

CONCEITUAR LUGAR NO ENSINO FUNDAMENTAL VIVENCIANDO TERESINA

Maria do Socorro Pereira de Sousa **ANDRADE**
Mestre em Geografia, PPGGEO/UFPI. Licenciatura em Geografia, UESPI.
ssocorrinha@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/337347771254491>

Armstrong Miranda **EVANGELISTA**
Doutor em Geografia. Mestre em Geografia. Licenciatura em Geografia. Docente dos cursos
de graduação e pós-graduação do a Universidade Federal do Piauí.
armstrong@ufpi.edu.br
<http://lattes.cnpq.br/7014398522711293>

RESUMO: O artigo relata uma experiência de ensino de Geografia realizada com uma professora e estudantes do ensino fundamental no contexto de uma pesquisa-ação sobre o estudo do conceito de lugar na perspectiva humanista de cunho fenomenológico, contemplando afetividade e cognição. A opção metodológica para a realização da pesquisa foi a Pesquisa-ação de inspiração hermenêutico/fenomenológica – ou prático/colaborativa – por seu potencial formativo, ao procurar compreender e interpretar os fenômenos relacionados ao processo de ensino realizado no trabalho docente. Buscou-se para tanto sustentação teórica em Martins (1992), Bicudo (2011), Holzer (2003) e Triviños (2009). A pesquisa ocorreu em uma escola pública de Teresina, valorando o espaço vivido da criança e áreas expressivas dessa cidade ainda pouco conhecidas concretamente. As atividades desenvolvidas levaram em conta o aproveitamento dos conhecimentos prévios dos estudantes e o exercício do diálogo na produção do saber. Procurou-se com isso reconhecer aspectos identitários da criança com o lugar enfatizando fatores geográficos de influência, internos e externos, relacionados a construção da cidadania.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Geografia Escolar. Conceito de lugar.

CONCEPTUALIZING PLACE IN ELEMENTARY SCHOOL EXPERIENCED IN THE CITY OF TERESINA – PIAUÍ

ABSTRACT: This article reports the experience of a Geography teacher and his students from elementary School in a research-action context about the study of the concept of place in a humanistic perspective of phenomenological nature, contemplating affectivity and cognition. The methodological approach to the research was the action research of hermeneutical inspiration / phenomenological - or practical / collaborative - for their educational potential, seek to understand and interpret the phenomena related to the educational process carried out in teaching. He sought to both theoretical support in Martins (1992), Bicudo (2011), Holzer (2003) and Triviños (2009). The research was made in a public

School in the city of Teresina, valuing the living place of the children and other important places little known by the students. The developed activities took into account the exploitation of student's background knowledge and dialogue exercise intending the construction of knowledge. It was aimed to recognize children's identity aspects about places highlighting geographical aspects, internal and external, of influence and related to the construction of their citizenship.

Keywords: Geography teaching. School Geography. Concept of place.

CONCEPTUAR LUGAR EN LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL VIVENCIANDO TERESINA

RESUMEN: El artículo relata una experiencia de enseñanza de Geografía realizada por una profesora y estudiantes de la enseñanza fundamental en el contexto de una pesquisa-acción sobre el estudio del concepto de lugar en la perspectiva humanística de cuño fenomenológico, contemplando la afectividad y cognición. El enfoque metodológico de la investigación fue la investigación de acción de hermenéutica inspiración / fenomenológico - o práctico / colaboración - por su potencial educativo, tratar de comprender e interpretar los fenómenos relacionados con el proceso educativo llevado a cabo en la enseñanza. Él trató de tanto apoyo teórico en Martins (1992), Bicudo (2011), Holzer (2003) y Triviños (2009). La investigación ocurrió en una escuela pública de Teresina, valorando el espacio vivido de los niños y áreas expresivas de esa ciudad aún poco conocidas correctamente. Las actividades desarrolladas llevaron en cuenta el aprovechamiento de los conocimientos previos de los estudiantes y el ejercicio del diálogo en la producción del saber. Se procuró con eso reconocer aspectos identitarios del niño con el lugar enfatizando factores geográficos de influencia, internos y externos, relacionado con la construcción de la ciudadanía

Palabras-clave: Enseñanza de Geografía. Geografía Escolar. Concepto de lugar.

INTRODUÇÃO

“O nome da rainha, altivo e nobre/ realça a faceirice nordestinana graça jovial que te
recobre Teresa, eternizada TERESINA!
Verde que te quero verde/ Verde que te quero glória
Verde que te quero altiva/ como um grito de vitória.
(Hino de Teresina: composição de Cineas Santos)

A epígrafe que abre esse texto ilustra a temática nele abordada e ressalta o propósito da publicação para a qual ele foi escrito. Assim, a temática relaciona-se a experiências vivenciadas como professora a partir das quais podemos afirmar que os dias atuais exigem estratégias significativas para trabalhar com a disciplina de Geografia nos primeiros anos do ensino fundamental, principalmente quando o conteúdo está voltado para abordagem de temas ligados ao conceito de lugar. Segundo pesquisas da área essa temática sempre apresentou dificuldades para os professores da educação básica, notadamente dos primeiros anos dessa etapa de ensino, geralmente pedagogos, quanto ao desenvolvimento de uma metodologia

adequada para trabalhar geografia com crianças e de material didático apropriado à realidade do lugar. Para Callai (2005), pensar o papel da geografia no ensino fundamental torna-se significativo para a leitura do mundo a partir do local, além de fundamental para exercitar a cidadania.

Considerando a importância do estudo do conceito de lugar para o desenvolvimento das noções de espacialidade da criança, este texto tem como objetivo maior apresentar um trabalho que desenvolvemosⁱ como parte de uma investigação para a dissertação de mestrado por meio da metodologia da pesquisa-ação. Essa investigação orienta-se para a questão epistemológica de estudar o conceito de lugar através de uma abordagem humanista que precisa ser melhor evidenciada no currículo escolar de Geografia. Conceito-chave diretamente relacionado ao espaço concreto de vivência das crianças iniciantes no raciocínio espacial. Acreditamos que, a partir da compreensão das primeiras noções sobre o espaço, elas poderão desenvolver com eficácia o senso de lugar e de entender melhor outras dimensões da análise geográfica no transcurso de sua trajetória escolar, sendo capazes de articular muitas escalas de abordagem da realidade. O trabalho aqui relatado foi realizado a partir de uma proposição de ensino do conceito de lugar em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Teresina e contou com a participação ativa da professora dessa turma, aqui cognominada de Santa Lia (em referência a escola)ⁱⁱ. Assim, investigou-se o desenvolvimento de uma proposta de ensino do conceito de lugar na perspectiva fenomenológica, valendo-se de atividades que articularam afetividade, interesse e aperfeiçoamento de faculdades cognitivas. A professora dessa turma se mostrava consciente da importância do estudo da Geografia na formação de seus alunos e demonstrava satisfação com a sua participação como colaboradora na pesquisa em educação geográfica. Percebemos, em sua fala, o contentamento com as transformações que vinham ocorrendo com na forma de conhecer e de ensinar Geografia, e isso se refletia na sua prática.

