

# IMAGINÁRIOS, CHEIROS, FORMAS E CORES DE LUGARES DE CRIANÇAS E REPERCUSSÕES EM ADULTOS DISCENTES DE PEDAGOGIA

Vânia Alves Martins Chaigar\*  
Elisângela Barbosa Madruga\*\*

## Resumo

O texto urdido a quatro mãos, por uma docente e uma discente de Pedagogia, embora preocupado com o rigor, flutua livremente por impressões capturadas da literatura e da poética. Narra a posição da professora em face de estratégias de ensino embasadas numa prática pedagógica que considera os/as discentes sujeitos praticantes e a cidade como espaço educativo privilegiado. Já a discente reflete seus movimentos em função de uma experimentação envolvendo crianças e percepções sobre o lugar, em seu caso uma entrevista com o próprio filho, Lucas. Ambas ressignificam posições e enunciam aberturas paradigmáticas na relação com a Geografia e o seu ensino para/com crianças.

**Palavras-chave:** Lugares de crianças. Discentes de pedagogia. Ensino de geografia.

## 1. A DOCÊNCIA FACE AOS DESAFIOS DE ENCHER VAZIOS COM PERALTAGENS

A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta. Você vai carregar água na peneira a vida toda.  
Você vai encher os vazios com as suas peraltagens.  
E algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos.  
(Manoel de Barros, 1999)

Um dos grandes desafios que a sala de aula universitária impõe aos seus docentes é torná-la, de fato, significativa para os jovens que não reconhecem e/ou outorgam autoridade à priori a seus professores. A docência alicerçada na erudição, por sua vez, esmaeceu-se em face da rapidez da circulação de informações e da disponibilidade do conhecimento sistematizado em sistemas e plataformas virtuais de fácil acesso. Simultaneamente, num tempo volátil (o mais adequado seria volúvel?) que rapidamente se esvai – fragilizando relações e sensibilidades ou negativamente a alteridade –, como construir um ensino voltado para pessoas e, de um modo especial, sujeitos que vão tratar com crianças pequenas, infâncias e imaginários criativos (BACHELARD, 1993)? Não estão dadas essas respostas e a cada novo ano letivo docências são desdobradas.

Um desafio recorrente na formação de professores é o de ensinar a ensinar noções e/ou conceitos geográficos às crianças e aos jovens na escola. O princípio de que só é possível ensinar aquilo que se sabe não pode ser esquecido

\* Professora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Email: vchaigar@terra.com.br

\*\* Graduanda do quarto ano do curso Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Email: elisangelamadruga@yahoo.com.br

nesse processo, acrescido de que também, em geral, são jovens as discentes licenciandas<sup>1</sup> e que as mesmas carregam distintas representações sobre escola, ensino e os diferentes campos do conhecimento. De modo especial, esse repto vai à *estratosfera* quando se trata da formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental na área das Ciências Sociais – tratando-se da Licenciatura em Pedagogia.

Afinal, como ajudar jovens e adultas, em parte já com imaginários endurecidos, a carregarem “água na peneira”? E, de que modo, fazê-las amar seus próprios “despropósitos”? Ou, por outra, levá-las a amar os “despropósitos” dos outros – sobretudo o das crianças para as quais se volta prioritariamente o ensino dos anos iniciais?

Nesse caminho da docência tenho optado por “encher os vazios [com]... peraltagens”! Peraltagens de adulto, bem entendido, que não é exatamente a do Manoel de Barros, que jamais traiu sua infância e dela recusou-se a se afastar até o fim.

