das quais os sujeitos desenvolvem estratégias que podem contribuir para o seu aprendizado formal.

Sendo assim, a compreensão das representações sociais (conhecimentos do senso comum) construídas pelos alunos, acerca do espaço vivido, pode oferecer alternativas para o currículo escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir do entendimento de seu conteúdo e estrutura, estabelecendo relação com sua utilização na dinâmica do trabalho pedagógico do professor do ensino fundamental I. Ao apreender a imagem afetiva do espaço vivido construída pelos alunos, é possível identificar saberes construídos nas suas práticas cotidianas, tributários das vivências e experiências com estes espaços.

Espaço Vivido, Representações Sociais e Currículo, compõem uma tríade e subentende a vivência cotidiana. Neste sentido, as questões do cotidiano perpassam estes conceitos. Entendemos, pois, que “somos esse acúmulo de ações e acontecimentos culturais cotidianos, [...] formadores necessários” (ALVES, 2003). A existência de entrecruzamento entre os descritores, evidencia-se com base no entendimento das representações sociais como construções (produto e processo) psicossociológicas que desvelam o senso comum, a partir das vivências e das práticas, que, por sua vez, tem relação com o espaço vivido e o cotidiano.

No primeiro caso, faz-se referência a um descritor de pesquisa centrado nos pressupostos da Geografia Humanista, que aborda o lugar como espaço vivido. É o “palco” onde as práticas sociais se efetivam, é “uma pausa no movimento” (TUAN, 1983 p. 153); está impregnado de afetividade, valor e significados próprios, gerados pela vivência e percepção dos atores sociais. É um conceito estudado a partir das relações e ligações subjetivas estabelecidas entre o sujeito e o espaço (COSTA; ROCHA, 2010). Tem caráter sócio-geográfico e contém as práticas cotidianas. O cotidiano, por sua vez, “[...] é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha)” (CERTEAU, 2014, p. 31). Neste sentido o espaço vivido é o *locus* onde são articuladas as experiências e vivências do espaço, onde se revela a visão humana acerca do mundo (ou a experiência conceitualizada), assim como o cotidiano se processa.

SOBRE A METODOLOGIA...

As informações coletadas para a pesquisa foram produzidas com alunos de uma Escola Municipal da Rede Pública de ensino de Salvador, localizada num bairro periférico da cidade. Para fins deste texto, serão evidenciados alguns dos mapas afetivos construídos pelos 71 alunos (aqui identificados como aluno 1, 2, 3...) cursando o 5º ano de escolarização, com idades que variam de 10 a 14 anos, chamados de *praticantespensantes* com a pesquisa. Foi imprescindível uma reflexão sobre “[...] a identificação de fenômenos sociais da contemporaneidade como objeto da experiência sensível do sujeito, transcendendo do real/objetivo, a fim de construir, de forma solidária e colaborativa, o objeto de estudo em educação” (BOMFIM; GARRIDO, 2019, p. 148).

Significa admitir a necessidade de utilizar fontes variadas com a pesquisa: as ruas do bairro, as casas, as escolas, o comércio, entre outros que compõem a rede de conhecimentos, vivências e experiências dos alunos, tornam-se *locus*, não de estudo, mas de informação que servem à produção do conhecimento construído com a pesquisa, realizando um difícil exercício investigativo em que o estudo não se apresenta como uma proposta engessada e antecipadamente estruturada, mas transcende a imaginação e a criatividade levando à proposição e emergência de novos enfoques. Assim, foi crucial a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem (AMADO, 2014).

A percepção da experiência (MERLEAU-PONTY, 1999) torna-se um elemento fundamental para a apreensão das representações sociais do espaço vivido dos alunos sobre o bairro e dos significados atribuídos por eles, ao lugar. Nesse sentido, Bomfim e Correia (2016) afirmam que significados e sentidos são formas de representação, dispositivos de reificação do objeto dos estudos geográficos e que dizem respeito a pertinência e ao pertencimento dos sujeitos às realidades socioespaciais. Esta se constitui na contribuição da fenomenologia para o entendimento do lugar, ao ser analisado sob o enfoque das experiências diretas do indivíduo acerca do ambiente em que vive. Investiga e valoriza a experiência pessoal vivida pelas pessoas e grupos, considerando suas maneiras de ser, agir, perceber e sentir os lugares, buscar sua essência.

Se pretendeu relacionar sujeito e objeto por meio da elucidação do mundo como espaço vivido e de vivência, destacando-se as significações, experimentações e intencionalidades de seus habitantes num contexto físico e social, mas sobretudo afetivo, considerando, além de suas compreensões cognitivas, o mundo vivido, traduzido em suas histórias, sentimentos, valores entre outros. Foram utilizadas as narrativas dos alunos e a construção de mapas afetivos. Estes últimos, envolvem desenhos e metáforas como os principais recursos para a revelação dos afetos” (BOMFIM, 2010). A finalidade deste dispositivo é ser um método

de investigação dos afetos em relação ao ambiente. Por se tratar de algo imaterial, Bomfim (2010, p. 137) sugere encontrar meios para acessar os afetos, que para ela estão “refletidos na realidade da vida cotidiana, criados e recriados a cada dia pelos habitantes da cidade”.