A professora demonstrava inquietação acerca da necessidade de desenvolver uma metodologia de ensino que possibilitasse às crianças a percepção da cidade de Teresina como referência de vivência espacial delas. Para a professora, Teresina precisava “ser apresentada às crianças”, pois para estas crianças ela limitava-se ao centro da cidade, como se os bairros onde elas moravam não fizessem parte da mesma.

A partir dessa inquietação da professora planejamos aulas que envolveram atividades que possibilitaram às crianças exercitar a percepção do espaço teresinense como possibilidade de uma educação geográfica a partir do espaço vivido. Decidimos então planejar uma aula de

campo como estratégia de ensino por áreas representativas da cidade. Na sistematização das atividades determinamos os momentos de diálogo para verificarmos os conhecimentos prévios das crianças acerca da cidade de Teresina, realizamos reflexões acerca do conceito de paisagem conforme abordagem do livro didático adotado e projetamos imagens das paisagens da cidade. Esta foi uma maneira de tentar aguçar o olhar das crianças para que este se mantivesse atento à organização do lugar durante a aula de campo, o que permitiria, posteriormente, identificar e se familiarizar com as paisagens teresinenses observadas no percurso da aula.

Após a realização da aula de campo, no momento de socialização da atividade, as discussões envolveram grande quantidade de temáticas trazidas pelos alunos, porém a professora fez questão de destacar o motivo que nos levou a fazer o trabalho escolar pela cidade de Teresina. Os alunos responderam convictos de que a “aula-passeio”, esclarecida como trabalho de campo, teria sido “para saber mais sobre Teresina, para pesquisar mais”. Intencionando mediar a construção do conceito de lugar, orientamos o questionamento da importância do saber mais sobre Teresina, ou seja, a importância de ampliar os seus conhecimentos acerca dessa cidade. Considerando que as crianças do 3º ano, na sua maioria, ainda apresentavam dificuldades para registrar por escrito a sua compreensão, além da oralidade proporcionada pelo diálogo, pedimos que elas desenhassem o que aprenderam sobre Teresina na aula de campo.

Os desenhos permitiram-nos entender como as crianças perceberam Teresina como lugar, sendo ainda úteis como compreensão do pensamento pré-reflexivo da criança na aprendizagem do conhecimento da Geografia. Perceber a configuração espacial da cidade de Teresina e identificar-se como sujeito pertencente a esse espaço significa conhecer a cidade. (Re) Conhecer a cidade como “sua” é uma forma de desenvolver a afetividade e, conseqüentemente um sentimento de responsabilidade pela cidade enquanto cidadão teresinense na apropriação desse lugar.

A VIVÊNCIA E A REPRESENTAÇÃO DA CIDADE DE TERESINA

A abordagem do conteúdo Teresina, sede do municípioⁱⁱⁱ onde vivem as crianças da turma pesquisada, ocorreu na sala de aula partindo da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos por meio do diálogo. Decidimos adotar essa prática, sempre que possível, para valorizar o ponto de vista dos alunos acerca das temáticas discutidas nas aulas de geografia. Esta seria uma maneira de podermos estimular a construção de habilidades promotoras de

aprendizagem significativa como: saber analisar um fenômeno, interpretar uma situação problemática, estabelecer relações, refletir sobre o que se discute, saber perguntar, argumentar e elaborar explicações fundadas nas discussões. Enfim, possibilitar a construção da aprendizagem, valorizando o aluno como sujeito dessa construção, não apenas como receptor de explicações soberanas. Estas, na verdade, podem bloquear a possibilidade da curiosidade, da busca de respostas, da descoberta e da construção do conhecimento pelo aluno.

Ao discutir a relação entre o pensamento de Gadamer e a Educação, Flickinger (2014) destaca a importância da função pedagógica do diálogo na produção do saber. Um saber que se diferencia do conhecimento objetivo construído à base de métodos e técnicas, fortalecido mediante princípios últimos e a-históricos. No diálogo verdadeiro os interlocutores são tratados “como pessoas de igual para igual, dispostas a revisar expectativas e convicções preconcebidas” (FLICKINGER 2014, p. 55-56). De acordo com o autor, “Gadamer viu no diálogo um movimento em princípio aberto [...] “Nenhum dos envolvidos é dono do processo; ao contrário, cada um encontra-se dentro de um todo, no qual é apenas um elemento, ainda que constitutivo”. O autor diferencia o saber objetivo do saber criado pelo diálogo, ao considerar o primeiro como petrificado nos preconceitos e ideologias, como a-histórico, gerado à base de métodos e técnicas ensinadas, apreendidas e aplicadas nas mais diferentes situações. Enquanto o segundo valoriza mais as pessoas envolvidas na construção do saber. Para ele:

[...] o saber que brota do diálogo depende das pessoas envolvidas, com suas histórias, convicções e habilidades específicas. Mesmo sem se dar conta disso, cada pessoa traz para dentro do diálogo, trajetória biográfica e matrizes ético-morais próprias. O saber prévio, a formação e o hábito influenciam não só na definição dos interesses senão também na interpretação da situação e da temática concretas, assim como na reação oportuna ou não dos coadjuvantes. Não há, por isso, como excluir os fatores subjetivos. Subjaz, portanto, ao diálogo uma lógica própria de produção do saber: daí a importância de sua função pedagógica (FLICKINGER 2014, p. 56).

Essa postura de abordar os conteúdos, partindo da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, por meio do diálogo, pode ser entendida como resultado do nosso esforço em procurar dar sentido ao que pretendíamos ensinar aos alunos. Ao se dispor em ouvir as crianças e ativar a sua sensibilidade para interpretar e entender sua linguagem, buscando os sentidos que imprimiam em suas falas, estaríamos encaminhando-as para a verdadeira compreensão do assunto em estudo. No ensino de Geografia, ao se reportar à noção de que são as pessoas que produzem o espaço geográfico, “tanto vivendo como transformando o

lugar”, segundo as palavras da própria professora, isso poderia ser construído considerando inicialmente o entendimento prévio da criança sobre o processo de organização desse espaço.