Nesse exercício, no qual a Geografia, por vezes, parece um vocábulo solto no ar a evocar deuses para explicá-la, tamanha a falta de propósito, tenho optado por chamar/reclamar infâncias deslocadas ou invisibilizadas, porém latentes, que se fazem presentes na vida de estudantes de Pedagogia. Pequenas investigações envolvendo as crianças e as suas percepções sobre o espaço e o tempo, no qual estão imersas, têm ajudado discentes de Pedagogia no entendimento de alguns conceitos, sobretudo no modo como os pequenos os produzem, nomeiam, transformam e, desse modo – sob lógicas infantis –, ensinam aos adultos a também (re)elaborarem aquelas aprendizagens que os Estudos Sociais havia lhes legado na escola. Quero desde logo esclarecer que não percebo problema na expressão em si, mas no trato que lhe é dado, ainda hoje, nas escolas, destituindo as Ciências Sociais de sua cientificidade ou, ainda, roubando-lhe qualquer possibilidade de conferir-lhe um caráter emancipador, problematizador

e/ou humano na sala de aula. Crianças e jovens (nos anos iniciais e também finais do Ensino Fundamental) continuam a responder perguntas mecanicamente para descartá-las de suas mentes assim que termina a “prova” e, ainda, posteriormente, rasgar ou até queimar cadernos de Geografia ao final do ano letivo. Essa prática de “purificação” prossegue a ser relatada por discentes tanto da Pedagogia, quanto da História e Geografia com os quais convivo na graduação.

De forma recorrente, ao dar início a cada novo ano letivo, fortes estereótipos aparecem quando pergunto às discentes o que sabem ou lembram-se de terem estudado na escola sob a denominação de Ciências Sociais. Quase sempre é preciso partir de uma tradução, muito mal resolvida, cognominada Estudos Sociais, posto que praticamente 100% das estudantes foram mediadas por este vocábulo no início de suas vidas nessa instituição, mesmo as que estiveram na escola em tempo mais recente.

Conteúdos desconectados uns dos outros, datas comemorativas, “vultos”, estereótipos e fragmentos de conceitos são lançados às mentes infantis que os devolvem sob a forma de respostas mecânicas e mnêmicas aos já decantados questionários, verdadeiros ícones de muitas gerações. O que sobra disso tudo talvez sejam os “pastéis de vento” (KAERCHER, 2014), metáfora que bem sintetiza o esvaziamento do ensino das Ciências Sociais, neste caso da Geografia, face à falta de significado da disciplina para muitas crianças e jovens na escola. Deixa-se, nesse sentido, de aproveitar o rico período no qual as perguntas ainda não foram engavetadas pelas crianças, para provocar e instigar a curiosidade sobre o espaço, o tempo e as relações sociais que circundam esses universos e, daí, extrair porções generosas de saberes geográficos, históricos, sociológicos, enfim, humanos.

A historicidade que levou as Ciências Sociais a perderem seu status de ciência a partir do final da

década de 60, do século XX, legitimada pela 5.692/71, no período da ditadura civil militar, ainda tem impactos no ensino, passado tanto tempo e já percorrido mais de 25 anos no percurso da redemocratização do país. Observamos um regresso lento, ainda que tenha ocorrido o advento da LDB 9.394/96, que a legitima na escola e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), produzidos em 1997, apresentando conceitos e metodologias para balizar o ensino de Geografia e História nos atuais anos iniciais, restituindo-lhes também sua condição de ciência.

Bem, mas se as discentes de Pedagogia, em boa parte, carregam consigo essas *pechas* impregnadas da falta de sentidos, como poderão ultrapassar limites epistemológicos, além de arejarem subjetividades, para construir outras representações e conceitos sobre as Ciências Sociais? Concebo as experimentações que coloquem as estudantes em contato direto com o objeto de estudo e sua problematização como fundamentais para alterações conceituais e atitudinais e, daí desdobrada, também, mudanças no ensino (quem sabe?) para/com crianças. Nessa direção, pequenas e sistemáticas investigações que, metodologicamente podem ser concebidas como ensino com pesquisa (DEMO, 2009), compõe o corpo da disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais<sup>2</sup>, responsável pelo trabalho com o ensino de Geografia e História nos anos iniciais<sup>3</sup>. Buscamos tratar dos conceitos de cada área especificamente, cuja ligação é produzida por investigações que têm como foco a cidade<sup>4</sup>.