Os mapas afetivos possibilitam a apreensão dos afetos e permite a análise qualitativa e quantitativa das informações produzidas com a pesquisa. Aqui o enfoque dado foi qualitativo. A própria autora nos informa que a análise das informações, tomando como referência uma abordagem qualitativa, é feita “a partir de uma análise de conteúdo dos desenhos, dos sentimentos e das palavras-síntese que nos levam à formação de categorias” (BOMFIM, 2010, p. 140). Os elementos presentes nos desenhos que no conjunto com outros elementos formam os mapas afetivos, cumprem um papel na apreensão dos afetos e muito embora a autora utilize aspectos diversos, nesse estudo, optamos por uma adaptação e ênfase nos elementos do desenho em si e nos elementos discursivos. Deste modo foram enfatizados a estrutura do desenho e seu significado, qualidades atribuídas, sentimentos, metáfora e sentido (Quadro 1).

Quadro 1. Síntese do processo de categorização para a elaboração dos Mapas Afetivos

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora	Sentido
Dados do Respondente.	Como o desenho é apresentado.	Explicação dada sobre o desenho.	Atributos apontados e ditos sobre o desenho.	Expressão afetiva suscitada pelo desenho.	Comparação feita do desenho com algo.	Interpretação dada pelo pesquisador.

Fonte: adaptado de Bomfim, 2010, p. 151.

O elemento estrutura faz referência ao como o desenho foi apresentado. Isto pode ocorrer de duas maneiras, em que aparece como Mapa, onde são evidenciados caminhos, limites, monumentos ou pontos significativos do lugar, entre outros; ou com estrutura Metáforica, desenho expresso através de algo diferente de um mapa. O significado faz referência à explicação dada, pelo respondente, sobre o desenho por ele produzido. No caso do elemento qualidade, diz respeito aos atributos apontados e ditos, pelo respondente, sobre o desenho. O sentimento refere-se à expressão afetiva suscitada pelo desenho e verbalizada durante a explicação acerca da imagem construída. Com relação ao elemento metáfora, esta tem por base uma comparação, como afirma Bomfim (2010, p. 146): “caracteriza-se por uma nova síntese de compreensão do sentido da comunicação complexa do afeto por meio de analogias”. Por fim, o sentido que é a interpretação dada pelo pesquisador à articulação de sentidos entre as metáforas e outras dimensões emergidas durante a construção dos mapas afetivos construídos.

CARTOGRAFIA AFETIVA, SENTIMENTOS E METÁFORAS NO/DO/COM O ESPAÇO VIVIDO

Como já mencionado, os mapas afetivos tem por finalidade ser um método de investigação dos afetos em relação ao ambiente. Consideramos a propositiva de Bomfim (2010) em que a autora ressalta “[...] as sensações, emoções e sentimentos, como parte integrante de uma linguagem interior, podem ser muitas vezes intangíveis como expressão exterior” (BOMFIM, 2010, p. 136). Por se tratar de algo imaterial, Bomfim (2010, p. 137) sugere encontrar meios para acessar os afetos, que para ela estão “refletidos na realidade da vida cotidiana, criados e recriados a cada dia pelos habitantes da cidade”. Deste modo, como também nos informa a autora, desenhos e metáforas são os principais recursos para a revelação dos afetos.

Na proposta de construção dos mapas afetivos os alunos foram chamados um a um, separadamente tendo sido acordado com eles, o sigilo acerca da atividade realizada. Foi oferecido uma folha de papel em branco, lápis e lápis de cor. Foi solicitado que os participantes desenhassem o bairro da Engomadeira (consigna inicial). Em alguns casos houve questionamentos do tipo: “mas é para desenhar o que?”; “pode desenhar o que quiser, coisas boas e coisas ruins?”. Foi dito, apenas, que deveriam desenhar o bairro onde moram, as coisas, que para eles fossem mais significativas, importantes ou algo que para eles, representasse o bairro.

Concluída a atividade, foi solicitado que falassem sobre seu desenho (sentido do desenho). Em seguida, foi solicitado que os alunos pensassem sobre o bairro e dissessem algumas de suas qualidades. Feito isso, foi pedido que os *praticantespensantes* com a pesquisa mencionassem os sentimentos evocados a partir do desenho feito (expressão das emoções). Por fim, foi pedido que os alunos fizessem uma comparação tendo como exemplo: “o bairro da Engomadeira se parece com... porque...”. Após cada encontro, o sentido era anotado pela pesquisadora e colocado no quadro síntese sugerido por Bomfim (2010), já mencionado, além de serem gravadas.

A partir das respostas obtidas e dos desenhos feitos, seguimos os passos recomendados por Bomfim (2010), para a análise de conteúdo: pré-análise, codificação e categorização. Vale dizer, conforme Bomfim (2010, p. 152) que “a este processo de articulação de sentidos, denominamos de construção de mapas afetivos e foi a partir dele que formamos as imagens” do bairro da Engomadeira, de onde emergiram as seguintes categorias: contrastes, pertencimento, agradabilidade, destruição, atração e insegurança, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2. Imagens Afetivas da Engomadeira a partir das qualidades e sentimentos

IMAGENS	QUALIDADE	SENTIMENTO
Contraste	Sujo/Limpo Movimentado/Calmo Feio/Bonito Perigoso/Seguro Violento/Tranquilo Espaçoso/Apertado Bom/Ruim	Alegria/Tristeza Orgulho/Vergonha Paz/Confusão Indiferença/Cuidado Alívio/Angústia
Pertencimento	Familiar Acolhedor Aconchegante	Amizade Solidariedade União Carinho Saudade Segurança
Agradabilidade	Bom Divertido Bons Vizinhos	Amor Felicidade Bem-estar Bondade Respeito
Destruição	Depredado Desarrumado Barulhento Movimentado	Descaso Insatisfação Incômodo
Atração	Comércio Variado Ruas irregulares Dificuldade	Esperança Coragem
Insegurança	Violento Perigoso	Aflição Susto Medo

Fonte: Mapas Afetivos, 2019.