Para tanto, seria necessário criar condições para que a criança se interessasse pelo assunto, despertando o desejo de expressar-se e questionar o seu próprio saber na tentativa de entender o que é ensinado. Pensando dessa maneira, concordamos com Flickinger (2014, p. 37), quando ressalta que “a pessoa, seu interesse, sua expectativa e seu entendimento prévios influenciam nessa tentativa [...]”. Compreender nesse sentido não pode estar separado da pessoa que tenta compreender. Esse é o caminho da produção de aprendizagens significativas.

Ao afirmar que seus alunos não tinham Teresina como referência identitária, pois viviam quase que exclusivamente no bairro onde moravam, a fala da professora apontava para vários aspectos importantes que merecem consideração. Ela reconhece a necessidade de desenvolver práticas educativas para trabalhar a construção do conhecimento em Geografia, como as aulas de campo que solicitara. Estas podem ser vistas como possibilidade de propiciar ao aluno o interesse pelo estudo do lugar vivido e a compreensão de que pertence a este lugar. Nesse sentido, a aula de campo foi o exercício promovido para despertar esse interesse.

Exercitando a percepção do espaço teresinense

Diante da afirmação da professora de os alunos não terem Teresina como referência de vivência espacial, decidimos então programar aula de campo por lugares expressivos da cidade. Na sistematização dessa atividade determinamos momentos de observação e reconhecimento de áreas durante o percurso.

Segundo Costella e Schaffer (2012, p. 72), a competência da leitura espacial que permite estabelecer relações entre diferentes espaços geográficos, “reconhecer os elementos do espaço natural e as transformações provocadas pela ação humana, compreendendo as diversidades”, deve ser desenvolvida a partir da comparação com o lugar do aluno. Segundo a autora, “o olhar atento à organização do lugar permite posteriormente a relação com outras paisagens”. (COSTELLA e SCHAFFER, 2012, p. 72),

O pensamento de Costella e Schaffer (2012) fundamentou o nosso objetivo de oportunizar a compreensão das transformações das paisagens pelos seres humanos a partir da análise da paisagem local. Assim, estaríamos não só trabalhando com o conceito de paisagem, mas também proporcionando o reconhecimento da cidade de Teresina como referencial de

vivência espacial das crianças, levando assim à construção do conceito de lugar na perspectiva humanista. Aquele do qual a criança faz parte, compondo uma das inúmeras paisagens dessa cidade. Teoricamente, estaríamos trabalhando com o entendimento de que “é pela paisagem, vista em seus determinantes e em suas dimensões, que se vivencia empiricamente um primeiro nível de identificação com o lugar” (CAVALCANTI, 1998, p. 100).

Antes de sair a campo, fizemos uma introdução, conversando com as crianças sobre esse tipo de aula, explicando que não se tratava de um mero passeio, mas de uma atividade educativa, que tinha como objetivos observar as paisagens de Teresina e reconhecê-la como a cidade onde vivemos. Apresentamos um mapa, com a divisão de bairros da cidade, para que as crianças tivessem uma noção de sua organização espacial e identificassem o bairro onde moram, além de um roteiro de observação para que elas registrassem o que estavam observando. Elaboramos uma projeção de slides com uma imagem de satélite e com um mapa da cidade, para identificar o percurso que faríamos. Além dessas imagens, apresentamos também imagens de vários pontos significativos, considerados marcos e pontos turísticos da cidade, por trazerem elementos representativos da história desse lugar.

Em campo, começamos a orientar o olhar das crianças a partir da saída, observando o entorno da escola e continuando com essa orientação ao percorrer as principais ruas da cidade, para que assim reconhecessem e interpretassem as paisagens do lugar. A professora demonstrava interesse por esse tipo de experiência, chamando a atenção das crianças para as construções do processo de verticalização da cidade, das pontes, do rio Poti e das principais avenidas, como a Avenida Presidente Kennedy e Avenida D. Severino, que dão acesso ao bairro da escola. A ponte “Estaiada” (João Isidório França) foi um dos elementos mais reconhecidos e admirados pelas crianças. Uma das crianças lembrou que um dia, quando ia à casa de uma tia, que fica do outro lado do rio, ao passar por lá, viu que o rio Poti estava cheio de aguapés.^{iv} A professora Santa Lia chamou a atenção de todos para o comentário do aluno e explicou a razão da existência dos aguapés ligada à elevada poluição do rio. Alguns deles lembraram-se de que já tinham visto essa informação na TV.

Fizemos duas paradas, uma no Parque Ambiental Encontro dos Rios e outra no Parque Poticabana. A parada nos dois parques permitiu que as crianças observassem paisagens singulares de Teresina como a foz do rio Poti no rio Parnaíba (Figura 1).

Esses dois rios fazem parte da vida e estão presentes na linguagem cotidiana dos teresinenses; portanto, as crianças sabiam de sua existência e talvez até já os tivessem visto,

mas sem perceber sua importância, sua relação com a cidade e com a vida dos teresinenses. No Encontro dos Rios, foi possível conhecer a origem da história da cidade e o trabalho artesanal, que pode ser classificado como uma das manifestações culturais de maior relevância dentro da história da capital, intrinsecamente ligado à questão religiosa, à produção da arte santeira.

Figura 2 – Encontro dos Rios



Fonte: Fotos da autora.

No percurso realizado nessa aula, as crianças mostravam-se bastante interessadas e atentas às nossas orientações, até mesmo apontando elementos da paisagem que não conseguíamos destacar. Saindo do Parque Ambiental Encontro dos Rios percorremos as margens do rio Parnaíba em direção ao centro da cidade. Nesse percurso, chamamos a atenção para que percebessem outras áreas importantes como o próprio curso do rio, as hortas comunitárias, o Parque Lagoas do Norte, a lavagem de carros na beira do rio que contribui para a sua poluição, o Shopping do cidadão – familiar aos alunos –, a estação do Metrô e o famoso “Troca-Troca”. Nos dirigimos para a Avenida Frei Serafim, área central da cidade, onde estão localizadas as paisagens mais características de Teresina: o “passeio” da avenida, a Igreja São Benedito e o Palácio de Karnac. Seguimos para o Parque Poticabana, e lá as crianças tiveram um momento de descontração, experimentando um pouco desse espaço destinado a atividades esportivas, artísticas e de lazer (Figura 2). Atividade programada para vivenciarem o local.