Cada grupo de discentes é sempre particular em suas formas de arranjar uma turma, processar informações, reagir frente às propostas pedagógicas e metodológicas. Cada porção de “gentitude” (FREIRE, 1997) repercute de maneira singular e, ao mesmo tempo, é influenciada pelo coletivo. Todo e parte imiscuem-se, interpenetram-se, mas mantém características que os distinguem em suas peculiaridades. Dessa complexa

trama é extraído combustível para as investigações e estudos que compõem as atividades do grupo de licenciandas, em especial, com rostos, nomes, sentimentos, conhecimentos e experiências próprias, assumindo-se, assim, a corporeidade inerente a cada agrupamento humano para além das abstrações contidas em planejamentos descontextualizados e atemporais.

As estudantes da graduação são desafiadas a realizarem imersões através de investigações, cujo fio condutor é dado por memórias, histórias de vida e narrativas de modo que possam interagir com a cidade e fomentar diálogos com seus espaços e seus produtores – os “praticantes” (CERTEAU, 1998). Nesses movimentos, com frequência, encontram também pedaços de si e dos seus, de espaços e “geografias menores”. “Estas são como ilhas no entorno do continente da geografia maior, são potências de expansão desse continente, são também as primeiras aproximações desse continente para quem vem do oceano livre e flutuante do pensamento...” (OLIVEIRA JR., 2008, p. 19).

Concordo com o autor de que todo espaço (e tempo) livre e flutuante permite imaginar e criar, inclusive outros espaços e tempos de produção da vida. Nessa direção, Oliveira Jr. (2009), também nos auxilia a entender os desajustes sobre a percepção da construção linear do espaço e, valendo-se de conceitos da geógrafa marxista britânica Doreen Massey, justifica que “o espaço geográfico deveria ser imaginado como uma multiplicidade de estórias-até-aqui articuladas e desarticuladas a um só tempo, onde os desencaixes são foco de negociações devido às sobreposições dos territórios” (OLIVEIRA JR., 2009, p. 18). Como “estórias-até-aqui” tudo pode ser mudado a qualquer momento, o lugar é concebido como processo (MASSEY, 2008) em íntima relação com o tempo e, desta forma, desmistificam-se paradigmas fatalistas, pragmáticos e/ou imobilistas, como os que apregoam impossibilidades de mudanças fora do que propõe o “mercado” e o fim da emancipação social dos sujeitos.

Há, portanto, uma intencionalidade docente em mobilizar estudantes na direção de aprendizagens a partir de si, seus movimentos e protagonismos no chão da cidade onde vivem, assim como uma aposta que, daí, derive posições mais abertas face à Geografia, maior capacidade em contextualizar seus conceitos e uma aproximação de paradigmas plurais com cheiro e jeito de gente. O produto desse processo tem sido sistematizado em relatórios ou artigos e socializado através de eventos de extensão, anualmente organizados por estudantes das turmas de Pedagogia, discentes de outros cursos de graduação, colegas professores, bolsistas e orientandos de pós-graduação.

No ano letivo de 2013, foi desenvolvido pela turma o projeto investigativo “Experiências riograndinas na ‘contramão’ da barbárie: leituras da cidade por licenciandas de Pedagogia”<sup>5</sup>. Além dele, ao trazer elementos para significar e aproximar a compreensão sobre espaço geográfico e as subcategorias que o alimentam, propus à turma uma pequena investigação sobre o conceito de lugar, apresentado pelos PCN como um importante aliado para a compreensão do espaço geográfico. Metade da turma entrevistou crianças (entre três e 11 anos) e a outra metade entrevistou adultos.

Algumas questões base do roteiro foram: O que é lugar para você? Que lugar/es você mais gosta? Onde fica/m? Por que escolheste esse/s lugar/es? Poderias representá-lo/s? A partir dessa interlocução, foi sugerido para as licenciandas investigadoras analisarem a relação entre as respostas encontradas e os referenciais estudados.

Seis crianças e seis adultos foram entrevistados pela turma e, desses, neste texto é apresentada a análise feita a partir da entrevista realizada pela estudante mãe com seu filho Lucas, um menino, na época com cinco anos de idade. A reflexão busca entender o alcance epistêmico-pedagógico da experimentação, em diálogo com a professora orientadora do estudo. A opção pela análise

de uma entrevista com criança é no sentido de tentar se aproximar de aprendizagens discentes daí derivadas. Trata-se, portanto, de um recorte sem a pretensão de generalizações ou comparações; a percepção da discente através de sua narrativa, no entanto, pode ser lida como o registro de uma experiência que denotou significações particulares na sua relação com a Geografia.

