

---

# **AS ARTES DE PENSAR COM O BALÉ DO LUGAR<sup>1</sup>: ENTRELAÇANDO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO ESPAÇO, PRÁTICAS SOCIAIS, COTIDIANO E CURRÍCULO PRATICADO**

**THE ARTS OF THINKING WITH THE BALLET OF THE PLACE:  
INTERLACING SOCIAL REPRESENTATIONS OF SPACE,  
SOCIAL PRACTICES, EVERYDAY AND PRACTICED CURRICULUM**

**LES ARTS DE PENSER AVEC LE BALLET DU LIEU:  
REPRÉSENTATIONS SOCIALES INTERLACANTES DE L'ESPACE,  
PRATIQUES SOCIALES, QUOTIDIEN ET PROGRAMME PRATIQUE**

Silvia Letícia Costa Pereira Correia<sup>2</sup>  
Natanael Reis Bomfim<sup>3</sup>

---

**RESUMO:** O artigo é um recorte da pesquisa realizada na Universidade do Estado da Bahia, intitulada “Representações Sociais e Cotidiano Escolar: Metáforas no/do/com/o Espaço Vivido e sua tessitura com o Currículo Praticado”. O objetivo é o de identificar e analisar os conhecimentos práticos e do senso comum, contidos nas RS’s, de 71 alunos do 5º ano de escolarização, considerando as práticas sociais por eles exercidas, no espaço vivido do bairro. A pesquisa foi realizada numa escola da rede pública municipal de ensino de Salvador/BA, no ensino fundamental I. Com opção fenomenológica, em que vivências e experiências são basilares, destacamos uma metodologia própria das RS’s, a exemplo da evocação livre de palavras e hierarquização de itens, além das narrativas dos alunos. As informações coletadas evidenciam a emersão dos conhecimentos do senso comum tributários das RS’s do Espaço Vivido, dentro da escola, reformulando os currículos praticados.

**Palavras-chave:** Espaço Vivido. Representações Sociais. Currículo e Cotidiano Escolar.

---

1 David Seamon (2013), geógrafo humanista, propõe que a dança-do-corpo (conjunto de comportamentos integrados que sustentam uma particular tarefa ou meta) e a rotina espaço-temporal (conjunto de comportamentos corporais habituais que se estendem ao longo de considerável porção de tempo como, por exemplo), compõem o balé do lugar, uma fusão de muitas rotinas espaçotemporais e danças-do-corpo em termos de lugar, criando um espaço-ambiente dinâmico. São gestos, passos, itinerários, movimentos, interações sociais, entre outros.

2 Doutora em Educação e Contemporaneidade pelo programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia. Pedagoga pela Universidade Federal da Bahia. Gestora e Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Salvador/BA. E-mail: sil.lete.arquivos@gmail.com.

3 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. Coordenador da Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação do Campo, da Cidade e Movimentos Sociais - Rede PECC-MS Secretário de Relações Internacionais na UNEB. E-mail: nabom\_reis@hotmail.com.

**ABSTRACT:** The article is an excerpt from the research carried out at the State University of Bahia, entitled “Social Representations and School Life: Metaphors in/ with/the Lived Space and its texture with the Practiced Curriculum”. The goal is to identify and analyze the practical and common sense knowledge contained in the social representations of 71 students from the 5th year of schooling, considering the social practices they exercise, in the lived space of the neighborhood. The research was carried out in a public school in the city of Salvador/BA, in elementary school I. With a phenomenological option, in which experiences are essential, we highlight a methodology specific to RS’s, such as the free evocation of words and the hierarchy of items, in addition to the students’ narratives. The information collected shows the emerge of the knowledge of the common sense of the RS’s of Lived Space, within the school, reformulating the curricula practiced.

**Keywords:** Living Space. Social Representations. Curriculum and Everyday School.

**RÉSUMÉ:** Cet article est un extrait de la recherche menée à l’Université d’État de Bahia, intitulé «Représentations sociales et vie scolaire: métaphores dans/avec/ l’Espace Vécu et sa tissage avec le curriculum pratiqué». Le but est d’identifier et d’analyser les connaissances pratiques et de sens commun contenues dans les représentations sociales (RS’s) de 71 élèves de la 5e année de scolarité, compte tenu des pratiques sociales qu’ils exercent, dans l’espace vécu du quartier. La recherche a été réalisée dans une école de réseau public de l’enseignant municipal à Salvador/BA, à l’école primaire I. Avec une option phénoménologique, dans laquelle les expériences sont essentielles, nous mettons en évidence une méthodologie propre aux RS’s, comme la libre évocation des mots et la hiérarchie des items, en plus des récits des élèves. Les informations recueillies montrent l’émergence de la connaissance du sens commun des RS’s de l’Espace Vécu, au sein de l’école, en reformulant les curricula pratiqués.