Entretanto, na Poticabana, as atividades não se reduziram apenas ao lazer, pois esse espaço é estratégico para observarmos algumas paisagens peculiares de Teresina. Dentre estas

o curso do rio Poti, suas margens, a verticalização da cidade, destacando-se os prédios residenciais de luxo, da Avenida Marechal Castelo Branco no Bairro Ilhotas; a visão oblíqua da ponte Juscelino Kubitschek, a Avenida Raul Lopes e o Teresina Shopping (Figura 4). Ao refletir sobre a existência desses lugares na cidade, algumas crianças perceberam que, “na verdade”, tinham histórias para contar sobre sua relação com esses lugares, principalmente sobre o Teresina Shopping, localizado na mesma avenida onde se localiza o Parque Poticabana na Avenida Raul Lopes . Quando não se referiam a este shopping falavam também da relação com o outro shopping, o Riverside, localizado na mesma avenida.

Figura 3- Lazer na Poticabana



Fonte: Fotos da autora.

Figura 4 - Paisagens de Teresina vistas da Poticabana



Fonte: Fotos da autora.

Para não nos limitarmos apenas à visualidade, procuramos entender o “porquê” da existência desses lugares, ora explicando, ora ouvindo sobre o que as crianças sabiam a respeito dos lugares visitados. Neste aspecto, concordamos com os ensinamentos de Flickinger (2014, p. 85), que, com base em Gadamer, afirma que o diálogo vivo é visto tradicionalmente como o meio em que a verdade aparece, mas que “está hoje marginalizado, suplantado que foi pela primazia do ver. O documento, a escrita e a imagem visual dominam o nosso dia a dia invadindo também, de modo crescente, a área da educação”. Entendemos que ouvir a fala do outro, professor/aluno, aluno/professor, na análise das feições das paisagens, possibilita levar a alternativas para interpretá-las que podem não ter aflorado na simples contemplação. A explicação pelo professor das referências históricas, da função ambiental, cultural e social que ligam essas paisagens e seus elementos à cidade de Teresina, e ao mesmo tempo à escuta daquilo que os alunos tinham a dizer sobre o que sabiam e sobre o que queriam saber fez com que eles conseguissem conhecer um pouco mais de si mesmos como pertencentes a essa cidade. Ou como uma cidade pertencente a eles.

Esse processo de interação e de instrução por parte do professor, teoricamente ligado ao sócio-interacionismo^v de Vygotsky (1998), traduz a importância fundamental da instrução como método eficaz “para introduzir a criança no mundo cultural do adulto, cujos elementos simbólicos serão essenciais para seu desenvolvimento autônomo” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 55). De acordo com esse pensamento, para o desenvolvimento da aprendizagem, é relevante a ajuda do adulto, para orientar o desenvolvimento das novas gerações. Como o nosso objetivo estava ligado à construção do conceito de lugar pelos alunos, a partir de referenciais concretos, ligados ao espaço vivido por eles, a colaboração do professor, por meio dos questionamentos e das explicações referentes a esse espaço, seria muito relevante como “instrumento básico de intercâmbio simbólico” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 55), tornando possível a aprendizagem em colaboração.

Nesse processo de interação com o ambiente, convém assinalar que em Teresina, no que diz respeito à vegetação, algumas árvores se destacam na sua paisagem, entre elas o angico branco e a palmeira carnaúba. Essa última, utilizada em grande escala no paisagismo da capital, pela beleza de suas “palhas”, além de importante referência na história da economia do Estado do Piauí, muitas vezes passa despercebida, até mesmo para os adultos. Ao descrever suas características e importância, fizemos círculos em volta dessas árvores para criar maior “envolvimento” com elas (Figura 4, P1). Como podemos ver, a Poticabana tornou-se um excelente laboratório para analisarmos alguns elementos peculiares das paisagens de

Teresina, dando oportunidade para a percepção e estudo de seus elementos naturais e culturais.

Retornamos para a escola seguindo pela Avenida João XXIII até a Ladeira do Uruguai, e de lá para a Avenida Zequinha Freire, que dá acesso à escola e à Faculdade Novafapi, importante ponto de referência para o reconhecimento da área, segundo inferimos na fala das crianças. Grande parte delas mora no entorno dessa faculdade.

Tínhamos combinado que socializaríamos a discussão sobre a aula de campo na próxima aula de Geografia. Assim, elaboramos uma projeção de slides, agora com imagens da aula de campo. Colocando os alunos como espectadores reflexivos da própria atividade desenvolvida por eles, debatemos sobre o seu ponto de vista, acerca da aula e sobre as aprendizagens construídas em relação ao reconhecimento da cidade de Teresina como referência espacial de vivência.

A projeção iniciou com o reconhecimento do percurso realizado pela cidade a partir de um mapa de Teresina, prosseguiu com as imagens das crianças, observando as paisagens em cada parada e as imagens que representavam os locais significantes que foram destacados pela orientação do olhar.

Na socialização da aula, as discussões envolveram grande quantidade de temáticas trazidas pelos alunos, como, por exemplo, o problema ambiental da poluição do rio Poti, evidenciada pela presença dos aguapés; a desconstrução do pensamento de alguns alunos que confundiam o rio com o mar; a análise no mapa da existência dos rios Poti e Parnaíba, pelas linhas traçadas, que representavam a forma desses rios ao percorrerem a cidade; a separação entre Timon, localizada no Maranhão, e Teresina, localizada no Piauí, pela existência do rio Parnaíba; questões referentes a áreas de Teresina sem pavimentação urbana, ou seja sem calçamento, sendo comparada ao interior, por conter “estradas de terra”; a percepção do processo de verticalização e os engarrafamentos que hoje se formam em Teresina. Segundo o ponto de vista de uma das crianças, “é preciso fazer outra cidade de Teresina, porque essa não cabe mais os carros que têm”. Além dessas temáticas, surgiram muitas outras referentes à análise espacial, promovida pela aula de campo.

Já tínhamos discutido com a professora Santa Lia sobre a importância de entender que, somente um professor disposto a ouvir e a compreender o pensamento das crianças, questionando e interpretando o que elas expressavam, poderia desafiá-las e fazê-las refletir sobre o que diziam. A partir dessa postura docente, seria possível oportunizar a construção do conhecimento por compreensão, permitindo assim, a ressignificação dos saberes, a

reconstrução da sua realidade. Orientamos que iniciassem a discussão trazendo para o debate o objetivo da aula de campo. A professora perguntou às crianças qual foi o motivo que nos levou a fazer o “passeio” pela cidade de Teresina. Responderam convictos de que [o passeio] teria sido para saber mais sobre Teresina, para pesquisar mais. Intencionando mediar a construção do conceito de lugar, orientamos o questionamento da importância do saber mais sobre Teresina, ou seja, a importância de ampliar os seus conhecimentos acerca dessa cidade. As respostas limitavam-se à justificativa do espaço como moradia. Então intervimos para ampliar o debate, apresentando outras possibilidades que pudessem justificar essa importância. Salientamos que, se Teresina é a cidade onde moramos, se nós pertencemos a essa cidade, é importante que a conheçamos. Questionamos: – Como é que eu pertenço a essa cidade, mas não sei de que se trata? Não percebo o meu viver nela, não sei falar sobre ela e por isso não sei o que sinto por ela. O que vocês sentiram ao observar Teresina na aula de campo?