A categoria contraste refere-se às palavras que se apresentam como polarizadas, opostas, ainda que tenham a mesma natureza, podem ser suscetíveis a comparações demonstrando ambigüidades de sentimentos e qualidades. A categoria pertencimento, diz respeito aos vínculos estabelecidos que revelam uma identificação com o lugar. A agradabilidade é uma categoria que indica sentimentos e qualidades positivas dirigidas aos espaços, às coisas e pessoas do bairro. Ao emergir a categoria destruição, esta faz referência a questões pouco agradáveis, que deixam as crianças e jovens desconfortáveis. Já a categoria atração indica pontos fortes do bairro e que costumam atrair as pessoas de forma positiva. Por fim, a categoria insegurança, que reporta-se aos vínculos sociais, porém de maneira negativa e geralmente reporta à questão da violência urbana.

Para além dos sentimentos e das qualidades emergidas durante a entrevista chama atenção as metáforas feitas pelos crianças e jovens, lembrando que imagens e sentimentos são constitutivos da metáfora, sendo que para Bomfim (2010, p. 137):

Os desenhos e as metáforas são recursos imagéticos reveladores dos afetos que, juntamente com a linguagem escrita dos indivíduos, nos dão um movimento de síntese do sentimento. O desenho é a criação de uma situação de aquecimento para a expressão de emoções e sentimentos e a escrita traduz a dimensão afetiva do desenho. As metáforas são recursos de síntese, aglutinadores da relação entre significados, qualidades e sentimentos atribuídos aos desenhos.

Desta forma, inserido em cada categoria, destacamos algumas analogias feitas como as Metáforas do Contraste; da Cidadezinha; do Formigueiro; da Montanha Russa e do Conflito.

b) Metáfora do contraste

A imagem do contraste está associada a qualidades como sujo/limpo, movimentado/calmo, feio/bonito, perigoso/seguro, violento/calmo, espaçoso/apertado, bom/ruim. Como também, nesta categoria, estão presentes sentimentos como alegria/tristeza, orgulho/vergonha, paz/confusão, indiferença/cuidado, alívio/angústia. Isso nos levou a uma das metáforas emergidas da entrevista realizada com os *praticantespensantes* da pesquisa que foi a metáfora do contraste. Nela encontramos imagens relacionadas à violência existente no bairro em contraposição a algumas qualidades destacadas pelos jovens da Engomadeira. Assim, mesmo sendo violenta e perigosa, por exemplo, existem pessoas de boa índole, trabalhadoras, é um lugar animado, familiar, acolhedor e de pessoas solidárias. Desta forma, como afirmou o aluno 1, de 12 anos, “*mesmo com tanta agonia e tanta dificuldade, eu amo o meu bairro e gosto de viver aqui*”.

A metáfora do contraste emergiu em alguns dos desenhos feitos, a exemplo deste produzido pelo aluno 2 (Figura 1) de 13 anos de idade. Em seu desenho, ele retrata de um lado, a imagem do que para ele representa a tranqüilidade: pessoas convivendo entre amigos. E do outro lado, pessoas brigando, outra matando e soltando tiros para cima. A imagem de contraposição aparece claramente, sobretudo porque o jovem divide a folha em duas para fazer o desenho e ainda escreve as palavras do que quer representar, em sua produção.



Figura 1. bairro tranquilo e violento - Aluno 2, 13 anos.

O seu mapa afetivo articula as seguintes respostas:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
Aluno 2 13 anos	Metafórico	Lugar de coisa boa e ruim ao mesmo tempo.	Tranquilo e violento	Paz e confusão	Comparo o bairro a uma festa de carnaval onde tem momentos de diversão e tranquilidade mas também de confusão.

Podemos inferir, a partir do mapa afetivo construído pelo jovem, que ao tempo em que ele demonstra as relações positivas existentes no bairro, também contrapõe esta avaliação afetiva aos atos de violência que possivelmente ocorrem. Ele retrata o bairro por meio de imagem contrastante e isto está compatível com seus sentimentos de paz e confusão, ou como ele afirma num dado momento: “*as pessoas do bairro são tranquilas mas tem alguns que são um pouco diferentes*”. Talvez por isso, ele tenha qualificado o bairro como tranquilo e violento.

O aspecto contrastante também é evidenciado em outros momentos, por outros praticantes, em que o bairro aparece marcado pela relação de bem-estar por morar no bairro, ao tempo em que convive com a sujeira, por exemplo. Isto é demonstrado no mapa afetivo do aluno 3, de 11 anos, que afirma que o bairro da Engomadeira é sujo, mas também é limpo. Foi retratado em sua produção, a sujeira existente no bairro sinalizada no desenho por uma lixeira e do lado oposto, ele retrata uma rua limpa. Segundo o aluno 3, a sujeira é decorrente das festas de final de semana, os chamados ‘paredões’ e também é uma consequência da movimentação existente no bairro.