**Mots-clés:** Espace de Vécu. Représentations Sociales. Curriculum et Quotidienne Scolaire.

## INTRODUÇÃO

Definidas por Spink (1993), como modalidades de conhecimentos práticos, as RS’s estão situadas na interface dos fenômenos individual e coletivo, sendo, desta forma também consideradas fenômenos sociais acessados através do seu conteúdo cognitivo e associados ao processo de comunicação e a seu contexto de produção, envolvendo aspectos dos contextos social, material e ideativo. Por ser uma forma de conhecimento prático está na contramão das teorias clássicas e debruçam-se sobre os conhecimentos do senso comum. Estes, por sua vez, estão presentes nas RS’s do Espaço vivido e são tributários das práticas sociais dos atores sociais em um determinado *espaçotempo*. Estes conhecimentos fazem referência às experiências e vivências, às práticas destes atores sociais e se apresentam como um tipo de conteúdo muito específico, muito particular e distinto.

O conceito de RS’s do Espaço, formulado por Bomfim (2004), considera as dimensões práticas, afetivas e socioculturais presentes no vínculo firmado entre os sujeitos e o espaço, traduzido pelas dimensões simbólicas, topológicas, afetivas e políticas. É uma referência tanto ao processo dinâmico de interação sujeito-espaço vivido quanto ao produto que resulta deste processo: símbolos, sentimentos, atitudes, conhecimentos, etc. que permitem aos

sujeitos, tomar uma posição e agir no espaço. Impõe-se, desta maneira, o estudo da dimensão imaterial do espaço, a partir das relações nele estabelecidas em que é possível identificar a rede de significações (significado atribuído ao bairro), o valor funcional (conhecimento e identificação dos fatos, dos sujeitos, das atividades, dos referenciais do bairro), e por fim, o sistema de pensamento (o que eles sabem e agem sobre o bairro).

O espaço vivido é o cenário concreto onde as RSE são construídas e isso, nos remete à relação entre experiência e percepção. A percepção é ligada à experiência, tornando o corpo a mediação entre o ser cognoscente e o mundo (MERLEAU-PONTY, 1999). A inspiração vem dos pressupostos da Geografia Humanista, que considera as experiências e vivências do sujeito, sendo que por meio da apreensão de elementos diversos, através dos sentidos, são atribuídos significados a um fenômeno específico, a uma determinada situação, construindo sua percepção da realidade. Assim, “experiência”, [grifo nosso] implica na capacidade de aprender a partir da própria vivência, da ação e “[...] abrange as diferentes maneiras das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Estas maneiras variam desde os sentidos mais diretos e passivos como o olfato, paladar e tato, até a percepção visual ativa e a maneira indireta de simbolização” (TUAN, 1983, p. 09).

Quando atuamos sobre algo ou um dado fenômeno, criamos a partir dele e estamos aprendendo. E, desta maneira, no que se refere ao campo das vivências cotidianas, mesmo sabendo que este dado ou fenômeno não pode ser conhecido em sua essência, Tuan (1980, p. 10) afirma que podemos conhecer uma “[...] realidade que é um constructo da experiência”, uma criação de sentimento (realidade subjetiva/intrasubjetiva) e pensamento (realidade objetiva). Os sentidos têm papel fundamental nesse processo de experienciar, perceber e conhecer, pois é através deles que apreendemos o espaço. Nossos sentidos nos auxiliam no momento de percebê-lo e experimentá-lo. Tuan (1983) faz referência aos sentidos chamados de “espacializadores” que nos dá a condição de apreender o caráter espacial e geométrico do mundo. São eles: a visão, o tato, a cinestesia. Outros sentidos como a audição, o paladar e o olfato, “nos envolvem e nos colocam dentro” (PÁDUA, 2013, p. 43), estando relacionados ao entendimento do lugar. Há uma inspiração fenomenológica e existencialista, pois se investiga e valoriza a experiência vivida pelos sujeitos e grupos sociais, considerando suas maneiras de ser, agir, perceber e sentir os lugares.

É importante mencionar que estamos considerando o bairro como um recorte espacial, plano do vivido, lugar da experiência, da ação, da vivência e de sentidos, corroborando com o entendimento de Carlos (2007), quando esta sugere que o bairro é o espaço imediato das relações cotidianas mais finais. Ou, como afirmam Certeau, Giard e Mayol (2013) referenciam o bairro como “terra eleita de uma encenação da vida cotidiana”. Estes mesmos autores dizem que o bairro é um objeto de consumo do qual se apropria o usuário, estabelecendo, sempre uma relação entre a pessoa e o mundo físico social, manifesto num engajamento, numa arte de conviver, onde, como noção dinâmica, se acham reunidas o conhecimento dos lugares, trajetos, relações políticas de vizinhança, relações econômicas estabelecidas com os comerciantes, relações etológicas por estarem em seu território, entre outras questões que apontam para a “acumulação e combinação [que] produzem, e mais tarde organizam o dispositivo social e cultural segundo o qual o espaço urbano se torna não somente o objeto de um conhecimento, mas o lugar de um reconhecimento”.