## 2. A CRIANÇA E A DISCENTE OU... O QUE UMA MÃE APRENDE COM O FILHO SOBRE... LUGAR?!

Ao apresentar o olhar da criança sobre os espaços que a tem constituído, convém ressaltar que tais espaços não só a produzem, mas também são produzidos por ela. Segundo Redin e Didonet (2007, p. 30) “as crianças participam de outros espaços de convivência e aprendizagem, nos quais sua personalidade se forma, sua visão de mundo se constrói, sua experiência da vida vai alicerçando valores e atitudes”. Nessa perspectiva, trago recortes da entrevista com Lucas, morador do bairro Castelo Branco I, na cidade do Rio Grande, RS, em interação com algumas reflexões que faço como discente e mãe.

A criança constrói e *areja* lugares em seu imaginário por meio de sentimentos, cores, objetos, pessoas, ou seja, certas peculiaridades que ligam o sujeito a um espaço específico. É um ambiente particularizado aos olhos de quem o faz, um misto de fantasia e realidade, mas que não se encontra alheio as circunstâncias e acontecimentos deste mundo, suas contradições e idiossincrasias. Por isso, influencia e é influenciada pela realidade que a cerca, a criança também estabelece suas concepções a partir de socializações com grupos e o ambiente. O relato abaixo é parte do diálogo no qual o menino entrevistado relaciona lugar com o brincar e os brinquedos.

Quando entrevistei meu filho de cinco anos sobre os espaços em que mais gostava, ele relatou-me que gosta de brincar na casa do tio. Então perguntei por quê? E ele respondeu: por que é legal! Quando perguntei quais os lugares que gostava aqui em casa ele respondeu: Eu gosto de brincar no galpão, na areinha, com meus brinquedos (ENTREVISTADORA, out. 2013).

Percebi que suas concepções estavam sendo formuladas a partir “dos lugares onde brinca, passeia e dos objetos que aí existem e que ela utiliza” (LOPES, 2007, p. 45). Depreendo assim que existe uma “materialização” dessa infância, da qual o espaço faz parte da cultura e da geografia da criança que a vivencia, ou seja, do meu filho.

Passados alguns dias da entrevista pedi a ele que fizesse um desenho dos lugares que havia me relatado. No desenho, entretanto, apareceu apenas um desses lugares: o pátio da nossa casa. Nele podemos observar árvores frutíferas, borboletas, nossos cachorros e ele mesmo brincando na areia. O espaço mais próximo, o da experiência cotidiana, com os “objetos” parte do seu ser sensível preponderaram.

Acasa do tio, naverdade, é muito pouco freqüentada por ele e, embora na entrevista fosse a primeira imagem de lugar a sugerir, não esteve representada no desenho. É perceptível, porém, que esse lugar também faz parte de sua geografia muito provavelmente pela qualidade da relação social construída com o familiar, levando-o a incorporar, em seu imaginário, esses espaços como parte de sua vivência e sentimento de pertença.

Compreendi, através das leituras dos referenciais teóricos, do desenho e da entrevista com meu filho, que elas me remetem a “assumir o espaço como uma condição social, uma categoria cultural, uma subjetivação que se estabelece na interação entre as crianças e seus mundos, como experiências exotópicas do processo de se tornar humano” (LOPES, 2011, p. 101). Percebo, assim, que a criança é produto e produtora de sua cultura e de seus espaços.