Para este aluno, “*o bairro é limpo mas as pessoas jogam muito lixo na rua*”. E isso é resultado da indiferença por parte da comunidade que de acordo com o jovem, “*as pessoas cuidam do bairro, mas também não ligam se a rua estiver toda suja. Tanto que os bueiros ficam entupidos por causa do lixo jogado nas ruas... O pessoal nem liga pro horário que o caminhão do lixo passa*”. Em seu mapa afetivo ele demonstra certo incômodo com a atitude dos moradores que parecem serem indiferentes às condições ambientais e sanitárias existentes no bairro. Este mapa nos dá indícios da compreensão das desigualdades socioculturais existentes no bairro, pois na Engomadeira há um perfil mais generalizado de distribuição de renda e por essa razão, tipos semelhantes de moradias, a criança notou como algo ruim o descuido de alguns moradores com o lixo. Em seu mapa afetivo ele compara o bairro a uma pia de cozinha, “*onde toda hora tem alguma coisa suja, mas sempre aparece quem limpe*”.

Outros jovens também ressaltaram esta questão ao dizerem que “*é um bairro poluído principalmente porque as pessoas não cuidam como devem, jogam lixo na rua, em terrenos vazios e em casas abandonadas*”, como afirma a aluna 4, 11 anos. Ou como nos informa aluna 5, 11 anos: “*aqui tem as ruas esburacadas, muitas ruas com esgoto a céu aberto, fedorento. É um bairro bom de se morar mas também é muito barulhento*”. Ou seja, as contradições estão presentes nestas colocações feitas sobre o bairro corroborando com a polarização descrita nesta metáfora do contraste.

Em outro desenho feito pelo aluno 6, 13 anos, a metáfora do contraste aparece revelada por um bairro que é movimentado e calmo ao mesmo tempo. O jovem nos esclarece que este contraponto depende da rua onde você está e do dia. Segundo ele,

“Se você vier aqui no fim de semana, você vai encontrar muito movimento de festa. As pessoas param os carros, ligam o som e ficam ouvindo música alta. Só que existem ruas como a Jardim Oliveira, que você não vai ver nenhum movimento, porque é uma rua muito tranquila, nem parece que está tendo alguma coisa aqui no bairro. Só sabe quem chega até o final de linha ou vê os carros estacionados aqui na frente”.

Em seu desenho, o aluno retrata de um lado, a rua Jardim Oliveira que segundo ele, é uma rua tranqüila do bairro. Do outro lado ele retrata algumas pessoas ouvindo som que vem do carro, o que causa barulho e angústia, sendo um alívio o momento em que a festa e o barulho acabam. A festa parece ser muito presente no bairro e esse contexto diz muito sobre a afetividade, pois é o momento do encontro, do abraço, do contato social.

Outro desenho representativo da metáfora do contraste foi o elaborado pela aluna 7, 12 anos. A aluna aborda sobre sentimentos de alegria e tristeza, orgulho e vergonha, pois segundo ela, no bairro, “*as pessoas se conhecem para fazer amigos*” e isso é bom por também ser motivo de alegria e de orgulho. Em contrapartida, fora deste espaço que é o bairro, ela tem o receio de ser tratada com hostilidade por outras pessoas que julgam pelo local de moradia, principalmente porque consideram o bairro um lugar violento e perigoso. Em seu mapa afetivo a aluna compara o bairro com um balanço porque uma hora a pessoa está feliz e outra, nem tanto. Além desta questão apontada pela aluna, ela destaca a existência de uma boa convivência entre as pessoas. No entanto, a boa convivência, por vezes, é abalada e existe o conflito.

b) Metáfora da cidadezinha

Outras duas categorias emergiram nos mapas afetivos. São elas: agradabilidade e pertencimento. Ao mencionar agradabilidade, nos referimos às qualidades citadas como bom, divertido, bons vizinhos e também aos sentimentos evocados como amor, felicidade, bem-estar, bondade e respeito. Ao fazer referência à imagem do pertencimento, foram citadas as seguintes qualidades: familiar, acolhedor e aconchegante e aos sentimentos de amizade, solidariedade, união, carinho, saudade e segurança.

As imagens de agradabilidade e pertencimento vinculam-se à metáfora da cidadezinha. Esta metáfora é alusiva a elementos – qualidades e sentimentos que expressam uma identificação com o lugar além de qualidades e sentimentos positivos e sensações aprazíveis. A metáfora da cidadezinha engloba as categorias citadas, sobretudo porque alguns dos mapas afetivos inseridos nesta categoria se articulam como o construído pela aluna 8. Em seu desenho, aparecem elementos antropomórficos, o que ela afirma serem duas crianças no caminho para a escola. Para ela, a escola pode ser representativa do bairro porque *“todo mundo daqui já passou por esta escola. Por ficar na rua principal, a escola é a porta de entrada do bairro, o seu cartão postal”*. O mapa afetivo da aluna compara o bairro com a escola, pois segundo ela, no bairro também se aprende.

Outro aluno também identificou a escola como algo representativo do bairro, a exemplo da aluna 9, 11 anos. Segundo ela, uma das coisas que julga ser excelente no bairro, é a escola porque *“aqui nós podemos ficar despreocupadas, podemos conversar com nossos colegas e amigos... É tudo mais tranquilo”*. Em seu mapa afetivo, a aluna diz que a escola é um lugar de aprendizagem que representa o bairro já que este se parece com um grande livro no qual as pessoas escrevem suas histórias. Podemos inferir que a ideia da escola como representativa para o bairro se deve ao fato de que há uma ligação da comunidade com a escola. Logo, este espaço de frequência também é visto como um espaço da comunidade, as mães, irmãos mais velhos, tios, tias, primos, primas, entre outros, foram alunos da escola. Isso cria um laço afetivo.

