

PARA UMA ECOLOGIA DO «ESPAÇO PEDAGÓGICO» DE MANUELA MALPIQUE: UMA LEITURA DA OBRA

Paulo Nogueira¹

A obra, a Manuela Malpique, ou “tudo o que vê, parece-lhe mole”

Num capítulo intitulado “Para uma antropologia de bolso”, o escritor argentino Julio Cortázar (1914-1984) escrevia, em 1967, sobre um indivíduo que tudo o que via lhe parecia mole. O livro, cuja passagem aproveitamos para transcrever é, no nome que o escritor lhe deu, uma “Volta ao dia em oitenta mundos”, título de inspiração deambulatória, não só pela fuga à linearidade temporal da narrativa (enquanto género), como pela experiência simultânea de «volta ao mundo e de volta sobre si próprio», na qual pode traduzir-se a sua leitura. A propósito daquele indivíduo, diz Cortázar

“Conheço um grande amolecedor, um sujeito que tudo o que vê lhe parece mole, amolece as coisas só de vê-las, nem sequer repara nelas porque ele vê mais do que observa, e então anda por aí a ver coisas e todas elas são terrivelmente moles, e ele fica contente porque não gosta nada de coisas duras. Houve um tempo em que talvez até visse duro, quiçá por ser ainda capaz de observar, e aquele que observa vê duas vezes, vê o que está a ver e além disso é o que está a ver, ou pelo menos poderia sê-lo, ou quererá sê-lo, ou quererá não sê-lo, todas elas maneiras sumamente filosóficas e existenciais de se situar e de situar o mundo. Porém, este sujeito começou a deixar de observar por volta dos vinte anos, porque na verdade tinha a pele suavezinha e das últimas vezes que tinha tentado olhar o mundo de frente, a visão tinha-lhe manchado a pele em dois ou três sítios e naturalmente o meu amigo disse *che*, isto assim não pode ser, de maneira que uma manhã começou apenas a ver, a cuidadosamente não fazer mais nada do que ver, e claro que desde então tudo o que vê lhe parece mole, amolece as coisas só de vê-las, e ele é feliz porque não gosta absolutamente nada das coisas duras.”²

“Mole”, tudo o que vê, parece-lhe “mole” – quais as vantagens, se quisermos colocar o problema do ponto de vista da economia pragmática da ciência, que podemos retirar de uma “perspectiva mole” do mundo? Manuela Malpique, por

1 Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

2 Cortázar, Julio (2009) “A volta ao dia em oitenta mundos”, Lisboa, Cavalos de Ferro, p. 59 (Ed. 1967)

analogia com o indivíduo amigo de Cortázar, também não gostaria de “coisas duras”, isto é, preferia ver pelo olhar das ciências do impreciso, «amolecendo» ângulos e linhas de relação, quer de dentro, quer de fora, entre fenómenos cuja abordagem científica Moderna, ao ter separado, mais do que reunido, os traços que os constituem, terão estado, em todo o caso, sempre ligados pelo espaço e pelo tempo: diz a autora que todas as ciências são ciências do espaço e do tempo ou, para sermos *precisos* ao usarmos as suas palavras, “(...) todas as ciências podem relacionar-se, de um modo ou de outro, com os conceitos de espaço e tempo” (Malpique, M., 1995, p. 35). Tendo como razão de fundo uma perspectiva científica, cujo olhar não se contenta, apenas, em “ver as coisas de frente”, a ciência, no seu diálogo com a sensibilidade (enquanto experiência estética), pode tornar-se um espaço *para ver as coisas de todos os lados*, mesmo que tal demanda se inscreva numa utopia do saber – haverá conhecimento sem desejo de transformar as condições que o determinam?

Esta obra é, portanto, o reflexo de alguém que se posiciona – situando o mundo no espaço e no tempo – *em relação*, posição de resto subjacente aos modos de “fazer ciência” (não só no “pensar a ciência”) e à *investigação* em ciências sociais e humanas. Há uma perspectiva histórica – Positivista – que *submete* as ciências (e o conhecimento) a uma divisão entre “duras” e “moles”, segundo os seus (supostos) critérios de verdade, de rigor e de método – esse *ideal* de perfeição. As “ciências moles”, área de circulação das Ciências da Educação, são encaradas, pela restante audiência científica, como espaços de *pouca* objectividade, menos rigorosas, porque espaços do humano e da sociedade, e porque os métodos a que recorrem (fundamentalmente diferentes da *experiência* de laboratório) não permitem separar, sob o ponto de vista dos processos de *implicação* na análise, o objecto do sujeito que o estuda. No *entanto*, as ciências “moles” (expressão de cujo sentido os neopositivistas procuram extrair uma crítica depreciativa do pensamento social e, em particular, das *ciências sociais e humanas*) alicerçam a sua profunda riqueza, não só através de uma especificidade conceptual própria e complexa, cuja bagagem possibilita a exploração de novas vias de esclarecimento na construção de sentido para o “impreciso”, como pela intervenção nos processos de mudança histórica e social inerentes à realidade da experiência humana. De resto, e como é sabido, em ciência (social, humana, da educação) o objecto de estudo é uma continuação do sujeito “por outros meios”, diria Sousa Santos.