Esta definição agrega a noção social e interpretativa do lugar, convergindo para o que é enunciado por Gonçalves (1988, p. 17), quando este diz que “interessa analisar a relação vivida a um determinado espaço, alicerçada nas suas práticas e nas suas

utilizações e ligada a uma conotação afetiva, mais ou menos pronunciada em termos de atração ou de repulsa”. É o sentimento coletivo dos habitantes e a coexistência de diversos elementos que conferem ao bairro uma individualidade. Corroboramos com a definição de Souza *et al.* (2009, p. 05), quando estes afirmam que “[...] o lugar não é toda e qualquer localidade, mas aquela que tem significância afetiva para uma pessoa ou grupo de pessoas”. E este “valor” afetivo se apresenta, justamente, por causa do envolvimento emocional estabelecido entre o sujeito e o lugar, aqui entendido como espaço vivido.

O lugar, pensado a partir destes pressupostos, é composto por um conjunto de elementos materiais e imateriais, que demonstram uma ligação de afetividade, de conhecimento e de pertencimento dos atores sociais. O bairro, entendido também como lugar e, conseqüentemente, espaço vivido, são transitórios e ao mesmo tempo eternos em que se constroem dicotomias como o pertencimento e a exclusão, por exemplo. Neste sentido, Mello (2014, p. 41), afirma que “espaço e lugar - expressando, metafórica e respectivamente, as noções de penumbra e claridade, corporificados a partir das experiências, ambiguidades e valores humanos, manifestam níveis distintos de especificidades”. Os alunos que estudam na escola residem no bairro, vivem e experimentam esta parte da cidade, de várias formas e, assim, estabelecem uma ligação cotidiana com o bairro, por meio de sua apropriação e vivência (e isso, inevitavelmente se mistura - o *dentrofora* da escola), podendo revelar diferentes dinâmicas e relações (conhecimento em rede).

Assim como Ferraz e Carvalho (2008, p. 04), partimos da noção de que “a vida cotidiana é um *espaçotempo* antropológico onde/quando se vivem as práticas de experimentação que taticamente abrem novos possíveis e/ou novas formas e forças que se enredam nos cotidianos escolares, favorecendo processos inventivos e de resistência”. É neste sentido que consideramos o espaço do bairro como um contexto a ser investigado, a partir de um entrelaçamento das RS’s do E as práticas sociais materializadas no e com o cotidiano que resvalam nos currículos praticados na escola. Portanto, a despeito dessas considerações acima postas, a questão que formulamos foi: Quais os conhecimentos práticos do senso comum, construídos por alunos do ensino fundamental, podem ser apreendidos nas RS’s do E?

Nesse seguimento, como diria Gatti (2008), um pensar-agir-pensar em situação, compartilhável e problematizador, nos auxilia com o objetivo deste artigo que é identificar e analisar os conhecimentos práticos, do senso comum, contidos nas RS’s do E, de alunos do 5º ano de escolarização, considerando as práticas sociais por eles exercidas, no espaço vivido do bairro.

## CAMINHOS POSSÍVEIS COM A PESQUISA

Para investigar os conhecimentos do senso comum, contidos nas RS’s do E de alunos do 5º ano de escolarização, considerando as práticas sociais por eles exercidas no espaço vivido, foram utilizados multimétodos próprios desse tipo de abordagem, com o intuito de desvelar o objeto socialmente representado. Neste sentido, destacaremos alguns dos dispositivos utilizados, sobretudo as narrativas dos alunos, a associação livre de palavras - sua frequência e hierarquização a fim de chegar ao núcleo figurativo das RS’s (organização e estrutura das RS).

A Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) proposta por Abric (1998) é descrita como integrante dos chamados métodos de levantamento e tem uma base estrutural. Ou seja, através dela busca-se apreender o arcabouço cognitivo das RS’s, traduzido nos possíveis núcleos

central, intermediário e periférico, levando-se em consideração os processos de objetivação e ancoragem. Compreende-se que este dispositivo é utilizado para fazer emergir, de maneira espontânea, associações relativas às palavras exploradas que revelam as opiniões, crenças, ideias, entre outros, criados e compartilhados pelos sujeitos, em torno de um dado objeto social.

A TALP consiste em solicitar ao participante que registre cinco palavras pensadas espontaneamente a partir de uma palavra indutora. Conforme nos informa Sá (1996, p. 115), os entrevistados devem dizer, “a partir de um termo indutor, normalmente o próprio rótulo verbal que designa o objeto da representação, apresentado pelo pesquisador, as palavras ou expressões que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança”. As palavras ditas são anotadas exatamente na ordem em que são verbalizadas pelos *participantes pensantes* com a pesquisa. Trata-se de uma técnica projetiva que permite uma associação das palavras evocadas com o termo indutor de forma livre e rápida, desprovida de uma elaboração cognitiva, o que, por sua vez, viabiliza o acesso aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto social - no caso o bairro da Engomadeira, de maneira espontânea. A palavra codifica a experiência.