Assim como estas duas alunas, outro aluno de 12 anos, desenhou a escola porque acredita que ela *“representa o bairro porque ensina as pessoas a serem melhores”*. A ideia da metáfora da cidadezinha surgiu quando na narrativa de uma aluna, 10 anos, ela afirmou que o bairro parecia *“uma cidade do interior com liberdade e lugares abertos”*. O desenho do aluno 10 (Figura 2), de 14 anos, também pode ser ilustrativo desta metáfora. Ao fazer o desenho, o jovem fala sobre sua produção dizendo que *“é uma pirâmide humana porque é um monte de gente se ajudando”*. Esta fala nos remete à questão da solidariedade e união existentes, além de ser um ambiente familiar e aconchegante, justamente pelas relações estabelecidas entre as pessoas.

Outro mapa afetivo feito, foi esboçado de forma metafórica, sendo representado por um grande coração vermelho. Este desenho, feito pelo aluno 11, de 11 anos, representa o amor que ele sente pelo bairro., onde ele afirma que trata-se de *“um grande coração de mãe, onde todos são acolhidos”*. E esse sentimento é compartilhado por outros jovens, a exemplo da aluna 12, 12 anos, que afirma que *“aqui é uma comunidade porque as pessoas se juntam para fazer várias coisas. Se juntam para fazer festa, para brincar e se divertir, se juntam para ‘bater laje’ e até mesmo na hora de uma necessidade. As pessoas se ajudam. Por isso eu amo o meu bairro”*.



Figura 2. pirâmide humana - Aluno 10, 14 anos.

No mapa afetivo está expresso, além de elementos da natureza, um prédio e, segundo ele, “uma pirâmide humana”. O mapa afetivo deste aluno está evidenciado a seguir.

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
Aluno 10 14 anos	Metafórico	Aqui na Engomadeira ninguém está sozinho.	Familiar e Aconchegante	Solidariedade, União, Amor e Segurança.	O bairro parece com uma pirâmide humana porque aqui todos se ajudam.

A sensação de ser uma cidade pequena, também é expressa pela aluna 13, de 12 anos, quando esta diz que a “Engomadeira parece um lugar pequeno porque todos se conhecem e todos sabem da vida de todo mundo, tem tudo perto e muita coisa próxima”. A referência à cidadezinha pode ser tributária da vinculação de muitas famílias que vieram do interior há algum tempo e embora vivam numa grande metrópole, ainda mantém contato com seus familiares, que vivem no interior do Estado. É importante mencionar outra analogia que emergiu durante a construção dos mapas afetivos e que compõem a metáfora da cidadezinha, nos remetendo ao bairro como um espaço mútuo de auxílio. O aluno 14, de 12 anos, compara o bairro a um hospital “porque tem pessoas que cuidam uma das outras, como num hospital, onde os médicos ajudam a gente”.

c) Metáfora do formigueiro

A categoria ‘destruição’, está inserida na metáfora do formigueiro e relaciona-se à depredação do bairro, além de outras características como desarrumado, barulhento e movimentado. Os sentimentos que relacionam-se a esta metáfora são: descaso, insatisfação e incômodo. Os relatos que a compõem, indicam a questão da movimentação existente no bairro, como a principal causa de sua destruição. As constantes festas promovidas na Engomadeira, o trânsito intenso de carros, motos, ônibus, bicicletas e pessoas, são exemplo da dinâmica existente.

O mapa afetivo construído pela aluna 15, 13 anos, nos mostra uma multidão como algo representativo do bairro. Para ela, muitas pessoas caminham pelas ruas da Engomadeira e isso faz com ele seja um bairro barulhento, desarrumado, o que causa nela, uma insatisfação pela sujeira gerada. A jovem compara o bairro, em seu mapa afetivo, a “*uma praia num dia de sol porque é muita gente junta*”.

Outro desenho representativo desta metáfora é o da aluna 16, 12 anos. Nele, ela retrata as casas existentes no bairro, as pessoas transitando pelas ruas com suas compras e dividindo o asfalto com vários carros. Seu mapa afetivo revela um sentimento de insatisfação com a movimentação existente nas ruas do bairro e segundo a criança, “*parece uma aglomeração de coisas e pessoas porque é muito movimentado e cheio de gente*”.

Esta mesma impressão, de muito movimento, é compartilhada por outros jovens como o aluno 17, de 13 anos que pontua que o “*bairro parece um formigueiro, pela grande movimentação de pessoas*”. Sobre ser uma ‘aglomeração’, um dos jovens que participou da atividade, aluno 18, 11 anos, diz que a Engomadeira “*é um bairro bom porque é perto de tudo. Porém é barulhento, tem muitas casas juntas, o que causa problema ter parede com parede. E se a casa do lado tem um problema no telhado, por exemplo, ou em qualquer outra parte, isso vai prejudicar a parede ou até mesmo a casa do vizinho*”. Isso também é mencionado pela aluna 19, 11 anos, ao afirmar que “*aqui é muita gente, muita gente mesmo e as casas são construídas todas juntas umas das outras. Não tem espaço*”.

Além disso, outros pontuaram que as “*ruas são muito estreitas, as pessoas andam no meio da rua competindo com os carros e outros veículos. Isso causa engarrafamento: carros estacionados nos passeios, rua apertada e muito lixo*”, como informa o aluno 20, 13 anos. Outro mapa, representativo da metáfora do formigueiro, é o da aluna 21 (Figura 3), 12 anos. Por meio de uma produção metafórica, a jovem retrata de um lado, o lixo produzido pelas pessoas e descartado nas ruas e por outro lado, afirma que a causa disto são as festas que acontecem frequentemente, no bairro. Por conta desta situação, ela classifica a Engomadeira como um bairro depredado, o que lhe causa certo incômodo.