É nesta linha que a obra de Manuela Malpique me parece inscrever-se e situar-se, quando procura reconfigurar a ideia do “autenticamente científico”, cuja tese fora já discutida por Mialaret (2004), na análise de questões e problemas educativos, e numa dialéctica entre os “acordos conceptuais” da psicologia, da pedagogia e do imaginário. Porque o seu pensamento procura ser, de facto, outro. Mas não procede a essa alteridade científica pelo recurso a formas de legitimação validadas pelas “ciências duras” (nem sob o ponto de vista do “olhar metodológico”, nem do discurso, ainda que a obra seja um produto resultante do Texto da ciência). Aquela alteridade científica, isto é, pôr-se, não só no centro do que se vê (e de quem nos vê), mas ao lado e de fora, e mais de perto e longe, trazendo para o centro dos problemas toda a carga subjectiva de “quem vê duas vezes”, é *tecida* por visões muitas vezes imprevistas e imprecisas surgidas de um objecto/problemática

de estudo. Por outro lado, essa mesma visão recai sobre o “projecto pedagógico” em vigor numa sociedade (na portuguesa) e nas possibilidades de mudança que as instituições possuem para repensar o “lugar educativo” da criança, da escola, e do ambiente com o qual ela vive e se desenvolve.

Esta obra percorre, assim, um trajecto feito em e numa dupla visão. Usando Cortázar, é uma obra de alguém que “vê duas vezes”, porque a autora vê o que está a ver e é, simultaneamente, “o que está a ver” (pessoa no grupo de crianças que estuda, pessoa que foi criança, pessoa-criança), vendo-se além disso, acrescentaríamos nós, na sua “particularidade colectiva” e num espaço – interior, projectado – que julgamos ser, de facto, *partilhado*. Penso que este aspecto fica explícito em vários momentos da obra, porque ela constitui-se como obra-espelho: espelho da autora, espelho da terapeuta, espelho da arquitecta, espelho da pedagoga, tal como ela própria o refere, “continuação de mim no meu objecto de estudo”. No momento em que a autora justifica a opção pela abordagem clínica, no âmbito das metodologias biográficas que suportam a obra, talvez este espelho (“ver duas vezes”) seja particularmente explícito,

“(…) No método clínico tudo passa pela relação. O método clínico é qualitativo, monográfico, praticado no terreno. Não é qualquer pessoa que pode pô-lo em prática. Perante um indivíduo ou um grupo, numa situação concreta, o esforço da atitude clínica é apreender o sentido do comportamento e das representações do indivíduo ou do grupo, colocando-se alternadamente na posição de observador ou na do agente da acção e da sua vivência. A sua palavra tem que ser plural, não prevista, subjectiva, resultante do que vai acontecer, do que será a realidade do encontro. No encontro individual haverá sempre invenção. O método clínico trabalha com a minha pessoa, com o que eu sou, com o que eu sei e eu sou único, não repetível” (*id.*, p. 186)

A “nervura”, desde as primeiras passagens da obra, serve de imagem à estrutura de pensamento na qual a autora afirma circular, e que é – diríamos também – imagem da estrutura da obra em si (ela parte e volta ao princípio, repete passagens, deslocaliza a ideia de fim e de início, como se “nos obrigasse a perder tempo”, ao leitor, que se vê entrar por caminhos (capítulos) que mais à frente se tocam). É uma “nervura” que procura colocar em diálogo uma série de especificidades relacionadas com o estudo do espaço e da infância, enquanto modo de problematizar um novo sentido para a educação da criança. Como numa folha, os nervos dessa estrutura conduzem a encontros entre áreas (origens) que, disciplinarmente, segundo a dicotomia “duras/ moles”, pouco teriam a dizer umas às outras: a educação, a geometria, a biografia, a arquitectura, a filosofia, o imaginário, a psicanálise, a literatura, a psicologia, a física.

É justamente esta visão em leque (leque ligado por uma só estrutura para, em aberto, produzir uma acção) – mas um leque, igualmente, feito de segmentos, raízes, de diferentes formas de uso (estamos a falar da metáfora deleuziana do Rizoma) – que vai permitir à obra o desvio daquela arrogância científica geralmente característica das ditas “ciências duras”, cuja matriz tende a universalizar, e a totalizar

mesmo, um conjunto diverso de situações (na verdade, todas elas históricas, sociais e psicológicas – não há ciência sem biografia, diria Valéry), segundo aquilo que poderíamos chamar uma escala factual de conhecimento. As ciências humanas, as ciências da educação e do social, têm por isso muito pouco a “ganhar” (no sentido de conhecer) se deixarem de se assumir como “moles”. As categorias de justo, de educável, de belo, de útil, de bom, etc., não podem ser objecto de prova universal, cruzando – esquecendo – as fronteiras e os espaços das histórias, das culturas e das sensibilidades.

É assim que, do ponto de vista epistemológico, esta obra cobre um variado leque de perspectivas/escolas de pensamento humano e social, cujas raízes a autora inter-relaciona com os domínios da Educação e da Pedagogia. Essas escolas vão desde a fenomenologia e o existencialismo, até à psicanálise e à psicossociologia da apreensão do espaço (percepção, cognição, apropriação e representação), abarcando ainda a filosofia e a física do espaço, no contexto das grandes rupturas científicas produzidas pela Modernidade. E procura percorrer ainda, sob o ponto de vista metodológico, uma “nervura” entre métodos ditos clássicos das ciências sociais (observação, entrevista, análise de conteúdo) e abordagens oriundas do campo das expressões plásticas e artísticas (desenho/mapas) e da tradição oral (histórias, relatos).