A perspectiva do relato mostra como a criança está se constituindo no mundo, pois, quando ela demarca um espaço, o faz por meio de uma construção simbólica. Essa, por sua vez, é permeada por emoções, sensações, cores, objetos e fantasias, que transformam o espaço físico ou imaginário em um lugar particular e social. Os “meus brinquedos”, tornam-se parte de um lugar que é também território, pois identificado como prazeroso e pertencente a ela, como demarcou Lucas: “Eu gosto de brincar no galpão, na areinha, com meus brinquedos”. Posso apontar, dessa forma, um aspecto evidente no relato, o de que existe um forte sentimento de pertencimento na criança quando se trata de apontar a “sua” geografia. Por isso, o espaço dado pelo galpão-areinha-brinquedo constitui-se em sua concepção como o “seu” lugar particular e especial.

O desenho a seguir apresenta alguns elementos ou marcas, que a criança pode ter utilizado para construir o chamado “meu lugar”.



**Figura 1** – O quintal da casa: a criança, os animais, os insetos, as plantas, os frutos, a “areinha”.

**Fonte:** Acervo da discente pesquisadora.

Ao analisar esta imagem, percebo o quanto a representação de lugar é permeada pelas subjetividades do entrevistado, visto que se representou no ambiente em conjunto com os animais, a vegetação e as árvores com frutos. Os elementos da natureza que constituem o lugar são realçados pelas cores fortes que se destacam

na paisagem infantil. O ambiente também é projetado e marcado pelas formas, o que mostra um olhar atento a diversidade e a vivacidade desse jardim particular – o seu!

O espaço em questão é tomado pela percepção infantil, impregnada de sensações e sentimentos, que constituem o universo desse sujeito. No entanto, justamente por existir outros agentes que o permeiam, é que mais lugares aparecem na fala do entrevistado, conforme a narrativa denotada no artigo elaborado, por esta discente, sobre a experiência: “[...] *ele relatou-me que gosta de brincar na casa do tio. Então perguntei por quê? E ele respondeu: por que é legal!*”. Nesse caso, o que faz desse espaço um lugar “legal” é principalmente o sentimento de carinho pelo tio, visto que o mesmo não tem muito convivência com a residência física propriamente. Outros lugares podem ser “colecionados” (LOPES, 2011) pelo menino por fatores semelhantes aos mencionados anteriormente, mesmo que não tenham ganhado materialidade em seu desenho.

Convém ressaltar que, no processo de desenvolvimento desse sujeito, os lugares também irão sofrer mudanças e se metamorfosear. Lopes (2009) afirma que “as crianças também perdem suas condições geográficas para serem concebidas num processo similar, como etapas a serem alcançadas ao longo do processo de adultização” (LOPES, 2009, p. 126). Nessa perspectiva, entende-se que, conforme a criança se desenvolve e vai se aproximando da fase adulta, as relações geográficas tomarão outros significados para a constituição do que denomina – agora – de “meu lugar”.

Percebo que colecionamos não só os lugares (espaços), mas tudo aquilo que nos ligam a momentos (tempos) de relações intensas. Assim, colecionamos aromas, sabores, cores, sons, sensações, emoções, entre outros, que geram memórias, e essas produzem o que dissemos ter “cheiro de infância”. Mas, como o processo é dinâmico, outros cheiros chegam, além de os da minha

casa, os de meus brinquedos, os da casa de meu tio, etc. Nesta perspectiva, a indagação se volta para o adulto, para entender como o mesmo produz o “seu lugar”. E o que o adulto discente aprende com a experiência da criança?

Nessa esteira, entendo que as experiências vivenciadas pela discente também foram significativas, visto que, somos tocados, impregnados pelos espaços que passamos, e, nesse caso, o espaço da sala de aula em conjunto com as propostas da disciplina. Percebo que essas impregnações modificam e criam possibilidades, as quais carregam a potencialidade de se olhar para o ensino da Geografia como um momento de sentir, pisar, tatear e transformar o lugar que constitui o ser humano. Segundo Callai (2011, p. 30),

essa tarefa não é fácil, pois vai além de um aparato técnico e metodológico de delimitar os rumos do ensino e da aprendizagem da Geografia. Há que se pensar a partir de aportes teóricos que, imbricados com a prática, delineiam os caminhos para compreender aqueles (caminhos) que são seguidos tradicionalmente, e também os que se pode traçar a partir do conhecimento que vai sendo acumulado.