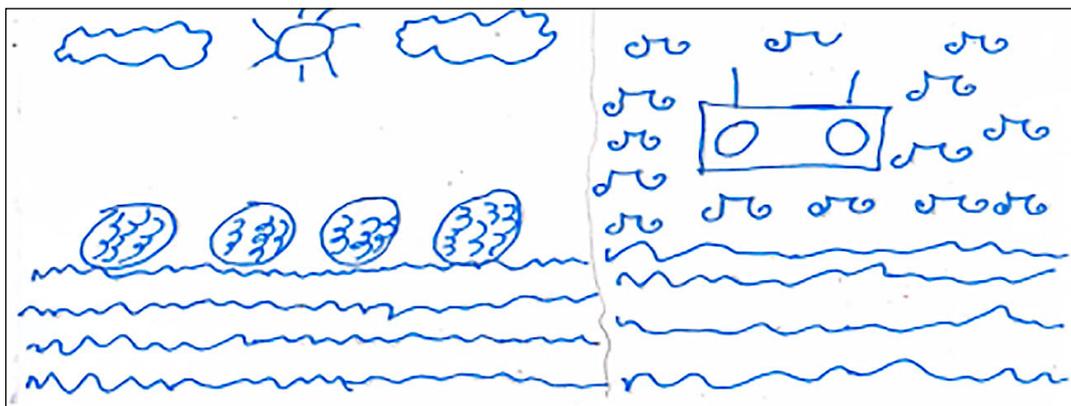


Figura 3. a festa e o lixo produzido - Aluna 21, 12 anos

O seu mapa afetivo é complementado com as seguintes respostas:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
Aluna 21 12 anos	Metafórico	O lixo produzido por causa das festas. que acontecem.	Depredado	Incômodo	Parece uma grande festa onde gente de todo os lugares vem pra se divertir.

A aluna compara o bairro a uma “*grande festa, onde gente de todo os lugares vem pra se divertir*”. Segundo a jovem, o fato de acontecerem festas nos finais de semana, é algo positivo, porque é uma forma de diversão proporcionada no bairro, mas a falta de educação das pessoas, a incomoda, pois no dia seguinte à festa, “*a rua fica muito suja, fedorenta e isso prejudica a imagem do bairro. As pessoas que vem comprar aqui mesmo, ficam com nojo da sujeira que encontram. O esgoto perto da escola ficou entupido por causa da sujeira que vem lá de cima e para aqui*”.

d) Metáfora da montanha russa

A metáfora da montanha russa, embora esteja atrelada à categoria da ‘atração’, trata muito mais da questão topográfica do bairro, sua configuração espacial remetendo a qualidades como ruas irregulares e a sentimentos como coragem. Além disso, esta metáfora também nos faz pensar nos altos e baixos da vida destas pessoas que moram em lugares periféricos das grandes cidades. Outra questão relacionada à categoria ‘atração’, é o comércio variado, que é citado como uma qualidade atrelada ao sentimento de esperança da população, de que algumas questões sejam minimizadas.

O desenho elaborado pelo aluno 22, 12 anos, é um exemplo da topografia do bairro que tem muitas curvas, ladeiras, ruas estreitas e um comércio variado. Um elemento central do bairro que é por ele retratado, é a pracinha, um ponto de frequência existente e de encontro dos moradores. De acordo com o desenho feito, a pracinha que está localizada no final de linha do bairro, é tangenciada por bares, sorveteria, depósito, padaria entre outros. Para o jovem, o bairro pode ser comparado a um grande shopping porque lá, podem ser encontrados todo o tipo de produtos para vender como comida, roupas, ração para animais, bebidas etc.

O desenho do aluno 23 (Figura 4), 12 anos, também aborda sobre a topografia do lugar. Foi com base na resposta deste aluno, que surgiu a ideia da metáfora da montanha russa, quando ele comparou o bairro “*a um brinquedo de parque*”. E complementou dizendo que “*em qualquer lugar que você queira ir tem ladeira ou escada para subir e descer*”.



Figura 4. Ruas do bairro - Aluno 23, 12 anos

Seu mapa afetivo está articulado da seguinte forma:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
Aluno 23 12 anos	Mapa	Desenhei algumas ruas do bairro	Ruas Irregulares	Coragem	A Engomadeira parece um brinquedo de parque, a montanha russa, porque é um sobe e desce danado!

A topologia do lugar é um atrativo para a prática do tráfico de drogas, uma vez que facilita de certa forma, a movimentação existente neste sentido, como nos informa o aluno 24, 11 anos, ao dizer que “*ter ladeiras e escadas só é bom para os ‘meninos’ porque fica mais fácil para eles... para os moradores é muito ruim e cansativo*”. O aluno 25, 11 anos, retratou em seu desenho, casas na ladeira, reiterando a topografia do bairro como algo significativo, muito presente. Isto fica evidenciado não somente através do seu desenho, mas também a partir da articulação de seu mapa afetivo que menciona coragem, dificuldade e compara o bairro a um “*elevador, aliás, poderia ter um elevador pra gente não ter que se esforçar tanto para subir. É muito cansativo*”. Para ele, todos os dias, subir e descer ladeiras e escadas que dão acesso às ruas do bairro, além de ser uma dificuldade para os moradores, exige coragem porque “*quando a gente esquece de comprar alguma coisa nos mercadinhos, que ficam na rua principal, é complicado voltar de novo e enfrentar todo aquele caminho, principalmente para quem mora nas ladeiras*”. Ele sugere que poderia ter um elevador para auxiliar as pessoas que moram em lugares menos acessíveis do bairro, a se locomover.