Agrega-se à TALP, a utilização do dispositivo denominado hierarquização de itens, a partir de sua ordem de evocação pela frequência (VERGÈS, 1994). Moliner (1994, p. 211-212) esclarece que esta técnica consiste em “pedir aos sujeitos para escolher, em uma lista preestabelecida a partir de entrevistas exploratórias (A TALP), os itens mais importantes ou mais característicos do objeto da representação”, onde os *praticantes pensantes* com a pesquisa atribuem uma numeração de 1 a 5 à palavra por ele ou ela evocada, considerando o grau de importância que lhes confere. Segundo Sá (1996, p. 121-122), salientar a importância das palavras evocadas faz com que o pesquisador deixe de “confiar exclusivamente na ordem imediata em que as palavras lhe vêm à mente [...] isso vem em proveito de uma reflexão *a posteriori* quanto a relevância de cada elemento na representação”. A finalidade deste dispositivo é conhecer em ordem de importância, os elementos, possíveis candidatos a compor o núcleo central das RS daquele grupo social específico, identificando, assim, a estrutura interna da RS's.

A TALP e a hierarquização de itens proporcionaram maior conhecimento sobre o conteúdo, pela sua organização e estrutura das RS's dos alunos revelando como esses estudantes percebem o espaço vivido, tendo em vista que nos apresenta os elementos que compõem as RS's como também àqueles que esse público considera mais ou menos relevantes, em níveis de importância, quando nos referimos ao bairro da Engomadeira. Assim, foram identificadas a dimensão cognitivo-estrutural de suas RS's do E, através de dois componentes essenciais: o conteúdo e a estrutura interna das RS's.

## **NÚCLEO FIGURATIVO: ELEMENTOS CONCEITUAIS NO/DO/COM/O ESPAÇO VIVIDO**

A entrevista denominada por Abric (1998) de TALP foi utilizada como um dos percursos metodológicos, neste estudo, do qual participaram 71 alunos do 5º ano de escolarização do Ensino Fundamental I, de uma Escola Municipal da Rede Pública de Ensino da cidade de Salvador.

Numa etapa inicial foi solicitado aos alunos que dissessem as cinco primeiras palavras que lhe viessem à mente, a partir do termo indutor “Engomadeira”. Desta forma, foi feita a seguinte solicitação aos alunos: ‘*Diga pra mim cinco palavras que lhe venham à mente quando você pensa na Engomadeira*’. À medida que os alunos iam dizendo as

palavras, estas eram anotadas na ordem em que foram mencionadas. Foi obtido o total de 355 palavras evocadas que serviram como *corpus* de análise para a apreensão do conteúdo das RS dos alunos, sobre o bairro. Feito isso, foi solicitado que os alunos enumerassem as palavras proferidas de 1 a 5, tomando por base a ordem de importância conferida por cada um deles a cada palavra, procedendo a uma hierarquização dos elementos emergidos nas evocações, sendo H1 para a mais importante e H5 para a menos importante.

Posteriormente, foram seguidas as seguintes etapas propostas por Abric (1998), para proceder à categorização das palavras emergidas e hierarquizadas: 1. categorização de palavras/expressões; 2. identificação da frequência das categorias; 3. identificação da ordem média de evocação (OME). Na continuidade, realizamos o delineamento de um quadro composto por quatro quadrantes, como proposto por Vergès (1994), que combina a frequência de evocação das palavras com a ordem em que estas são evocadas pelos participantes da pesquisa com o intuito de identificar elementos do núcleo central e do sistema periférico. Ou seja, os quadrantes representam os conceitos de núcleo central (elementos centrais); elementos intermediários I e II e elementos periféricos e, segundo o autor, podem ser usados para análise das expressões evocadas associadas à representação social em análise, combinando-se a frequência de citação com a ordem de evocação das expressões associadas com o conceito que se quer representar socialmente.

A partir das palavras mencionadas na TALP, foram criadas categorias semânticas para agrupar as palavras de sentido próximo. Assim, para obter nossos quadrantes realizamos o cálculo da ordem média de evocação (OME), de cada uma das categorias semânticas aptas à análise. Com a frequência média (11,09) e a ordem média de evocação - OME - (3,13) definidas, montamos os quadrantes, definindo os vocábulos integrantes do núcleo central, os elementos intermediários I e II e os elementos do sistema periférico. Estes elementos serviram de base para a propositiva da Figura 1, a seguir, que compõem a representação social dos alunos sobre o bairro da Engomadeira.



Fonte: Elaboração própria, 2019.

**Figura 1.** Núcleo figurativo das RS's dos alunos sobre o bairro da Engomadeira.

Estas representações, segundo Spink (2004, p. 88-89) correspondem a “sistemas de pensamento que sustentam as práticas sociais”. Se analisarmos os elementos emergidos considerando a sua organização e estrutura, pela frequência e hierarquia, podemos dizer que no centro da figura, estão os elementos que são os possíveis candidatos a núcleo central. Elementos que por sua vez constituem, como afirma Sá (1996), um núcleo figurativo, traduzido numa (re)organização imagética de elementos cognitivos privilegiados. Ou seja, o núcleo central corresponde à estrutura dos elementos que dão significado a representação social. Desta forma, vocábulos como: solidariedade (S), moradias (M), violência (V), vizinhos (VZ), histórias (H), movimento (MO), tráfico (T) e família (F), são elementos centrais e representativos, para este grupo social.