Tais experiências, por assim dizer, se fundem com as das crianças e potencializam um novo olhar sobre esta temática. Nesse sentido, é possível notar alterações nas percepções da discente, conforme explicito a seguir.

As marcas deixadas por cada momento sentido transformam e modificam o ser e estar no cotidiano. Penso que esta é uma frase que sintetiza o sentimento que tenho ao refletir sobre as propostas vivenciadas como graduanda do curso de Pedagogia e, em especial, na disciplina de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais.

Entendo que a transformação ocorra, principalmente, quando percebemos que o nosso olhar já não estranha mais nada e tudo se mostra banal e/ou natural. Na contramão disso, as provocações evocadas

pela disciplina tiveram um papel relevante. Quando a cursava estava, concomitantemente, ensinando geografia bíblica em um curso de educação cristã. No entanto, ensinava uma Geografia descolada da vida, do mesmo modo que havia aprendido na escola, o que não deixava meus alunos (adultos) muito felizes. Ao começar a mudar minhas práticas, percebi que a disposição dos estudantes também foi alterada. Assim, por exemplo, ao invés de entregar uma folha com perguntas ou um mapa pronto, propus que o desenhassem no chão e o experimentassem deixando nele suas próprias pegadas e intervenções.

Entendi que aquilo que marca na relação consigo mesmo (e o outro) é o que fica guardado como memória. Nesse sentido, a Geografia não pode ficar longe do sentir, pois é através dele que nos aproximamos de espacialidades pouco percebidas pela razão prática. Passamos a ver poesia onde nem percebíamos sua existência, ou seja, o olhar (trans)vê não apenas o aparente, mas a beleza de peculiaridades “invisíveis” que habitam a dimensão do pequeno e, nesse caso, das “geografias menores” (MASSEY, 2008) – o que talvez explicita uma sutil maneira de perscrutar o espaço. No plano do simbólico, portanto, refletem-se nas práticas realizadas em sala de aula fatias de delicadas percepções sobre o espaço produzidas pelos próprios sujeitos na relação com o outro – filhos/as, crianças vizinhas, sobrinhos/as, afilhados/as, amigos/as – a explicitarem mobilidades em maneiras anteriores de concebê-lo.

Nesse movimento, me acompanho das palavras de Ítalo Calvino, na obra *As cidades invisíveis*, ao falar da cidade de Zora – um nome feminino – e sugerir que, “o seu segredo é o modo pelo qual o olhar percorre as figuras que se sucedem como uma partitura musical da qual não se pode modificar ou deslocar nenhuma nota”. (CALVINO, 1990, p. 9)

Desse sutil e delicado lugar, vejo que podemos falar de saberes. E esses envolvem o conhecimento

do eu, do outro, do meu espaço, da nossa história e, conseqüentemente, de espaços-tempos maiores, os que envolvem toda a sociedade. É um saber relacional que discorre sobre como o sujeito se movimenta, interage e configura-se no/com o mundo.

No entanto, percebo o quanto as crianças são mais sensíveis que os adultos ao se relacionarem com o espaço, visto que as mesmas ainda não têm o olhar normatizado, reforçado por um ensino mecanicista produzido ao longo de muitos anos de escolarização. Posso dizer, assim, que a entrevista com o Lucas mostra exatamente isso. Os sentimentos latentes configuram “lugares memórias”, pois é um espaço (lugar) que ganha lembrança (memória) pelo significado que recebe e, por sua vez, formam um repertório de lugares ou uma coleção de lugares, conforme Lopes (2011), que vão se transformando com o passar do tempo.

A entrevista me fez lembrar os meus próprios lugares memórias: vieram-me cantos de pássaros, a imagem do entardecer, o canto do Quero-quero, programas de rádio, meus pais, minha avó, minha casa, meus gatos e o mesmo lugar que hoje impressiona o Lucas, nosso quintal! Espaços-tempos também tangenciados pelo imaginário e poético pensar-sentir (como domenino): A memória é um vento que nos toca às vezes de forma intensa e outras suavemente. E se é um vento, quem segura o vento?