e) Metáfora do conflito

A metáfora do conflito diz respeito aos mapas afetivos que retrataram questões que geram insegurança no bairro e está também relacionada ao fato da Engomadeira ser classificada como um bairro violento e perigoso despertando sentimentos de aflição, susto e medo. Curiosamente, o que causa estas sensações nas pessoas, segundo as narrativas, não é como se poderia supor, algo interno, mas a intervenção, choque e enfrentamento de outras instâncias externas ao bairro.

Assim, foi comum durante os relatos como por exemplo, do aluno 26, 11 anos, que diz: “temos que andar ligeiro por causa da polícia. A polícia invade toda hora, lá na rua e o beco, mesmo tendo ‘guaritas’”. Ou quando o aluno 27, 13 anos, afirma “toda hora passa polícia e eu não brinco na rua por causa disso”. Outro jovem, aluno 28, 13 anos, diz que “não gosto da criminalidade e aqui na Engomadeira tem muito isso, só que os ‘meninos’ respeitam os moradores”. Sobre os mapas afetivos, apresentamos o do aluno 29 (Figura 5), 11 anos. Neste mapa afetivo, é retratado um tiroteio, que segundo ele, é algo comum, com a presença da polícia no bairro. Sua representação da polícia está mais para a sensação de insegurança do que de segurança. Por isso este jovem classifica o bairro como perigoso e o compara a um “campo de batalha porque toda hora tem troca de tiro”.



Figura 5. Tiroteio - Aluno 29, 11 anos.

Seu mapa afetivo foi articulado da seguinte forma:

Identificação	Estrutura	Significado	Qualidade	Sentimento	Metáfora
Aluno 29 11 anos	Metafórica	Lá na rua, às vezes, tem tiroteio por causa da presença da polícia.	Perigoso	Susto e Aflição	Campo de batalha porque toda hora tem troca de tiro.

Este entendimento está consoante a outras narrativas feitas, a exemplo da aluna 30, 11 anos, que afirma que “*na minha rua, quase sempre tem tiroteio. Eu e os vizinhos ficamos assustados*”. A aluna 31, uma jovem de 12 anos, também retrata em seu desenho, uma situação de violência, ressaltando em sua produção que não gosta de tiroteio, morte e violência. A situação exposta pela jovem parece ser algo corriqueiro no bairro e por isso a aluna afirma que o significado do seu desenho é o “*da violência existente no bairro*”, que para ela é violento e sugere sentimentos de medo e aflição. Através de sua ilustração representativa da Engomadeira, ela compara o bairro com um cemitério porque acontecem muitas mortes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O entrelaçamento das informações da pesquisa produzidas a partir da utilização dos mapas afetivos permitiu delinear elementos constitutivos das representações sociais do espaço vivido dos alunos acerca do objeto social ‘Engomadeira’. As metáforas tributárias da construção dos mapas afetivos dos alunos, nos permite vincular alguns vocábulos referentes à metáfora do contraste, como a solidariedade, a violência, por exemplo, que cria um campo de tensão decorrente de palavras polarizadas, suscetíveis a comparações e que demonstram ambiguidades. Isto está consoante à ideia de alguns pesquisadores a exemplo de Zaluar e Ribeiro (2009); Bomfim (2004), que, demonstram, como resultados de suas pesquisas, que em todo bairro violento com problemas de infraestrutura, há uma aproximação de forças em comum que marca a solidariedade entre os atores sociais. Ou seja, ante a violência existente, as relações de vizinhanças são mais coesas e criam pertencimento, tendo em vista a própria necessidade da força coletiva no enfrentamento dos problemas.

Quando tomamos a metáfora da cidadezinha, inferimos uma relação com vocábulos como moradias, vizinhos, solidariedade, família e história, considerando que a alegoria da cidadezinha reporta a imagens de agradabilidade e pertencimento que conjugam os vínculos estabelecidos traduzidos numa identificação com o lugar, além de indicar sentimentos e qualidades positivas dirigidas aos espaços, às coisas e pessoas do bairro. Estes elementos, por sua vez, são identificados no dizer de Tuan (1980), como topofílicos, ou pontos positivos do bairro. Estas questões aqui esboçadas encontram eco nas narrativas dos alunos que demonstram em suas falas, a existência de um vínculo de pertencimento com o bairro, onde a relação das pessoas com o espaço vivido é, social, mas, sobretudo, afetiva.

Com relação à metáfora do formigueiro, claramente identificamos uma ligação com vocábulos como movimento e tráfico uma vez que são feitas referência a questões pouco agradáveis, existentes no bairro da Engomadeira e que, para as crianças e jovens, são desconfortáveis. Já a metáfora do conflito que reporta-se aos vínculos sociais estabelecidos, de maneira negativa e à questão da violência urbana, inferimos relação com palavras como violência e tráfico, mantendo aproximação com os elementos topofóbicos. Vocábulos como ruas, ladeiras, becos e vielas, tem relação com a metáfora da montanha russa, que destaca a questão topográfica do bairro, sua configuração espacial. Estas embora definam e constituam a estrutura das representações sociais do espaço, não parecem ser cruciais para a estrutura cognitiva das representações.