Como elementos intermediários também evidenciados na imagem, estão as palavras escola e festas (elementos intermediários I) e perigo, trânsito, segurança, tiro, emoção, polícia, comércio, desigualdade, desemprego, favela, ruas/ladeiras/becos/vielas, pracinha (elementos intermediários II). Na camada mais externa da imagem estão elencados os elementos periféricos da representação: juventude, morte, brincadeiras, poluição, esporte, UNEB, igreja, natureza, posto e animais.

Inferimos que todos esses elementos indicam os sentidos atribuídos pelos estudantes, ao bairro da Engomadeira assim como traduz uma construção cognitiva deste objeto social. As informações coletadas revelam que os lugares de frequência perpassam três dos quatro quadrantes: pracinha, igreja, escola, e transversalizam os elementos intermediários (I e I) e periféricos, sendo que este último elemento apresenta um número grande de evocações (30), entendemos que isto ocorra pela questão deste espaço ser um espaço de frequência comum a todos os estudantes.

No possível núcleo central identificado, a palavra ‘Histórias’, pode significar tanto as histórias contadas acerca da constituição do bairro exaltando de forma comparativa como ele era e como está atualmente, quanto pode referir também às histórias contadas nos espaços de frequência como a pracinha ou nas ruas, por exemplo, ou até mesmo na escola, e que se referem aos acontecimentos do bairro. Estas podem ser histórias de solidariedade, envolve a juventude local, a vizinhança de forma geral, a poluição do bairro e suas consequências, histórias de perigo, entre outros. Essas palavras são registros de memórias afetivas atribuídas pelos participantes as RS’s do bairro da Engomadeira, conforme excerto abaixo transcrito:

“Minha avó conta que o nome do bairro é Engomadeira por causa de muitas mulheres que lavavam roupa de ganho aqui, antigamente. Elas moravam e trabalhavam aqui. As lavadeiras tinham muito cuidado com as roupas e lavavam roupa muito bem”. (ALUNA 1, 12 anos, 2018).

“A pracinha que tem no meio do fim de linha é bem legal. Lá, além de ter alguns brinquedos para a gente usar, é onde acontecem os eventos aqui do bairro: festas no fim de semana, comemorações do dia das crianças, das mães e outras... Também é onde podemos sentar para conversar com as pessoas e nos ver, saber das coisas (risos)...” (ALUNO 2, 13 anos, 2018).

A palavra “família” assim como “vizinhos”, aparece relacionada à “solidariedade”, “segurança”, “emoção”, “desemprego”, “pracinha”, “morte”, “igreja”, “perigo”. Particularmente a palavra “família”, vincula-se à questão da ancestralidade presente no bairro, considerando

que muitas delas residem há anos na Engomadeira. Além disso, este vocábulo evocado se vincula ao conjunto de sujeitos que mesmo parente ou não (os vizinhos) se juntam e se ajudam coletivamente pelo princípio da solidariedade nos lugares de frequência “igreja” “pracinha” na “escola” para reflexão e resolução dos problemas socioeconômicos do bairro (“segurança”, “desemprego” “perigo” “tráfico” “violência” e “morte”). Essas palavras que constituem o núcleo central das representações dos alunos, abordam os aspectos conceituais/atributivos e afetivos em relação ao espaço social = Engomadeira. Vejamos as palavras evocadas por alguns dos *praticantespensantes* com a pesquisa:

Aqui é um lugar muito especial pois tenho muitos parentes. Quase todos os sábados tia Mara e tio Dum se reúnem aqui. Na verdade, até os vizinhos parecem parentes. Minha mãe manda dá ‘abença’ sempre que passo por alguém mais velho (ALUNA 3, 13 anos, 2018).

É um bairro bom e ruim ao mesmo tempo. É bom porque aqui conhecemos as pessoas e nos ajudamos, tem tudo perto e é um lugar animado. É ruim porque aqui também tem malandragem e por isso devemos ter cuidado e não ficar ‘bestando’ por ai, apesar de aqui ser um bairro muito bom de se morar (ALUNO 4, 15 anos, 2018).

Embora esta contradição, possa também parecer conflituosa, uma vez que o lugar aparece marcado pela violência e ao mesmo tempo pela solidariedade, 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.

A palavra ‘movimento’, que também compõe o núcleo central das RS’s destes alunos, encontra-se relacionada ao perigo, ao tráfico, ao comércio, ao trânsito intenso dentro do bairro, mas também relaciona-se à poluição e a mortes, entre outros. Como mostra o excerto a seguir.

“Aqui no bairro as motos e carros passam em alta velocidade. Sempre quando saio de casa vejo muitos veículos velozes. É tão perigoso que tem muito atropelamento. As ruas são estreitas, ficam carros estacionados no meio fio. Sobra pouco espaço para os ônibus passarem. As pessoas andam pelas ruas porque não tem espaço no ‘meio fio’ e ai é que está o perigo”. (ALUNO 5, 15 anos, 2018).