*A vida é dinâmica, pulsante, movimento, é vento.  
Tento pegá-lo, mas ele brinca comigo.  
Passa, toca, faz cócegas em minhas mãos, mas não me deixa segurá-lo!  
Vento que me faz flutuar, pairar...  
Vento que me faz pensar, onde vou chegar... Onde vou chegar?  
Onde o vento e meus pensamentos me levarem!  
(Elisângela, 12/11/2014).*

Hoje, entendo que o ensino de Geografia deve ser capaz de promover sensações parecidas, senão iguais, a estas. Aprendi que não devo parar de sentir, pois a

surpresa não está no conhecido, mas nos lugares que se revelam estranhos (CALVINO, 1990).

Esta reflexão discente evidencia como o adulto pode ser movido para uma nova posição epistemológica, estética e relacional, a partir da percepção infantil sobre a construção do espaço e, nesse caso, o ensino de Geografia toma caminhos pouco trilhados, pois está impregnado pela presença do olhar da criança, que mostra os saberes que a constituem. Para Callai (2011, p. 35),

a geografia no Ensino Fundamental pode dar as bases para aprender a pensar o espaço, o que pode contribuir na formação cidadã para que os sujeitos construam a sua identidade e pertencimento, e também construindo a capacidade de ter autonomia de pensamento. Na medida em que se contextualizarem os fenômenos nos diversos níveis possíveis de análise, pode-se contribuir para que o aluno, ao estudar o lugar em que vive, consiga estabelecer as bases de referências mais gerais e compreensíveis para entender mais crítica o seu mundo.

Para tanto, se faz importante o trabalho docente na criação de propostas que potencializem esses sujeitos e os movimentem para aprendizagens relevantes construídas a partir de seus saberes tácitos “oportunizando elementos e suportes para entender a realidade social que é especializada” (CALLAI, 2011, p. 35). Tão mais importante será quando essa profissional buscar repensar as propostas vigentes e compreenda os “[...] lugares como sendo o resultado das ações humanas que, materializadas no espaço, concretizam espacialmente as relações sociais e as formas de acesso aos bens para que cada um viva sua vida” (CALLAI, 2011, p. 35).

A tarefa não é fácil, como já comentado acima, mas são desafios como esses que tornam as relações e o viver mais significativos. Desconstruir modelos estereotipados por mídias, como os livros didáticos e a televisão, além de conhecimentos inodoros, veiculados pela própria escola, é um trabalho a ser enfatizado na

formação de professores. Nesse sentido, esta narrativa demonstra uma potencial mudança de olhar e da configuração do ensino e aprendizagem de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma pequena experiência investigativa.

Como síntese dessa produção, elaborada a quatro mãos, ficam algumas “descobertas” feitas com crianças no chão da cidade para serem refletidas:

- A cidade tem conhecimentos que não visualizamos e/ou capturamos facilmente, entretanto quando nos imiscuímos com suas ruas e “praticantes”, epistemologias plurais e humanas nos “alcançam”;
- As crianças são produtoras ativas do espaço (e por ele influenciadas) e, ao atentarmos a essas produções e seus construtos, aprendemos também sobre maneiras de propor, organizar e ressignificar tempos-espacos formativos de adultos;
- As investigações junto a “praticantes” – sejam crianças ou adultos – ajudam-nos a desmistificar paradigmas fatalistas e imobilizadores, mostram o lugar como “processo” e geram reflexões sobre as possibilidades e limites da emancipação social e do protagonismo discente.

### IMAGINARY, SMELLS, SHAPES AND COLORS OF CHILD PLACES AND REPERCUSSIONS IN ADULT PEDAGOGY STUDENTS

#### Abstract

The text made for four hands, by a teacher and a student of Pedagogy, although preoccupied with the accuracy, it floats freely for captured impressions of literature and poetic. It tells the teacher's position in the face of teaching

strategies based around a pedagogical practice that considers the students as subject practitioners and the city as a privileged educational space. Meanwhile, the student reflects her movements according with the experimentation involving children and perceptions about the place, in her case an interview with his son, Lucas. Both the situations resignify positions and enunciate paradigmatic gaps in relation to geography and its teaching for/with children.