As repostas enfatizaram a beleza da cidade com os seus pontos turísticos, destacando a Ponte Estaiada e o Parque Encontro dos Rios, como percepção significativa das paisagens da cidade, e a Poticabana como o espaço do qual eles mais gostaram, pela oportunidade de brincar e de lanchar. Formou-se, por meio dessa abordagem didática, maior intimidade por parte dos alunos com a cidade onde vivem, pois já conseguiam atribuir importância e significados aos elementos de sua paisagem. Nessa aula de Geografia, propusemos ações que objetivavam fazer com que os alunos se descobrissem como pertencentes a Teresina; com esse reconhecimento, eles construiriam capacidades para “falar” sobre a cidade, expressando oralmente ou por meio de desenhos que apresentaremos adiante.

A professora Santa Lia estava tão empolgada com a experiência quanto as crianças, sugerindo que culminássemos o debate e a exposição dos slides com a música “Teresina” de Aurélio Melo e Zé Rodrigues. Embora seja uma música muito conhecida pelos teresinenses, algumas crianças ainda não tinham conhecimento dela, mas em poucos instantes, ao ouvirem-na por diversas vezes, aprenderam rápido a cantá-la e a apreciá-la. Pudemos supor que o interesse das crianças pela música se deu pelo ritmo agradável da melodia, e pelas imagens urbanas e naturais da cidade que evoca; além da linguagem que revela a afetividade ao lugar na composição de sua letra. Diante da apresentação dessa música, as crianças colocaram em evidência o Hino de Teresina, composto por Cineas Santos e Erisvaldo Borges, demonstrando, ao cantá-lo, grande familiaridade com esse hino. Percebemos que elas já

havam se apropriado dele em decorrência das comemorações do aniversário da cidade e de outras comemorações realizadas no lugar.

Supomos também que as crianças cantavam o hino sem refletir sobre o conteúdo da letra nem sobre a sua representação como símbolo da cidade. É provável que, por meio dessa aula, em comparação com a composição da música de Aurélio Melo, tenha sido possível reconhecer a ligação entre o hino e a música “Teresina” como representação da cidade onde moravam. Práticas como essas que desenvolvemos e que acabamos de descrever permitem que a criança aprenda a estabelecer relações entre as informações que têm acesso e aquilo que sabe sobre o lugar onde vive, possibilitando assim a ampliação desse saber e dos significados atribuídos ao espaço vivido. Trata-se de metodologias que valorizam a produção de conhecimentos em Geografia, que estão “voltadas para o homem de maneira mais holística, em que a dimensão subjetiva caracterizada pelos valores afetivos passa a ser considerada como condição importante na análise do espaço” (ANDRADE, 2004, p. 63). Consequentemente, leva ao desenvolvimento da noção de pertencimento, ao reconhecimento de que a identidade do aluno não se separa da identidade do lugar. Baseiam-se na concepção de que o aluno será mais capaz para analisar outras identidades espaciais se tiver as condições para entender o seu lugar, oferecido como leitura inicial. Segundo Costella (2012, p. 65), “o entendimento do contexto do aluno, de como ele se vê, como se reconhece nesse lugar, como reconhece os outros, é o primeiro passo para que compreenda outros elementos identitários, em diferentes escalas geográficas”. Além do (re)conhecimento da cidade de Teresina proporcionamos em outro momento oportunidade para a representação de suas paisagens por meio de desenhos.

REPRESENTANDO AS PAISAGENS DA CIDADE

Considerando que as crianças do 3º ano, na sua maioria, ainda apresentavam dificuldades para registrar por escrito a sua compreensão, além da oralidade proporcionada pelo diálogo, pedimos que elas desenhassem o que aprenderam sobre Teresina na aula de campo. Recordando o que já discutimos, em nossa pesquisa, a análise dos desenhos das crianças ou de qualquer outra forma de expressão acerca da construção do conhecimento é realizada por meio de descrições que fazemos no intuito de narrar sua maneira de ser e estar na relação com o espaço vivido nesse momento da pesquisa. Segundo Machado (2010, p. 104) “é próprio da descrição fenomenológica não fazer juízo de valor”, portanto, não

analisamos os desenhos estabelecendo classes, segundo etapas de desenvolvimento do desenho nem julgando se a criança desenha bem ou mal, certo ou errado, se apresentam perspectivas, proporções entre os elementos desenhados, como os desenhos são organizados em relação ao espaço da folha de papel etc.

Entendemos que o desenvolvimento dessas noções é importante para as construções e representações do espaço pela criança no processo de alfabetização cartográfica e compreensão do lugar. No entanto, o nosso objetivo com a atividade do desenho voltava-se para compreender a relação que se estabeleceu entre a criança e a percepção de Teresina, de como ela vivenciou a experiência de observar e reconhecer a cidade como um espaço de pertencimento. Um espaço com seus problemas sociais e ambientais, mas também com seus espaços de lazer, de trabalho, de deslocamentos, de cultura, no qual foi possível, pela observação direta, o reconhecimento dos dois rios, Poti e Parnaíba, como elementos importantes da identidade. Ou seja, os desenhos permitiram-nos entender como as crianças perceberam Teresina como lugar, sendo ainda úteis como compreensão do pensamento pré-reflexivo da criança na aprendizagem do conhecimento da Cartografia.

Importa em nosso trabalho reconhecer que essa metodologia, da forma como procedemos, leva à construção do conceito de lugar, que numa perspectiva fenomenológica (Tuan, 1980) possibilita à criança o reconhecimento da cidade como lugar de vida, do qual fazem parte o seu bairro, o bairro de sua escola, os espaços de lazer que vivencia, os elementos naturais e culturais que identificam a sua organização espacial. Enfim, permitindo o reconhecimento de Teresina como um lugar significativo para cada um dos alunos. Como diz Callai (2011, p. 38), “se a escola conseguisse efetivar as proposições teóricas para o ensino da Geografia nesse nível de ensino, teria boas possibilidades de sucesso”. Por isso, almejamos que as intervenções que realizamos e que aqui descrevemos possam contribuir para a concretização dessas possibilidades.