“A rua é cheia de buraco, esgoto... é muito ruim. As pessoas compram nas lojas, porque aqui é um lugar que tem muito comércio: frutas, loja de roupas, padaria... tanta coisa. Então as pessoas ficam muito por ai e terminam também jogando muito lixo na rua. Não dá para brincar direito”. (ALUNO 6, 12 anos, 2018).

Corroborando com a análise inicial que fundamenta o núcleo central (NC) das RS’s, o vocábulo ‘moradias’ se entrelaça com as atitudes de solidariedade, a segurança, à expressão da desigualdade, ao desemprego, à favela, poluição, ruas/ladeiras/becos/



vielas, à natureza e até mesmo aos animais porque muitos moradores criam animais como galinhas, pato, cavalo, em suas casas, por exemplo. Em outro quadrante, o intermediário II, a palavra ‘escola’ vincula-se à solidariedade, segurança, emoção, juventude, brincadeiras, esporte e UNEB. É importante mencionar com relação a este último elemento que aparece como integrante do quadrante periférico, que este é considerado um local de frequência por parte da comunidade. A UNEB, além de realizar alguns projetos na escola, através de alguns grupos de pesquisa, é um local de encontro da comunidade da Engomadeira para a prática de esportes e outras formas de lazer – como empinar pipa, por exemplo.

“A parte da Universidade é a mais bonita porque tem uma área verde muito boa e ampla. Minha mãe e algumas pessoas aqui da Engomadeira usam para caminhar pela manhã bem cedo ou no final da tarde. Os meninos usam a quadra para jogar futebol, também empinam pipas. Eu gosto porque posso ‘cortar caminho’ para ir ao shopping do Cabula” (ALUNA 7, 13 anos, 2018).

Parece existir um entrelaçamento entre os elementos da representação. Desta forma, ressaltamos que é possível notar um ‘diálogo’ entre palavras de quadrantes diferentes, o que Sá (1996) denomina de conexidade dos elementos de uma representação. O autor nos informa que “a grande quantidade de laços ou conexões que um dado elemento mantenha com outros elementos da representação tem sido frequentemente tomado como um segundo indicador da saliência [importância], de sua provável participação no núcleo central” (SÁ, 1996, p. 123).

No caso específico deste estudo, podemos citar a relação existente entre vocábulos como Vizinhos–Solidariedade–Emoção–Brincadeiras ou também Violência–Movimento – Polícia – Morte; Festa – Movimento – Tiro – Juventude; Família – Solidariedade – Desemprego – Igreja, entre outras relações possíveis de serem estabelecidas. Desta maneira os elementos que compõem as RS destes estudantes sobre o bairro, dialogam entre si. O elemento do núcleo central que mais faz ligações com outros elementos dos demais quadrantes são História e Tráfego, seguido por Família, Violência, Movimento, Moradia, Vizinhos e por fim, Solidariedade.

Embora as palavras evocadas possam ser agregadas de diversos modos, consideramos seu campo semântico, arrolando os vocábulos pelo sentido ou sua aproximação numa dada circunstância. Ou, como nos informa Abric (1998), quando afirma que para dar conta da configuração completa da representação, convém criar um conjunto de categorias a partir das palavras evocadas, com o intuito de se constatar se realmente se trata de elementos organizadores da representação. A classificação por campo semântico auxiliou no estabelecimento de uma linguagem comum entre as palavras de sentidos próximos, de onde emergiram as categorias de análise. Desta forma, foi feita a primeira classificação. Sobre isso, Bardin (1977) afirma que uma vez reunida a lista das palavras suscitadas pela palavra indutora, ficamos em confronto com um conjunto heterogêneo de unidades semânticas, de onde emergem as categorias de análise.

Complementarmente indicamos a existência, dentre as palavras evocadas, de elementos de conceitualização do bairro e de elementos afetivos. Os elementos conceituais são aqueles que descrevem o bairro remetendo a diversos aspectos, como por exemplo, ambiental topográfico e social. Já os elementos afetivos são os que sugerem uma relação afetiva, de laços de pertencimento. Neste caso, apontamos quatro categorias, que exprimem os atributos de conceitualização e afetividade: social, topográfico, ambiental e afetivo, como evidenciado no Quadro 1.

**Quadro 1.** Dimensões que sugerem o funcionamento da Representação Social

| Dimensão         | Categorias  | Elementos Centrais  | Elementos Intermediários I | Elementos Intermediários II   | Elementos Periféricos   |
|------------------|-------------|---|----------------------------|---|---|
| CONCEITUALIZAÇÃO | Social      | Moradia (30)<br>Violência (27)<br>Movimento (14)<br>Tráfico (13)      | Festas (21)                | Perigo (10)<br>Tiro (08)<br>Polícia (06)<br>Comércio (06)<br>Desigualdade (04)<br>Desemprego (03)<br>Favela (03)<br>Pracinha (01) | Juventude (10)<br>Morte (10)<br>Brincadeiras (10)<br>Esporte (07)<br>UNEB (06)<br>Igreja (05)<br>Posto (04) |
|                  | Topográfica |   |                            | Ruas/Ladeiras/Vielas/<br>Becos (02)   |   |
|                  | Ambiental   |   |                            | Trânsito (10)   | Poluição (08)<br>Natureza (05)<br>Animais (03)  |
| AFETIVIDADE      | Afetiva     | Solidariedade (36)<br>Vizinhos (20)<br>Histórias (14)<br>Família (12) | Escola (30)                | Segurança (09)<br>Emoção (08)   |   |

Fonte: Pesquisa de Campo, 2018.