“O outro – pessoa animal planta pedra – é para a criança vivência do seu quotidiano” (Manuela Malpique)

A obra que estamos a homenagear é uma obra que concorre para as perspectivas que apelam a uma cidade das crianças. Pensar uma «cidade das crianças» – e não uma cidade onde nunca mais se cresce, à maneira de Peter Pan, e que os psicanalistas vieram transformar em síndrome – é pensar uma cidade na qual as crianças não desaparecem, antes, e como a autora refere num dos capítulos iniciais, porque “a criança é o educador do adulto” (ela explora, ela inventa e reinventa o espaço). Quer isto dizer que a realidade das crianças, do ponto de vista da cidade, seria a realidade onde os Lugares contam histórias, reais e imaginadas, a partir da vivência de um espaço identificado como ambiente. O ambiente (tudo o que anda à volta de) é a realidade onde a cidade existe (aqui, antes, agora e depois) – oculta, secreta, cidade visível, cidade de “terra” e de naturezas várias, a cidade é uma referência para qualquer criança. A obra que aqui analisamos não sofre de qualquer síndrome Peterpaneano, mas o seu ponto de partida prende-se com o estudo do *sentido do lugar* para a criança que habita, inventa e constrói a cidade. Nos trajectos que ligam a criança à escola, que histórias ela nos pode contar? A «geo-grafia», no sentido literal “escrita da terra”, conta uma história, história individual e colectiva, cuja realidade (racional, imaginária, mental, sensorial, estética, gráfica, oral, sensível) relaciona-se, na criança, com práticas e representações de lugares. Manuela Malpique, ao posicionar-se em relação ao conceito de ambiente deste ponto de vista «geográfico» (vastíssimo) procurará, assim, ler a *topobiografia* da criança, atendendo à sua experiência espacial dos objectos. Este parece-me ser o questionamento global da obra. Mas que experiência espacial dos objectos tem a criança em idade escolar? Diz a autora, como problema,

“(…) A criança em idade escolar tem já uma experiência espacial dos objectos intensa e extensa. “Grande exploradora do espaço, “grande consumidora do espaço”, “leitora do espaço de alta qualidade”, “grande produtora do espaço”, mesmo ainda em família, e muito antes de entrar para a escola, ela já superalimenta o seu imaginário com a invasão de sons e imagens da televisão. A televisão, mobilizando simultaneamente as barreiras geográficas, sociais e culturais, introduzindo a criança no mundo das aparências visuais é, no entanto, tão omnipresente e sedutora, tão banal e evidente como os outros espaços do seu quotidiano.” (*id.*, p. 28)

A amplitude desta hipótese, que a autora demarca num capítulo intitulado “Na nebulosa do problema”, abre toda uma pesquisa, hoje muito actual no campo das Ciências da Educação, sobre crianças e ocupação do tempo livre, a educação em relação ao meio ambiente, a educação para a cultura (instituída, mediática), a educação ética, a educação urbana, o imaginário na educação, etc., num movimento que viu surgir as chamadas “novas pedagogias”, em curso desde a década de 1980 do passado século. Este problema é colocado num quadro de “problemas parcelares”, cuja rede prende-se fundamentalmente com A) Como é que a criança passa o seu tempo?; B) Qual a relação entre a história que a criança faz do trajecto que a liga à escola e o desenho que faz desse trajecto? C) Qual o conhecimento que a criança tem dos lugares da escola (qual a imagem da escola)?; e D) Que representação faz a criança do vasto mundo (lugares não familiares, lugares de ubiquidade)?

Não parece haver, julgando pelo modo como os problemas articulam entre si múltiplas relações (não só semânticas, como de trajecto metodológico em si), a tentação daquele pensar puro, rectilíneo. As figuras da linha, do ponto, da recta, não são figuras que possam dizer-se constituir a obra. A configuração da obra, aliás, a própria disposição, no espaço da escrita, da narração da autora, é o reflexo de um pensar articulado, de um feixe de pensamentos ao “redor de”, uma obra aberta, diria Umberto Eco – “aberta”, porque é depósito de significações complexas, susceptíveis de diferentes interpretações. Por conseguinte, é uma obra que se coloca do lado da crítica ao próprio modelo científico moderno (cientismo), cuja norma cartesiana sempre encarou a ciência e o saber científico como empreendimentos únicos, independentes do saber “oculto” das humanidades, da mitologia, do espírito – “essa perda de tempo”, diria justamente Descartes. Reagindo contra o imperialismo cognitivo destes modelos de pensar a ciência, a obra de Manuela Malpique é «como um trabalho» (ou seja, *an art and a craft*), um trabalho feito na primeira pessoa, contra o esquecimento do Ser em relação com o Outro: obra que surge, portanto, ao lado das restantes que a compõem (histórias, obras, desenhos), como uma personagem discursiva, transcendental (e não como um qualquer eco transcendentalista).