Houve certa dificuldade em selecionar os desenhos sobre a compreensão dos alunos no que se refere ao reconhecimento de Teresina como seu lugar de pertencimento. Isto porque cada desenho revelava a concepção individual da percepção da cidade, que os diferenciava uns dos outros, apesar de apresentarem pontos comuns. Por isso, decidimos utilizar como critério o agrupamento dos desenhos pelas concepções comuns de alguns elementos de identidade coletiva que sobressaem na cidade. Os desenhos que apresentamos foram agrupados em categorias, conforme os destaques relevantes na forma de expressão das crianças, associada a “letras de músicas” que exaltam essa cidade e à percepção comum de

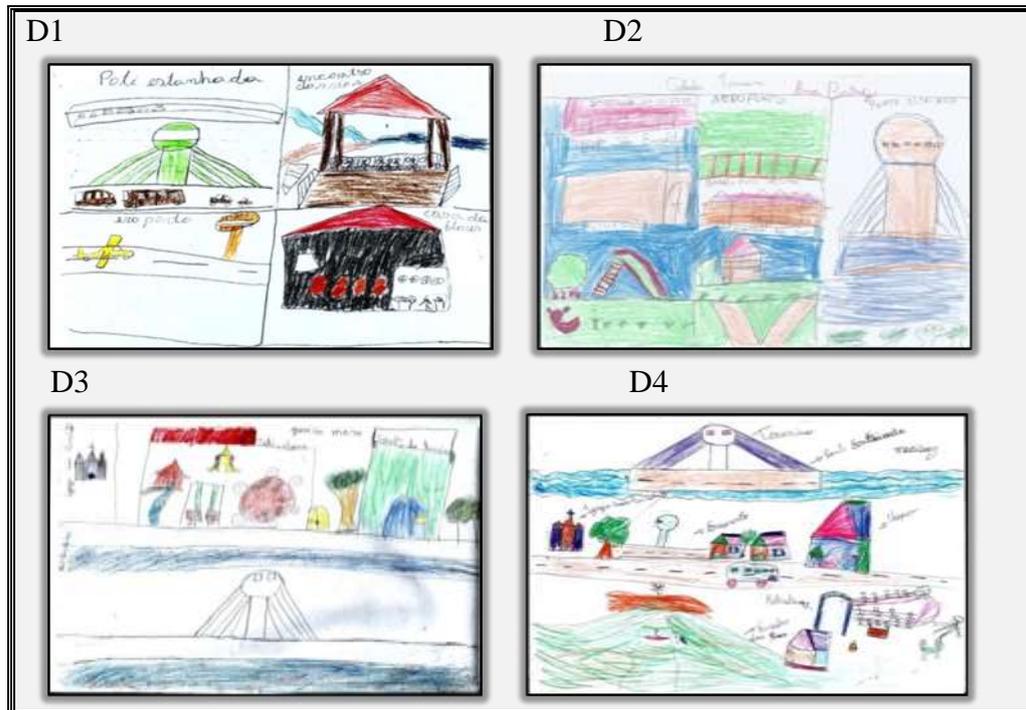
determinado elemento que identifica o lugar, como podemos observar no título e na representação das Figuras 4 e 5, a seguir.

Os desenhos D1 e D2, agrupados na Figura 5, apresentam-se na forma dos desenhos em quadrinhos, bem coloridos, separando os locais significantes da cidade sem a preocupação de imitar a realidade espacial de Teresina, representada pelo desenho, de forma objetiva. Segundo Machado (2010, p. 21):

Para Merleau-Ponty não se deve fazer “mau” uso da noção de objetividade frente às crianças, pois a vida infantil se dá em conexão com algo que o filósofo nomeia pensamento pseudo-objetivo, e não se deve olhá-la de modo realista estrito senso, ou seja, como se a criança compreendesse o mundo, as coisas, as palavras, de maneira regrada, ordenada ou até literal, nem tampouco da maneira objetiva do adulto.

Propusemos a produção dos desenhos, sugerindo como inspiração as histórias em quadrinhos, e que poderiam representar uma ideia espontânea ligada a esse gênero literário bastante conhecido de todos pela linguagem atraente. A proposta que fizemos foi que desenhassem Teresina conforme a percepção que tiveram da cidade, por meio das observações na aula de campo, e o que aprenderam com essa aula. Como podemos observar nesses desenhos, cada quadrinho representa “o desenho” de um elemento real da paisagem de Teresina, percebido através da medição pedagógica estabelecida, como pontos identitários da cidade de Teresina, conforme foi planejado para a aula de campo. Ao desenhar esses elementos reais, a criança expressou o significado e o sentido das paisagens que viu. Logo, a Ponte Estaiada, o Encontro dos Rios, o Aeroporto, a Poticabana, o Shopping da Cidade, a Igreja São Benedito e os outros elementos desenhados passaram a ser realidade percebida^{vi} ou conceituada por elas, segundo Ferreira (1998, p. 30). Para esta autora, “a figuração da criança mostra que as coisas estão apresentadas no desenho de forma significativa e com sentido expresso. As figurações apresentam o mundo dos significados” (FERREIRA, 1998, p. 30) que as crianças atribuíram à cidade onde vivem pela oportunidade de vivenciá-la concretamente.