Deste modo, parece correto afirmar que a representação destes alunos sobre o bairro, apresenta elementos conceituais e afetivos com destaque para uma construção que sugere o contraste, o conflito, a agradabilidade, mas também, o pertencimento. As palavras evocadas pelos alunos, nos sugere um conjunto de elementos topofílicos como solidariedade, histórias, moradias, vizinhos e família; mas também topofóbicos, como violência, movimento e tráfico, contendo elementos afetivos e sociais.

Os mapas afetivos traduziram a expressão dos afetos das crianças e jovens, com relação ao espaço vivido. Desenhos e metáforas se apresentaram como expressões das emoções. Todos estes elementos integram uma construção *afetivocognitiva* reveladora dos vínculos sociais existentes. Desta forma, as metáforas apontadas traduziram uma cartografia afetiva dos alunos em relação ao bairro da Engomadeira, objeto social da representação. Estes elementos nos indicam a proposta de um trabalho com um currículo pensado como prática e como enredamento, um currículo criado imaginado em meio às conexões e tramas das relações estabelecidas nos cotidianos no/do/com/o espaço vivido.

Com isso, não estamos dizendo que os currículos prescritos, oficiais devam ser negligenciados ou que estes são desnecessários, mas estamos chamando atenção para uma necessidade eminente de considerar a dialética da realidade, sua complexidade, movimento assim como as diversidades produzidas pelos *praticantespensantes* no/do/com/o cotidiano. Deste modo, ao discutir possíveis relações existentes entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos escolares, considerando as redes de *sentidosproduçãoessignificações* dos atores sociais, reveladas pelas representações sociais do espaço, articuladas nas práticas cotidianas na escola, nos auxilia a pensar com balé do lugar, enredado com as dinâmicas sociais, ao tempo que também é entrelaçado, dentro da escola, com o currículo praticado e o cotidiano. Sendo assim, aposto na ideia de currículo como expressão da vida.

NOTAS

6 [...] são um sistema de valores, ideias e práticas construídos socialmente, por meio do qual indivíduos e comunidades estabelecem uma ordem para se orientarem no mundo material e social e controlá-lo e, também, comunicam-se e constroem um código para nomear e classificar os aspectos do mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2013, p. 21).

7 Categoria Geográfica que se refere ao espaço vivido, onde se estabelecem as relações mais próximas e que está para além de uma mera referência empírica ou de localização. Considerada um espaço social, essencialmente dotado de significados, e, por sua dimensão simbólica, histórica e socialmente construída, transforma-se em referencial identitário para a criança, podendo ser entendida como objeto de representação social (JODELET, 1982 apud SILVA; ANDRADE, 2016).

8 Para Lefebvre (2006), o espaço vivido refere-se à experiência cotidiana, que tem o espaço social como sua expressão mais concreta, através de sua apropriação pela corporeidade das ações humanas.

9 Está relacionado com aquele que perpassa toda a existência do sujeito, mesmo que ele não o represente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p. 62-74, maio/ago. 2003.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. de. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano escolar: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p. 13-38.

AMADO, João (Coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 24. ed.

Petrópolis: Vozes, 2004. p. 5-247.

BOMFIM, Natanael Reis. **Représentations sociales de l'espace et l'enseignement et l'apprentissage de la géographie scolaire: le cas des élèves favelados d'une ville du nord-est du Brésil.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Quebec em Montreal, Montreal (Canadá), 2004.

BOMFIM, Natanael Reis. Geografia escolar: qual é o seu problema? **Revista Caminhos da Geografia**. p. 123-133, jun. 2006.

BOMFIM, Natanael Reis e GARRIDO, Walter Von Czékus. Pesquisa solidária e colaborativa em educação. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, n. 7, jan./abr. 2019.

BOMFIM, Natanael Reis; CORREIA, Sílvia Letícia Costa Pereira. Representações sociais do espaço e ensino da geografia. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 17, n. 58, p. 18-31, set. 2016.

BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. **Cidade e afetividade: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e de São Paulo.** Ceará: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2010. 238 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia.** 3. ed. Brasília/DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação.** Brasília/DF, 2014-2024. Disponível em: pne.mec.gov.br. Acesso em: 14 maio 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996:** estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 maio 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CORREIA, Silvia Letícia Costa Pereira. **Representações sociais e cotidiano escolar: metáforas no/do/com/o espaço vivido e sua tessitura com o currículo praticado.** 2020. 209p. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA, 2020.

COSTA, Fábio Rodrigues da; ROCHA, Márcio Mendes. Geografia: conceitos e paradigmas: apontamentos preliminares. **Revista GEOMAE: Geografia, Meio Ambiente e Ensino.** v. 01, n. 02, jul./dez. 2010.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço.** Tradução de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4. ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A Fenomenologia da percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigação em psicologia social.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SERPA, Angelo (Org.) **Cidade popular: trama de relações sócio-espaciais.** Salvador: EDUFBA, 2007.

SILVA, Elza Moura Pereira da; ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire. Cuiabá das crianças: entre o medo e o pertencimento. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 60, p. 699-719, set./dez. 2016. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4096/2833>. Acesso em: 14 maio 2016.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitude e valores do meio ambiente.** Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1980.

ZALUAR, Alba; RIBEIRO, Ana Paula Alves. Teoria da eficácia coletiva e violência: o paradoxo do subúrbio carioca. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 84, p. 175-196, jul. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/n84/n84a10.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.