“O espaço é um cruzamento de móveis” (Michel de Certeau)

Segundo Manuela Malpique, “cada espaço é sempre uma extensão de outros espaços”. O conceito de Espaço – objecto central e historicamente analisado do ponto de vista teórico – é perspectivado enquanto “experiência vital”, à luz de uma concepção de sujeito como relação, um sujeito “transaccional”. Mas esse conceito é

pensado sempre, também, na sua relação com o tempo. Trata-se de uma abordagem Espaço-Tempo, cujo conteúdo abrange um vasto campo semântico: extensão, área, duração, lugar, «topos», isto é, trata-se de uma representação simultânea do sujeito e do envolvente. Por um lado, a obra percorre toda uma conceptualização produzida pelo pensamento filosófico – dos clássicos aos (pós)modernos – acerca das categorias do espaço e do tempo (na verdade, o pensamento socialmente visível e resistente ao próprio tempo). Este exercício revela-se fundamental para o leitor, uma vez que permite compreender em que sentido a definição do conceito de Lugar não é independente da percepção social do universo, do entendimento que possuímos sobre a matéria, das relações entre os intervalos, os limites, o vazio, o tempo. Por outro lado, estas noções – vistas enquanto proposições matemáticas – foram construídas no âmbito da Ciência e no interior do trajecto que vai dos helénicos até à Modernidade. Historicamente, a filosofia, a matemática e a física do Espaço dão-nos a conhecer a crescente substituição, no plano cognitivo e do saber racionalista, da perspectiva do “cosmos grego” (o interesse pela visualidade, o arco, o círculo, etc., e a importância dada ao lugar da natureza – espaço mediado pela divindade – enquanto conhecimento/experiência aberto à contemplação) pelo fenómeno da “geometrização do espaço”, sobretudo desde que o espaço e a natureza passam a ser vistos como máquinas de uma *natura naturata*. Mas enquanto “lugar praticado” – sub-objecto do objecto central da autora – Espaço e Tempo são condições de uma experiência no mundo, e segundo esta perspectiva, a obra vai recuperar – justificando-as no estudo – as filosofias de Heidegger e de Sartre na discussão do espaço como “lugar de si”, espaço do sujeito que o constrói, vivendo-o (“a criança impregna-se de lugares”, refere a autora). É nesta medida que se torna relevante a discussão do conceito de *espacialidade*, de resto central na “nervura” da obra, desde um ponto de vista, não só espacial propriamente dito, mas sobretudo de um ponto de vista fenomenológico e existencial – a espacialidade, essa condição ontológica, tem que ver com o sujeito, com a sua acção no espaço, uma acção de ser-no-mundo (a obra transcreve o conceito heideggeriano de «Dasein»), e por isso uma acção *intencional*.

“O espaço é um cruzamento de móveis”, diz Manuela Malpique ao leitor, pondo-se na voz do psicanalista Certeau. Ele é conjunto de movimentos: espaço que é prática social e espaço que é lugar praticado (Bourdieu), espaço institucional e espaço de disciplina (Foucault), afinal espaços de vigia, controlo, selecção, espaços de fabricação de outros espaços. A transformação do espaço – porque é lugar praticado – é projecção simbólica da acção, da lei, da língua (da nação, da “nacionalidade”) – o espaço é memória. A discussão produzida em torno deste conceito é complexa, porque ele possui uma profunda significação. O conceito de espaço – e de espacialidade – surgem como que de dentro de um mapa teórico (em nuvem, imaginei eu), onde se torna explícita a impossibilidade, para o leitor e para a autora, em “ver de frente”. Torna-se necessário convocar a História (Foucault), a Física, a Mitologia (e os Estudos do Imaginário), a Pedagogia e a Educação, a Literatura (Borges), a Etologia (estudos sobre Adaptação), a Filosofia (Descartes, Kant, Hegel, Bachelard), a Sociologia (Bourdieu), a Antropologia (Dettiene, Augé), a Psicanálise (e a questão do “Espaço interno”), a Fenomenologia (de Heidegger e

Sartre), a Psicologia (conceito de “Espaço pessoal”, psicologia ambiental, estudos do desenvolvimento da criança, teoria das “conchas do homem”, etc.). É, de resto, a “teoria das conchas do homem” referência primordial e empírica desta obra, no momento em que, daquele mapa giratório de constelações, a autora a elege enquanto grelha de análise do “espaço próprio” – termo de Abraham Moles que atravessa o objecto da obra – no fenómeno de experimentação espacial dos objectos feita pela criança³.

Enquanto espaço e movimento, esta obra é uma deambulação «oblíqua», se quisermos evocar a expressão do poeta Ramos Rosa (ela flui entre pausas, perspectiva um “sistema de nervos” segundo linhas de surpresa flexíveis), marcada pela sinuosidade de estilo, e tradutora do ritmo e da acção subjacentes às diferentes e complexas maneiras de o sujeito – criança – vivenciar o espaço, apropriando-o. Como é que o espaço é nomeado pela criança (relação entre espacialização e linguagem)? Como é que o apropria? O objecto “espaço” é um objecto narrativo e, além disso, objecto de narração – objecto narrante e narrado por um percurso/trajecto – “narramos o espaço como falamos” – narramos o espaço como brincamos – apropriamos o espaço como brincamos. Existirá uma *estratégia* de apropriação do espaço?, colocamos agora a pergunta. Qual a relação que pode existir entre espaço e espontaneidade (na criança)? Neste momento da obra, a autora mobiliza todo o reportório da Psicologia da Criança e do Ambiente, desde as perspectivas ecológicas, até às perspectivas da cognição e da percepção do espaço. O conceito de representação espacial, como sabemos um objecto piagetiano importante, e também não menos importante para os estudos sobre pensamento e linguagem feitos por Vigotsky, adquire notoriedade quando a autora considera que,

“(…) o espaço pode ser apropriado de forma intencional ou não. Viver, brincar, trabalhar num dado lugar pode conduzir, naturalmente, à apropriação desse lugar, sem que se dê conta desse facto. No entanto, a identificação pessoal com um lugar pode levar a manter ou a desenvolver autoridade sobre ele.” (*id.*, p. 131-132).