**Keywords:** Children places. Pedagogy students. Geography teaching.

## IMAGINARIOS, OLORES, FORMAS Y COLORES DE LUGARES PARA NIÑOS Y REPERCUSIONES EN ADULTOS DISCENTES DE PEDAGOGÍA

### Resumen

El texto, urdido a cuatro manos por una docente y una discente de pedagogía, aunque preocupado con el rigor, se mueve libremente por impresiones capturadas de la literatura y de la poética. Narra la posición de la profesora frente a estrategias de enseñanza basadas en una práctica pedagógica que considera los/las discentes como sujetos practicantes y la ciudad como espacio educativo privilegiado. Por su parte, la discente reflexiona sobre sus movimientos en función de una experimentación que involucra niños y percepciones sobre el lugar, en este caso una entrevista con su propio hijo, Lucas. Ambas resignifican posiciones y enuncian aberturas paradigmáticas en la relación con la geografía y su enseñanza para/con niños.

**Palabras clave:** Lugares para niños. Discentes de pedagogía. Enseñanza de geografía.

### NOTAS

- <sup>1</sup> A referência está no feminino em respeito à imensa maioria de mulheres que compõem o curso de Pedagogia na FURG.
- <sup>2</sup> A partir deste ano de 2015, a disciplina foi desdobrada em semestral com a denominação de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais para Crianças, Jovens e Adultos I e II, localizada no quinto e sexto período, respectivamente.
- <sup>3</sup> Apesar de conceber as Ciências Sociais de maneira mais ampla, a ênfase recai sobre História e Geografia, seguindo discussões propostas pelos PCNs.
- <sup>4</sup> Entre o período de 2009 e 2014, 52 investigações foram realizadas pelas turmas de Pedagogia, considerando a cidade como espaço educativo e interesses temáticos específicos de cada ano letivo.
- <sup>5</sup> O projeto de 2013 desencadeou as seguintes investigações: Nos caminhos para a inclusão: trajetória de uma escola regular que se tornou referência na cidade de Rio Grande; Ações, espaços e instrumentos: a memória como estratégia de produção da história de pomeranos na Serra dos Tapes; Incorporação dos saberes das benzedeiras no campo educacional: a importância das culturas populares na constituição dos sujeitos; Experiências sociais na “contramão” da barbárie: uma análise sobre o espaço Recanto da Natureza na cidade de Rio Grande/RS; Movimentos grevistas: o passado e o presente na luta contra a barbárie; Grupo Piraquara: cultura popular nos centros urbanos; Observando e refletindo a prática da educação de jovens e adultos (EJA) numa escola riograndina; Superando desafios no contexto de um curso pré-vestibular universitário popular; Cultura versus barbárie: descobrindo significados do Mercado Público.

### REFERÊNCIAS

- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Tópicos)
- BARROS, M. de. *Exercício de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- CALLAI, H. C. A Geografia é ensinada nas séries iniciais? Ou: aprende-se Geografia nas séries iniciais? In: TONINI, I. M. et al. (Org.). *O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 29-59.
- CALVINO, I. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3. ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alvez. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

LOPES, J. J. Geografia das crianças, geografia da infância. In: REDIN, E.; MÜLLER, F.; REDIN, M. M. (Org.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-55.

LOPES, J. J. M. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. de (Org.). *“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”*: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009, p. 119-132.

LOPES, J. J. M. O menino que colecionava lugares. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Org.). *O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 97-108.

MASSEY, D. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

REDIN, E.; DIDONET, V. Uma cidade que acolha as crianças: políticas públicas na perspectiva da infância. In: REDIN, E.; REDIN, M. M.; MÜLLER, F. (Org.). *Infâncias: cidades amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 23-42.

OLIVEIRA JR. W. M. de. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo à geografias menores. *Pro-posições*. Campinas, v. 20, n. 3, p. 17-28, set./dez. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072009000300002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010373072009000300002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 26 mar. 2015.

Enviado em 16 de abril de 2015.  
Aprovado em 16 de maio de 2015.