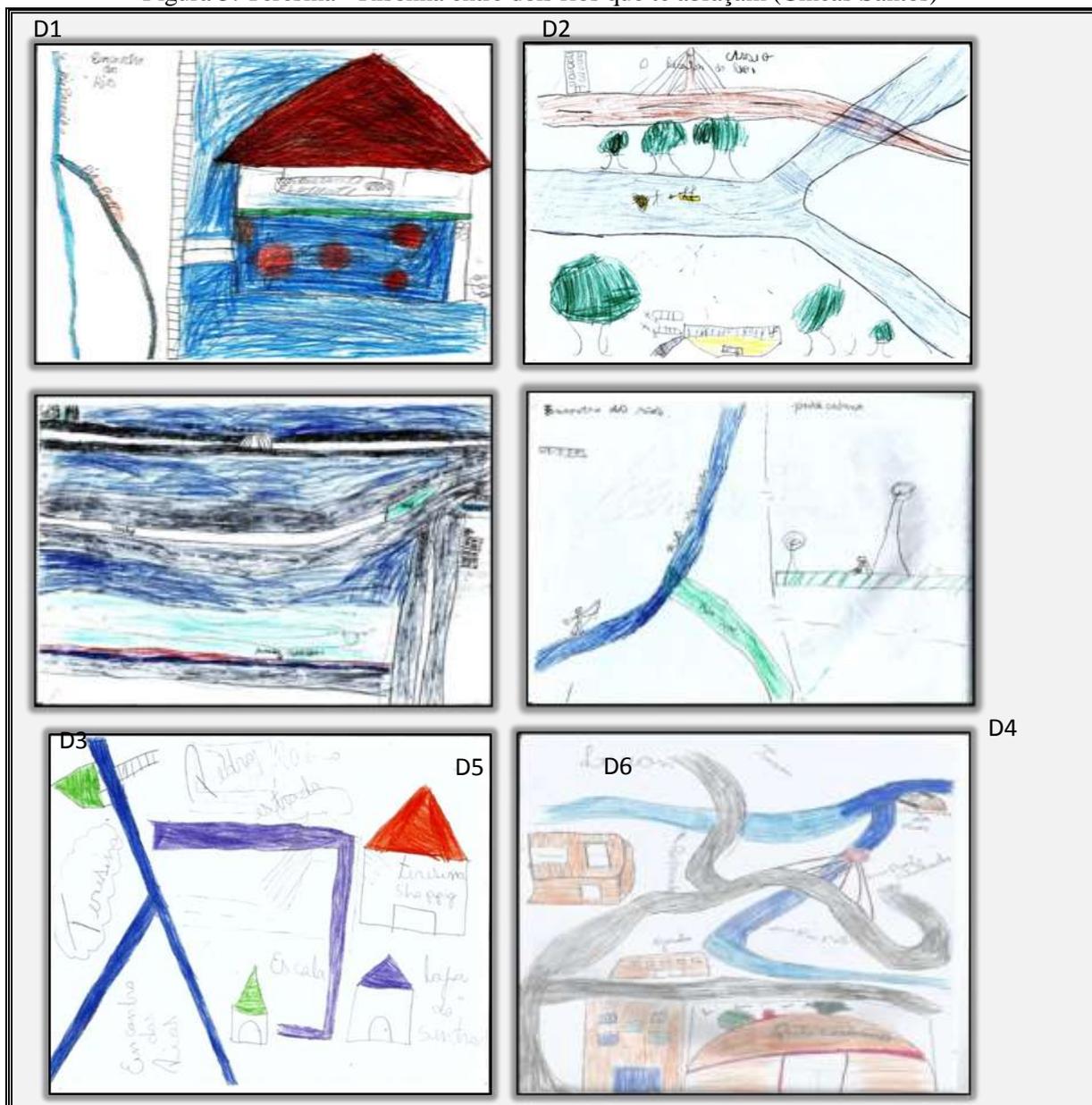
Figura 4 - Teresina parece um laço de fita ou uma moça bonita^{vii}



Fonte: alunos do 3º ano

Embora os desenhos D3 e D4 não apresentem a estrutura das histórias em quadrinhos, é possível fazer uma análise similar a que acabamos de descrever. Os desenhos apresentam elementos comuns que retratam o que foi percebido pelas crianças na cidade. Apesar de estruturados em planos concomitantes, sem perspectivas, retratam de fato o modo como as crianças perceberam a cidade; “se não são imagens “realistas”, é porque a criança não intenciona retratar a realidade tal como o adulto espera” (MACHADO, 2010, p. 66)

Figura 5: Teresina - Risonha entre dois rios que te abraçam (Cineas Santos)^{viii}

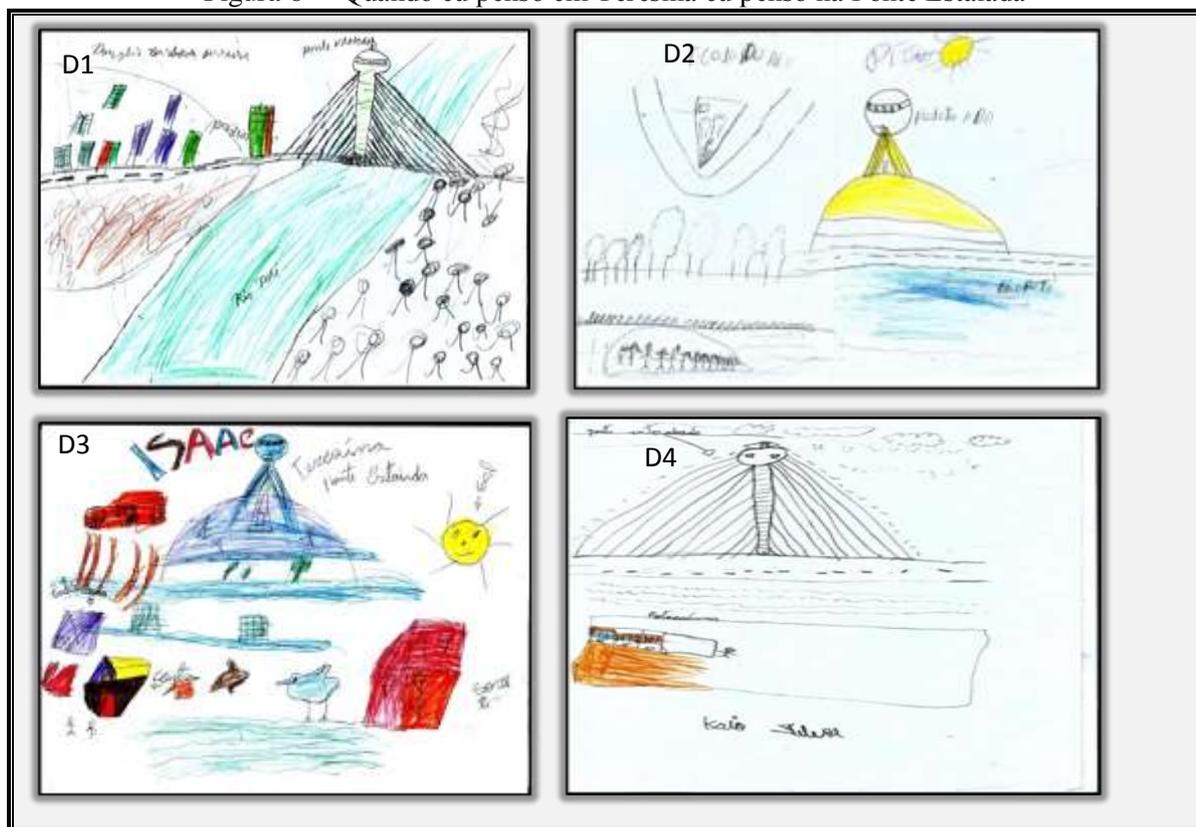


Fonte: Alunos do 3º ano

Nos desenhos da Figura 5 a realidade percebida pelas crianças destacou como significativa a paisagem composta pelo encontro dos rios Parnaíba e Poti. É instigante valorizar a interpretação do desenho da experiência espacial da criança a partir do seu próprio ponto de vista. Ao analisar, cada desenho vemos na configuração espacial do encontro dos rios o entendimento da realidade percebida, com um sentido que se aproxima da realidade objetiva. Para valorizar o pensamento pré-reflexivo da criança, num processo de reflexão, o professor poderá tomá-los como referência para a abordagem de alguns conteúdos próprios do ensino de Geografia, como, por exemplo, o estudo da hidrografia do município. Na Figura 6 destacou-se a paisagem composta pela Ponte Estaiada e o seu entorno. Podemos entender o