Do ponto de vista da criança (sempre “ponto de vista” aqui e agora aculturado, produzido e reproduzido pelo *habitus*), uma «vista» que procura ser a referência de fundo ao longo da obra, a autora detém-se nas estratégias lúdicas de apropriação do espaço, e em que medida a representação espacial na criança é construída pelo jogo “enquanto forma natural e privilegiada de se apropriar do espaço”. Viver o espaço, explorar o espaço, vivendo-o: esta é a “apropriação do espaço” de que Manuela Malpique fala, fenómeno que implica “realização de si, desenvolvimento de si”. Mas o que dizer dos espaços *em aberto* da contemporaneidade? Como “apropriar o espaço”, cuja referência contemporânea é a da pulverização do Autor? De facto, hoje, as fronteiras tradicionais (imagens) – linha, ponto, centro – cujos traços nos ajudavam a definir o conceito e a «geo-metria» (no sentido literal, “medida da

3 Nove Conchas – *corpo próprio; gesto imediato; compartimento; casa; bairro; centro urbano; região; país; vasto mundo* (metáfora da cebola/camadas/“cascas”). Trata-se de uma abordagem de Abraham Moles – o estudo do conceito de “espaço próprio” nas relações entre o Imediato e o Mediato – na esteira das perspectivas ecológicas (ecossistémicas) da Psicologia, relativas ao desenvolvimento humano, em cena desde os inícios dos anos 1970 do passado século.

terra”) do espaço, encontram-se em expansão, em total abertura. A que «objecto-área-espaço» podemos, hoje, na verdade, chamar “casa”? Que traços, confiando na experiência da tradição, esse espaço possuirá *enquanto casa*? A pós-modernidade – da arquitectura até à estética – multiplica uma infinidade de respostas. Contra as perspectivas meramente materialistas e ocupacionais do espaço – estar onde é permitido estar, usar o espaço como me dizem para usar, crescer num espaço sem que o possa tornar meu – a obra reflecte numa concepção particular e subjectiva, *o espaço como continuação do sujeito em si*. Quer isto dizer que não é por possuir determinados objectos/lugares que o sujeito (criança) se apropria do espaço, muito embora este aspecto tenha estado na génese e na direcção das antropologias pedagógicas do espaço fechado durante os últimos séculos. E o que dizer dos *não-lugares* de que fala Augé? De facto, o espaço *é* espaço, quando (dimensão temporal indissociável) ele passa a ser “lugar pessoal e/ou colectivo”.

À “teoria das conchas do homem”, cuja abordagem serve de grelha de leitura aos dados empíricos tratados na obra, a autora propõe uma décima concha – que não está incluída no programa-panorama de Moles, mas cuja previsão é, no entanto, referenciada ao sistema do “vasto mundo” – é o *écran* e todas as possibilidades, ubiquidades, de se saltarem as fronteiras determinadas pelo espaço físico. As preocupações educativas em relação ao *espaço-écran* regressam neste momento da obra, suportadas pelos estudos da influência da televisão no comportamento e no imaginário da criança. Do ponto de vista da (sua) Representação, isto é, da criança, o espaço é, por isso, e no interior de todas as interdependências sistémicas que o constituem e significam, um lugar de «figurações» – espaço imaginado, espaço simbólico, espaço projectado, espaço representado, espaço praticado. Como a própria autora refere, “o espaço é uma topologia transcendental”, isto é, uma topologia mediada pela dialéctica do sujeito com o mundo, na sua “virtualidade real”, diríamos agora acrescentando Castells (2005). A questão das “práticas do lugar”, cuja realidade a autora analisa do ponto de vista dos jogos e das brincadeiras da criança (apenas a título de exemplo, o jogo da macaca ou do aeroplano e as “escondidinhas”, dentro e fora da escola, dentro e fora da casa, e no trajecto que a liga à escola), implica, portanto, que se entre em linha de conta com as séries de tentativas e riscos inerentes à sua exploração, é seguir caminho (jogar), enganar-se, tentar de novo. Assim sendo, essas práticas correspondem à criação de vias alternativas (escolhas, erros, deambulações), pois são práticas num espaço que é lugar-labirinto. *Que oportunidades, perguntaremos então, terá a criança, não a criança desta obra de 1995⁴ que ia a pé para a escola, mas a criança de hoje, passados cerca de 15 anos, a criança que pelo carro vai guiada, guiando ou esquecendo a paisagem, e de entrar no “labirinto” – da cidade, da região, do mundo – e apropriar-se do espaço, de um espaço próprio?*

4 Esta obra foi publicamente apresentada em 1995, ainda que o processo de investigação tenha compreendido um período iniciado na década anterior. A “colheita de dados”, nos termos da autora, desenvolveu-se durante os anos de 1986 e 1987, processo esse que pressupôs a presença, a observação e a participação da autora nos lugares conhecidos e praticados pelas crianças, e nas ligações/percursos entre a casa e a escola.