No quadro acima, os vocábulos moradia, violência, movimento e tráfico exemplificam os elementos conceituais existentes no NC da RS deste grupo de alunos. Já as palavras solidariedade, vizinhos, história e família são elementos que exemplificam elementos afetivos. Deste modo, parece correto afirmar que o NC demonstra que as representações destes alunos sobre o bairro da Engomadeira estão num campo de tensão entre a representação conceitual e a representação afetiva. Ou seja, o fato de que existe um aspecto conceitual da representação, não dispersa, nem exclui a existência de elementos afetivos. Observamos alguns elementos topofóbicos e outros topofílicos, presentes nas RS. Considerando os elementos centrais emergidos, identificamos como topofílicos: a solidariedade, as histórias, moradias, vizinhos e família. Como elementos topofóbicos, temos: violência, movimento e tráfico.

Infere-se, a partir da entrevista de evocação livre de palavras e da hierarquização de itens, que as RS's deste grupo de alunos estão em torno dos elementos afetivos e sociais, em detrimento dos demais, com certa predominância da dimensão social. Ressaltamos que esta é uma imagem cognitiva. Do mesmo modo é importante mencionar que até aqui, estamos tratando da apreensão das RS's do espaço vivido dos alunos, sendo que ainda precisamos investigar como estas RSE se manifestam nas ações cotidianas presentes nas práticas pedagógicas escolares. Desta forma, podemos dizer que as RS destes alunos sobre o bairro apresentam os elementos solidariedade, moradias, violência, vizinhos, histórias, movimento, tráfico e família, com destaque para atributos afetivos e sociais, com predominância destes últimos.

Os vocábulos evocados pelos alunos sugerem elementos constitutivos das RSE dos alunos sobre o bairro praticado por eles, socialmente, num movimento de construção cognitiva que embasa as RS's do espaço vivido. A partir da análise construída, parece correto afirmar que a representação destes alunos sobre o bairro, apresenta aspectos conceituais e afetivos com destaque para uma construção cognitiva que sugere o contraste, o conflito, a agradabilidade, mas também, o pertencimento.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As RS's do E construídas pelo grupo de alunos, permitiu a reflexão acerca da tríade espaço vivido, RS e currículo praticado transversalizadas pela ideia de cotidiano. Logo, as nossas breves considerações foram fundadas no conteúdo das RS do E construídas pelos alunos e alinhadas com o conceito de currículo praticado, a partir, das práticas e o enredamento com um currículo criado imaginado em meio às conexões e tramas das relações estabelecidas nos cotidianos no/do/com/o espaço vivido.

As imagens do bairro, delineadas no núcleo figurativo das RS's, revelaram práticas, táticas construídas e artes de fazer no espaço vivido, cotidianamente, demonstrando serem a base para as narrativas das história de vida construídas nas dinâmicas individual e coletiva. Por esses achados, é recomendável uma articulação entre a situação pedagógica que deve levar em consideração o aluno (idade, meio de vida, série, etc.), o objeto da aprendizagem (temas, conteúdos, métodos e raciocínios geográficos) e os recursos e instrumentos didáticos como agentes do processo de ensino/aprendizagem. Isso implica em ações instituintes, fundadas no registro da memória e na recriação de *saberes/fazeres* do bairro, aqui entendido como lugar ou espaço vivido, cujos conhecimentos aí produzidos, são elementos potenciais de práticas educativas significativas que ao se entrelaçarem no cotidiano da escola através da (com)partilha de experiências, memórias e narrativas, reinventam as relações escola-comunidade.

Os *praticantespensantes* aprendem sobre assuntos e temáticas diversas - solidariedade, código de conduta, ancestralidade, violência, desigualdade social, história do bairro etc. Aprendem sobre problemas urbanos, sobre as relações de trabalho evidenciadas pela prática do tráfico de drogas existente, entre outros conteúdos que não compõem o rol de conhecimentos privilegiados como oficiais, mas que fazem parte da realidade destas crianças e jovens que criam táticas, no sentido certuniano, para lidar diariamente com estas questões.

Os conteúdos representacionais acima citados podem contribuir com a prática pedagógica do professor no sentido de levar esses alunos à compreender os fenômenos sociais, ou seja, o espaço construído socialmente pelos indivíduos, os grupos sociais que vivem no espaço e suas características de acessibilidade (onde chego, como posso chegar, onde moro, periferia, centro, margem, etc.), de desigualdade e segregação (discriminação racial, exclusão sócio-territorial, desemprego, etc.).