significado dessa ponte para as crianças não só pela imponência do monumento, que implica em visibilidade a partir de vários pontos da cidade, mas também como espaço simbólico das mensagens midiáticas, do turismo, de eventos sociais, de lazer e de práticas esportivas. Erguida numa área de notável importância imobiliária da cidade.

Figura 6 - “Quando eu penso em Teresina eu penso na Ponte Estaiada”^{ix}



Fonte: alunos do 3º ano

Creemos que a partir de abordagens metodológicas do trabalho docente organizadas a partir dos desenhos dos alunos, que valorizam o reconhecimento pela criança do espaço vivido, os alunos seriam capazes de comparar as paisagens locais e distantes nas suas manifestações naturais e culturais com maior discernimento.

Finalizamos a descrição dessas intervenções no 3º ano com a aspiração de que elas sejam interpretadas como proposições que podem contribuir com o desenvolvimento de práticas significativas para a educação geográfica, principalmente para os professores pedagogos que trabalham com o ensino de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas que não têm formação específica na área, carecendo muitas vezes do domínio conceitual e metodológico da Geografia Escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o estudo que desenvolvemos em colaboração com a professora do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Teresina, pretendíamos mostrar a relevância de outros desenhos metodológicos para incrementar a aula de Geografia, partindo da construção do conceito de lugar, indo assim para além da simples explicação da matéria contida no enfoque do livro didático. Uma forma de diferenciar o olhar espacial, preconizado nos escritos de Callai (2012), oportunizando aos alunos melhor capacidade de observar o lugar vivenciado em estreita articulação com o que foi estudado na escola.

Certamente, a partir de abordagens metodológicas como as que propusemos, os alunos de Geografia dos anos iniciais, estarão mais aptos a reconhecer sua identidade com o lugar, atentos aos seus múltiplos determinantes geográficos de caráter interno ou externo; cientes dos liames que isso implica, sobretudo para o efetivo exercício da cidadania, edificando-se assim uma condição melhor de ser no mundo, identificando-se com o espaço onde vive.

Com a descrição das intervenções realizadas aspiramos que sejam interpretadas como contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas para a educação geográfica, principalmente para os professores pedagogos que trabalham com o ensino de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que se ressentem de uma formação específica na área, o que compromete muitas vezes o domínio conceitual e metodológico da Geografia Escolar.

Em síntese, esperamos que este estudo constitua um contributo científico e pedagógico para os docentes que lecionam Geografia nas séries iniciais, desejosos por novas alternativas para a sua práxis. Procuramos aqui investigar o conceito de lugar em uma perspectiva ainda com pouca visibilidade no temário geográfico do Ensino Fundamental, apesar de sua evidente importância na condição de Ser humano na espacialidade hodierna. Pretendemos apontar alguns caminhos em relação à apropriação do pensamento humanista na Geografia Escolar, ativando o conceito de lugar em suas múltiplas possibilidades educativas.

NOTAS

¹ Usa-se a conjugação em primeira pessoa do plural ao longo do texto por se tratar da metodologia escolhida (pesquisa-ação).

ⁱⁱ A pesquisa contou com a colaboração de duas professoras de geografia dos anos iniciais do ensino fundamental, porém, a proposição de ensino que destacamos nesse texto envolveu apenas a professora da turma do terceiro ano. Série para a qual se propôs o estudo de Teresina pelos motivos esclarecidos no texto na justificativa da aula de campo.

ⁱⁱⁱ Conteúdo prescrito nos referenciais curriculares (PCNs) e no livro didático adotado na escola.

^{iv} Um professor atento utilizaria a fala do aluno que apresenta elementos importantes para trabalhar com os conceitos ligados à hidrografia a cidade. Os aguapés que formam um tapete verde sobre as águas do rio Poti, segundo os ambientalistas, demonstram grau de poluição do rio.

^v Para Vygotsky, a formação da aprendizagem se dá numa relação dialética entre o sujeito e o ambiente ao seu redor numa experiência significativa onde ambos se modificam.

^{vi} *Realidade percebida* denominada *realidade conceituada* por Ferreira (1998) ao analisar a figuração e a realidade no desenho da criança fundamentada em Vigotsky. Para essa autora o que a criança desenha não é a realidade material do objeto, mas a *realidade conceituada*.

^{vii} Trecho da música “Toada de Boi” do Mestre Manoel Luciano

^{viii} Trecho do hino de Teresina composto por Cineas Santos.

^{ix} Jéssica Visgueira é aluna do 5º ano da escola pesquisada, turma que também participou da aula de campo juntamente com a turma do 3º ano.

Trabalho enviado em Maio de 2016
Trabalho aceito em julho de 2016

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. S. P. Facetas e itinerários geográficos do conceito de paisagem. **Revista do Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco – CESVAF**, ano III, n. 3, 2004.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

CALLAI, H. C. A Geografia é ensinada nas séries iniciais? Ou: aprende-se Geografia nas séries iniciais. In: TONINI, I. M. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

COSTELA, R. Z. SCHAFFER, N. O. A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo. Erechim: Edelbra, 2012.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas: Papirus, 1998.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança.** Campinas: Papirus, 1998.

FLICKINGER, H-G. **Gadamer e a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HOLZER, W. O conceito de lugar na Geografia cultural humanística: uma contribuição para a Geografia Contemporânea. **GEOgrafia**, ano v, n. 10, 2003.

MACHADO. M. M.. Merleau-ponty & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis.** São Paulo: Cortez, 1992.

PÉREZ GOMEZ, A. I. SACRISTAN, J. G. **Compreender e transformar o ensino.** Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2009.

TUAN, Yi-FU. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** Tradução Livia de Oliveira. São Paulo / Rio de Janeiro: DIFEL, 1980.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.