**“É no espaço que se desenha um trajecto imaginário” (Gilbert Durand):
Para uma “Topobiografia”**

Em 1854, Henry David Thoreau, tendo vivido durante mais de dois anos na margem do lago Walden (EUA), escreveu aquele que, muito provavelmente, tornou-se no primeiro e principal romance ecológico de referência para os movimentos naturalistas (de inspiração transcendentalista), em curso desde os finais do séc. XIX. A propósito das questões do “espaço construído”, refere

“(…) O que eu vejo hoje em dia na beleza arquitectónica, sei que se desenvolveu gradualmente de dentro para fora, brotando das necessidades e do carácter do ocupante, o único construtor – como fruto de nobreza e verdade inconscientes, sem a menor preocupação com a aparência; e qualquer beleza adicional desse tipo que venha a ser produzida, decorrerá igualmente de uma beleza de vida espontânea.” (Thoreau, H. D., 1999, p. 63).

O registo-reflexo de Thoreau, que corresponde àquilo que muitos chamariam de vivência de uma “ecologia profunda” – natureza bela e perfeita, fonte de libertação das forças divinas que animam o sujeito – é o espelho, porém, de uma perspectiva acerca do ambiente como sistema de vida, e do “ambiente arquitectado” (centrado na procura de um “espaço próprio”) construído na fusão de um «eu» numa história sempre natural. Não sabemos, pelo que se nos dá a ler na obra, se Manuela Malpique terá procurado inspiração nas forças descritas por Thoreau, quando considera, desde as primeiras páginas, que a sua obra é um “contributo para a história natural da criança”. Mas o momento em que se propõe construir uma “topobiografia” da criança, partindo de uma concepção “natural” da sua história (do seu ambiente), é como se de algum modo nos fizesse duvidar. A Ecologia, de resto, no sentido literal de “casa”, de “conhecimento da casa”, mesmo não sendo evocada segundo o ponto de vista do «naturalista», parece-me habitar, contudo, a maioria dos intervalos que compõem a sua tese. É uma ecologia da criança – em termos do seu desenvolvimento – mas é também uma ecologia segundo o signo da pedagogia que integra, ambas condições de um conhecimento experiencial que exigem pensar uma educação da criança em termos “de relações”, e na vivência dos espaços-trajecto entre a casa e a escola. A “topobiografia” – substrato além disso da própria narração autobiográfica da criança – é objecto e objectivo da vida no/do espaço (no seu todo) e das práticas dos lugares do quotidiano. Ela (topobiografia) é, portanto, memória, percepção, experiência e projecção – reflecte um mapa (desenho) que a autora analisa e lê como uma “carta” (cartografia). As memórias do lugar, os mapas dos quais resultam, prendem-se com o significado do espaço revelado para a criança, através das ligações afectivas (e sensoriais) que possui com os objectos. Paralelamente ao desenho, o recurso, assim sendo, a metodologias biográficas – histórias individuais, relatos de acontecimentos, psicobiografias da vida quotidiana – justifica o sentido de um objecto de estudo (“a experiência espacial dos objectos”), cujo domínio é o da escrita, o do traçado (da letra e do traço que eu faço no desenho sobre o trajecto) e o das múltiplas grafias que esse gesto pode produzir. Quer isto

dizer que as práticas do lugar, em si, não correspondem à cartografia do lugar – elas são mais do domínio da vivência – mas a imagem-desenho que a criança faz da sua realidade é como uma «carta» que corresponde à sua apropriação, cuja memória se traduz numa espécie de reenvio da relação subjectiva que ela projecta no espaço.

Dada a centralidade da temática da relação da criança com o meio ambiente ao longo da obra, a autora opta por trabalhar os “traços estruturais” presentes nas suas “geografias”, cujas histórias reúnem em si dimensões verbais e não verbais de um discurso (vivido e conhecido) sobre o espaço. Diz a autora,

“(…) Traços estruturais de “trajectos de vida no tempo e no espaço” estão presentes, de forma explícita e/ou implícita no discurso verbal da criança sobre os lugares do meio imediato e do espaço mais vasto. A criança conta (porque é perguntada) parte (porque não pode, não quer contar tudo) da sua experiência espacial dos objectos. Estes traços estão presentes no desenho (que lhes é pedido) de *o caminho de casa até à escola* e de *a minha escola*, mapas mentais que põem em confronto o espaço vivenciado com o espaço conhecido. A combinação destas duas formas de dizer o dito e o não dito revela-nos um imaginário colectivo, cujos traços esboçam a “biografia individual” do grupo de idade” (Malpique, M., p. 179).

No contexto empírico da obra, *Matosinhos* é o «topos» desta biografia. Nesse sentido, pergunta a autora: qual a “paisagem mental” que a criança produz da cidade?⁵ Actualmente, esta questão continua a possuir um conjunto de *ecos* educativos relevantes, vindos de todos os movimentos que apelam à relação da criança com o espaço urbano e com a “cidade educadora”, de um ponto de vista dos seus reais espaços para nela se inscrever, diríamos nós, como sujeito. Entre um pólo clínico e um pólo biográfico, sob o ponto de vista metodológico, à criança é pedido que faça uma dupla narração – oral e desenhada – sobre a qual Manuela Malpique procede a uma análise simultaneamente cognitiva (representação externa) e projectiva (representação interna). O imaginário colectivo que procura deslindar (frequentemente do lado da psicanálise) é visto como uma oportunidade para esboçar uma biografia individual e colectiva, não só porque é relativa a um determinado estágio de desenvolvimento, mas porque se inscreve no que a autora designa por “grupo de idade”. E refere ainda mais à frente, “os desenhos dos mapas mentais são traços da memória de um corpo num espaço labirinto”, na medida em que eles são o reflexo de uma aprendizagem que é factor de socialização no e do espaço, afinal “história pessoal nos lugares do nosso quotidiano”. Ora, os espaços-lugares em estudo na obra podem organizar-se à volta dos seguintes tópicos: i) **a casa** – estímulos ambientais, organização temporal, actividade exploratória, normas sociais, privacidade, territorialidade, família, etc.; ii) **a escola** – configuração espacial e projecto pedagógico, significado do papel de aluno, área e áreas de jogo, etc.; (iii) **o caminho/trajecto que vai de casa até à escola** – exploração ambiental, oportunidades de jogo, contacto e vivência com a cidade/natureza, percepção e cognição do espaço, mapas mentais (as diferentes representações gráficas do espaço