Os lugares de frequência mencionados, como a praça, a igreja, a própria escola e as ruas do bairro, sua topografia e seu comércio, agregados aos conteúdos escolares permitem que esses sujeitos avancem no conhecimento geográfico escolar pelo entendimento das relações entre o homem e seu espaço social e entre o lugar ou a unidade espacial com outros lugares; assim como, compreender as relações entre o homem e seu ambiente natural; explicar as causas das aglomerações humanas no espaço, através da

distância, das localizações e das hierarquias, e suas conseqüências para o ambiente, e, para além, compreender a evolução dos modos de transportes, das atividades profissionais, de lazer, dos modos de compra e venda, das condições sociais, etc.

Assim, parece correto dizer que o espaço vivido contém aspectos do cotidiano experienciados pelos sujeitos em suas práticas sociais diárias e essas possibilitam a construção de saberes do senso comum. Logo, todas estas vivências e experiências dos alunos traduzidas em suas RS's do E tecem outras redes encarnadas de conhecimentos, chegando à escola. Até porque os alunos não se despem do que aprendem nos espaços de vivência, sugerindo a necessidade de reelaboração e transformação destes conhecimentos do senso comum, uma vez que numa sala de aula, emergem assuntos de natureza muito variada justamente por estarem atrelados a diversos espaços, mas, sobretudo, ao espaço vivido que é o bairro. Sugere-se, então, que as RS's do E dos alunos sejam valorizadas no processo de ensino e aprendizagem.

Assim o currículo praticado vai tomando corpo, entendido como uma coreografia, que vai se desenhando ao sabor das colocações, das relações estabelecidas entre o conhecimento escolar e as práticas de espaço, além de outros elementos do cotidiano de uma escola que *configuradesconfigura, constroidesconstroi*, o conhecimento. Daí é que reafirmamos a proposta de 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. Deste modo, las RS's do E, 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, apostamos na ideia de currículo como expressão da vida cotidiana.

## REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Tradução de Pedro Humberto Faria Campos. Goiânia: AB, 1998.
- BARABÁSI, A.-L. **Linked: a nova ciência dos networks: como tudo está conectado a tudo e o que isso significa para os negócios, relações sociais e ciências**. Prefácio de Ricardo Borgatti Netto. Tradução de Jonas Pereira dos Santos. São Paulo: Leopardo, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- BOMFIM, N. R. **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**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Quebec em Montreal, Montreal (Canadá), 2004.
- CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.
- CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CORREIA, S. L. C. P. **Representações sociais e cotidiano escolar: metáforas no/do/com/o espaço vivido e sua tessitura com o currículo praticado**. 2020. 207 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2020.
- DUARTE, C. R.; BRASILEIRO, A., SANTANA, E. P.; PAULA, K. de; VIEIRA, M.; UGLIONE, P. Projeto e metáfora: explorando ferramentas de análise do espaço construído. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO E PESQUISA EM PROJETO DE ARQUITETURA-PROJETAR, 2., 2005, Rio de Janeiro/RJ. **Anais [...]**. Rio de Janeiro/

- RJ, 2005. Disponível em: <http://projedata.grupoprojetar.ufrn.br>. Acesso em: 16 ago. 2018.
- FERRAÇO, C. E. **Cotidiano escolar e currículos reais**: sobre a complexidade das redes de saberes produzidas e articuladas nas salas de aula. 2020. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. **Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas**: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas. 2008. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br>. Acesso em: 23 jun. 2016.
- GATTI, B. A.; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGA. Pesquisa em ação: produção de conhecimentos e produção de sentidos como desafio. In: SEMINÁRIO: PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 2008, São Leopoldo, RS. **Anais [...]**. São Leopoldo, RS: UNISINOS, 2008.
- GONÇALVES, A. C. Os bairros urbanos como lugares de práticas sociais. **Revista da Faculdade de Letras: Geografia**, Porto, I Série, v. 1, p. 15-31, 1988. Acesso em: 12 ago. 2016.
- MELLO, J. B. F. de. O triunfo do lugar sobre o espaço. In: MARANDOLA JUNIOR, E.; HOLZER, W., OLIVEIRA, L. de. (orgs.). **Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 33-68.
- MERLEAU-PONTY, M. **A fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MOLINER, P. O estudo experimental de processos representacionais. **Papers on Representations Social**, n. 3, p. 118-122, 1994.
- PÁDUA, L. C. T. **A geografia de Yi-Fu Tuan: essências e permanências**. 2013. 125 f. Tese (Doutorado) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- PÉREZ, C. L. V. O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2003. 1 CD-ROM.
- SÁ, C. P. de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SEAMON, D. Corpo-sujeito, rotinas espaço-temporais e danças do lugar. **Geograficidade**, v. 3, n. 2, inverno, 2013.
- SPINK, M. J. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul./set. 1993.
- SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- SOUZA, C. G.; SOUZA, T. A.; SANTOS, F. S.; MENEZES, M. V. **As principais correntes do pensamento geográfico**: uma breve discussão da categoria de análise de lugar. Goiânia: Centro Científico Conhecer, 2009. Disponível em: <http://www.conhecer.org.br>. Acesso em: 21 nov. 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.
- VERGÈS, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, C. (ed.). **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. 1994. p. 233-254.
- ZALUAR, A.; RIBEIRO, A. P. A. 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.