5 80 Crianças, entre os 9 e os 11 anos de idade, de duas escolas do 1º CEB, da mesma área urbana, mas com configurações espaciais diferentes (“aberta” e de “tipo tradicional”)

vivido no dia-a-dia); (iv) **os lugares distantes** – meio urbano, espaços de simulacro (onde a autora se inspira, entre outros, nos trabalhos de Liliâne Lurçat sobre o desenvolvimento psicológico da criança e a influência da televisão).

O trajecto/percurso é como uma frase que escrevemos

Sobre esta quadratura de tópicos, Manuela Malpique desenvolve uma leitura educativa à luz do papel que desempenham (e em si próprios possuem) no fenómeno do desenvolvimento (geo-gráfico) da criança. Essa leitura, pela porta do significado do jogo na vivência do quotidiano da criança, pode hoje reescrever-se, no leitor, a partir de um outro conjunto de interrogações. À data da obra, a maioria das crianças entrevistadas por Manuela Malpique fazia a pé, num minuto a um minuto e meio, o seu caminho até à escola. Este ir a pé (“em pé coxinho”, como frequentemente é descrito) é perspectivado segundo os efeitos educativos e desenvolvimentais que pode provocar. A descrição dos trajectos, tal como a autora analisou, revelam um conjunto de “retóricas caminhanças” – as crianças falam como quem caminha – lembrando aquilo que Mitchel Thomashow (1998), no seu livro *A identidade ecológica*, discute acerca de todas as possibilidades de diálogo com o ambiente que a vida quotidiana pode em nós despoletar. A metáfora da “boa conversa”, demorada, mais ou menos pausada, marcada muitas vezes pelo silêncio, surge como a imagem para um diálogo rico com o espaço (natural), pelo qual, e mesmo acompanhado pelo dilema, ou mais certo é dizer, pelo diferendo de tempos que constituem «o tempo do corpo e o tempo da mente» – Thoreau, a este propósito, no ensaio “Walking”, conta que, depois de percorrer, no bosque, mais de um quilómetro, se sentia muitas vezes alarmado “sem ter chegado lá em espírito” – o sujeito reflecte, pratica e cultiva, como num processo auto-educativo, um determinado «saber ecológico» de relevância para a sua vida.

Pensados, portanto, deste ponto de vista “eco-lógico”, os trajectos (caminhos) com os quais o sujeito dialoga serão tantos, quanto mais os espaços próprios forem espaços em que “consigo” o sujeito se encontra (dentro e fora da paisagem, porque o sujeito «está sempre na natureza»). No percurso a pé, diz a autora, “(...) há uma ligação mais forte com a terra, a água, o ar, as temperaturas” (*id.* p. 204), aspecto que remete o leitor para o universo da educação e das pedagogias do ambiente que a obra problematiza (neste caso, ligadas aos quatro elementos), sob o ponto de vista do espaço e da cidade. A prática reflexiva ambiental – questão que para aqui trazemos a partir do movimento (quase) involuntário que nos levou a Thomashow – é, portanto, inerente ao trabalho de identidade ecológica, em todas as formas possíveis e individuais de vermos a ligação entre pessoa e ambiente. A propósito, acrescenta Malpique,

“(…) O que se nomeia não é um lugar comum a toda gente – é o lugar de que eu me aproprio, na singularidade da minha relação num espaço que tem práticas semelhantes. O apropriado demarca-se como sendo o lugar que não é comum a toda gente, apenas perceptível aos iniciados” (*id.*, p. 207).

O olhar de principiante (dos “iniciados”) que Manuela Malpique crê existir no olhar da criança, olhar esquecido pelo adulto, é olhar que, na sua visão, deve constituir

um projecto novo para a Educação. O “pricipiante” é aquele que, entre a casa e a escola, não se importa de perder tempo, engana-se, “entrega-se a solicitações” várias, como a autora refere. A sua apropriação do espaço é, por isso, diversificada, e refere-se a todos os estímulos (visuais, auditivos, olfactivos, estéticos, etc., cuja leitura dos registos anexos à obra original podem assim testemunhar) em torno dos quais a criança nomeia lugares e produz juízos de carácter territorial (poluição, carros, animais, ameaças, etc.), bem como de ordem social e espacial. Que valorização fará a Escola de todo este reportório? A imagem-escola, vista e projectada primordialmente como Instituição pelas crianças entrevistadas pelo estudo, possui uma responsabilidade ética, não só do ponto de vista da aprendizagem do espaço (o valor do espaço, o local/o ambiente como contextos educativos), como ao nível do projecto pedagógico mais amplo que pratica, ampliando ou reduzindo lugares de si (para a criança, sobretudo de jogo), em função do interesse que direcciona para os modos pelos quais eles são apropriados no seu dia-a-dia.

A obra, a Manuela Malpique e a antecipação de uma lógica de mediação “mole” em Educação

Esta obra constitui-se, portanto, numa releitura da própria hierarquia do edifício pedagógico-educativo (professor-saber vs. aluno-cliente) e na inversão de grande parte dos seus pressupostos tradicionais, em relação aos modos, não só, de “educar a criança”, como de viver no/o espaço educativo da escola. A prática do lugar, que a autora estuda dentro e fora do próprio espaço-escola, é uma prática considerada em si mesma educativa (integral, inter-individual, moral), uma vez que traduz um “particular colectivo” (topobiografia), na relação com trajectos-ecossistemas que ligam a criança à escola. De todos estes, Manuela Malpique conclui que a apropriação do “meio imediato” é, na realidade entrevista das crianças, superior à apropriação do espaço mais vasto. Quer isto dizer, e mesmo tendo como preocupação o espaço-*ecrán*, ubíquo e transfronteiriço – “estamos onde não estamos” – que o trajecto que liga a criança à escola é o trajecto simultaneamente centro e via de desenvolvimento pessoal, social e educativo/ambiental. Surgirá assim, neste momento de leitura da obra, um conjunto específico de observações/conclusões, decorrentes de pressupostos aos quais a autora regressa por diversas vezes. Apontando algumas, a criança é (ou deve estar no) o centro das práticas de relação com o lugar – de resto, ela já é o centro, a criança “traz em si a sua projectiva”, diz Manuela Malpique, isto é, ela é memória, ela é tempo futuro), e a sua história, a “sua pequena história”, cuja carta se produz como “rotina” de uma prática, é marcada pelo *habitus* familiar, social, cultural: trata-se de uma história que é uma geografia íntima, imaginada, com valor educativo. Aprender a “ler e a escrever o ambiente” deveria constituir-se, assim sendo, como uma questão, diríamos nós, de literacia fundamental (educação básica), aspecto de resto parte da retórica das políticas educativas desde os anos 1990 do passado século, com fraca tradução, ainda, na prática. O que podem a educação e a escola então fazer? A autora re-centra a sua dupla visão do papel da escola – lugar de jogo/lugar de aprendizagem; lugar de socialização/lugar de

desejo “de estar só no meio dos outros” (*id.*, p. 239) – na corrente humanista que a cientificidade Moderna terá perdido, algures, pelo caminho... E, para tal, apela ao papel da proposta neo-humanista no ressurgimento de uma outra antropologia da educação, cuja finalidade favoreça a pessoa como fundamento, isto é, “um eu e um tu na singularidade de um discurso”. E de facto, as perspectivas mais actuais das Ciências da Educação relativas à «relação com o saber» e, especificamente, à Mediação enquanto dispositivo ao serviço da construção de um mundo educativo mais aberto ao conflito, à imprevisibilidade das condições que, hoje, situam o saber no tempo e no espaço, parecem surgir como que na continuidade de um trajecto de algum modo antecipado pela autora.

A preocupação explícita que a obra possui pela afirmação de pedagogias, cujos projectos promovam a inter-relação entre o sujeito, o Outro e as coisas (alteridade) é uma preocupação que precisa hoje renovar-se, sobretudo num tempo de profundas subjectividades (reduzidas a divergências) acerca do significado da escola, e da educação em geral. Aquilo que a autora refere como sendo a valorização de uma “antropologia completa” em educação, não se prende apenas com os valores da liberdade e da consciência, cujos princípios, de uma maneira mais ou menos informada, diversas propostas educativas têm vindo a procurar assumir. Tem antes que ver com o signo do sujeito, e com todos os lados dos quais ele pode ser visto (imaginário, racional, sensível, produtivo, onírico, pragmático, técnico, estético, profissional, jurídico, gráfico, ecológico, poético, literário, etc.). Os desafios e todos os móbiles educativos constituintes do **espaço/ambiente/urbanidade** são actualmente segmentos de um projecto de educação, cujo processo não pode ignorar preocupações relacionadas com a mediação entre o “espaço próprio” e “o mundo mais vasto”. O saber construído na base deste processo de mediação é um saber que, tal como é antecipado pela autora da obra, parte de uma perspectiva transaccional da criança, da educação e do ambiente, isto é, pressupõe uma concepção – que importa sempre situar, porque a “concepção” é o movimento que situa o mundo – que justifica as inúmeras inter-dependências que se estabelecem na vida quotidiana, aí onde a inscrição do sujeito começa e tem lugar. Educar, portanto, a partir de um ponto de vista “mole” de mediação, é um processo de mediação (para o mundo e desde o mundo) que procura ultrapassar a falácia de verdade que nos chega do “ver as coisas de frente”, para que conjugue a aprendizagem entre o próximo e o distante, o imediato e o mediato, o mais sentido e o menos sentido.

Bibliografia

- Castells, Manuel (2005) *A sociedade em rede*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Malpique, Manuela (1995) “Pequenas histórias: a geografia das crianças. Práticas e representações dos lugares do dia-a-dia de crianças portuguesas em idade escola”, Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação, Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- Mialaret, Gaston (2004) *Les méthodes de recherche en sciences de l'éducation*, Paris: PUF
- Thomashow, Mitchel (1998) *A identidade ecológica*, Lisboa: Instituto Piaget
- Thoreau, Henry David (1999) *Walden, ou a vida nos bosques*, Lisboa: Antígona