



signos geográficos

Boletim NEPEG de Ensino de Geografia

ISSN: 2675-1526

www.revistas.ufg.br/signos

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A PERCEPÇÃO INFANTIL SOBRE A DIFERENCIAÇÃO SOCIAL EM ESPAÇOS DA CIDADE

GEOGRAPHIC EDUCATION IN THE ELEMENTARY SCHOOL: CHILDREN'S
PERCEPTION OF SOCIAL DIFFERENTIATION AMONG THE SPACES OF THE CITY

EDUCACIÓN GEOGRÁFICA EN LA BÁSICA PRIMARIA: PERCEPCIÓN DE LOS
NIÑOS SOBRE LA DIFERENCIACIÓN SOCIAL EN LOS ESPACIOS DE LA CIUDAD

Tanara Forte Furtado

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil
tanara.forte.furtado@gmail.com

Nestor André Kaercher

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil
nestorandrek@gmail.com

Resumo: O artigo compartilha resultados de um estudo realizado junto a um grupo de 15 (quinze) crianças, moradoras do Bairro Lomba do Pinheiro, localizado na zona leste da cidade de Porto Alegre (RS) e distante cerca de 20km do centro. Buscou-se compreender de que formas estas crianças apreendem a cidade e a si mesmas nessa relação com o espaço urbano, no intuito de acessar os conteúdos infantis e assim conhecer suas experiências cotidianas, na maioria das vezes segredadas aos adultos. A pesquisa valeu-se do conceito de adulto atípico de William Corsaro (2009). A cidade de Porto Alegre compreendida enquanto conteúdo de educação, conteúdo educativo e agente educador (CAVALCANTI, 2008), é o foco central para análise dos diálogos estabelecidos. A observação de alguns elementos da paisagem urbana aliada às experiências de corpos e imaginação no mundo compõem o repertório a partir do qual a cidade vai sendo interpretada ao mesmo tempo em que vivida. E o reconhecimento de diferenças espaciais, que ao impactarem na qualidade de vida dos indivíduos tornam-se desigualdades, conduz o eixo argumentativo através do qual as crianças demonstram serem conhecedoras do complexo arranjo socioeconômico ao qual estão atreladas.

Palavras-chave: cidade, crianças, Geografia, percepção.

Abstract: The article shares the results of a study conducted on a group of 15 (fifteen) children, living in Lomba do Pinheiro, neighbourhood, located in the eastpart of the city of Porto Alegre (RS) and proximately 20 km away from the city center. We sought to understand the ways in which these children perceive the city and themselves in this relationship with the urban space, intending to access children's contents and then learn about their daily experiences, which are mostly secreted from adults. The research used the concept of atypical adult by William Corsaro (2009). The city of Porto Alegre, understood as an education content, an educational content and an educating agent (CAVALCANTI, 2008), is the central focus for the analysis of the established dialogues. The observation of some elements of the urban landscape combined with the experiences of bodies and imagination in the world compose the repertoire from which the city is being interpreted at the same time that it is being lived. And the recognition of spatial differences, that once impacting the quality of life of individuals become inequalities leads to the argumentative axis through which children demonstrate to be knowledgeable of the complex socioeconomic arrangement they are linked to.

Keywords: city, children, geography, perception.

Resumen: El artículo comparte los resultados de un estudio realizado con un grupo de 15 (quince) niños, que viven en el barrio de Lomba do Pinheiro, ubicado en el este de la ciudad de Porto Alegre (RS) y a unos 20 km del centro. Intentamos comprender las formas en que estos niños perciben la ciudad y a sí mismos en esta relación con el espacio urbano, para acceder al contenido de los niños y así aprender sobre sus experiencias diarias, que en su mayoría son secretadas por los adultos. La investigación utilizó el concepto de adulto atípico por William Corsaro (2009). La ciudad de Porto Alegre, entendida como contenido de educación, contenido educativo y agente educativo (CAVALCANTI, 2008), es el foco central para el análisis de los diálogos establecidos. La observación de algunos elementos del paisaje urbano combinada con las experiencias de los cuerpos y la imaginación en el mundo conforman el repertorio desde el que se interpreta la ciudad al mismo tiempo que se vive. Y el reconocimiento de las diferencias espaciales, que al impactar en la calidad de vida de los individuos se convierten en desigualdades, conduce al eje argumentativo a través del cual los niños demuestran ser conscientes del complejo arreglo socioeconómico al que están vinculados.

Palabras-clave: ciudad, niños, geografía, percepción

A Geografia quer convidar as crianças para o encontro com o outro e consigo própria

O estudo que deu origem a este artigo foi apresentado como dissertação de mestrado em Ensino de Geografia (FURTADO, 2014) e teve por objetivo principal tratar da questão da Geografia aprendida **da e na** cidade junto a um grupo de crianças alunas(os) de uma turma de segundo ano do II Ciclo¹ de uma escola municipal de ensino fundamental de Porto Alegre - RS.

¹ A escolas da rede municipal de Porto Alegre organizam seu currículo por meio dos Ciclos de Formação, estando os nove anos do Ensino Fundamental organizados em três ciclos: I Ciclo - composto por três anos, atende a crianças dos seis aos oito anos e tem carga horária semanal regular de 20 horas; II Ciclo - recebe alunos dos 09 aos 11 anos de idade e III Ciclo - atende a alunos dos 12 aos 14 anos. É a etapa de culminância do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que é passagem para o Ensino Médio.

Tal propósito surgiu a partir da experiência docente na educação básica - mais especificamente em turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental - vivenciada pela autora ao longo de 13 anos.

Nestas oportunidades de encontros e diálogos junto às crianças, constatou-se que são muitas as possibilidades da Geografia na escola e, no presente estudo interessou, sobretudo, a Geografia que pode convidar (ou não) a criança para o encontro com o outro na e da cidade e consigo própria.

Trata-se de pretensão que busca dar voz a um grupo de crianças que vivem uma Porto Alegre real para si e talvez sequer imaginada por outros. Essa Porto Alegre foi apresentada e significada a partir das falas e das práticas junto a esse grupo de crianças, sendo compreendida como espaço enquanto totalidade, enquanto realidade. “O real é tudo; é a natureza, é a sociedade, são as inter-relações que se configuram, os valores e interesses” (CASTROGIOVANNI, 2006. p.8).

Realidade, aqui compreendida, enquanto um conjunto de representações mediadas pelo pensamento e que, vinculadas às experimentações cotidianas forjadas nas condições concretas de vida, possibilitam a construção de subjetividades dos sujeitos.

As teorias do desenvolvimento infantil postuladas por Jean Piaget e Vygotsky – ressaltados os modismos das tendências educacionais e consideradas suas atualizações – nos oferecem um quadro referencial que permite a compreensão dos processos de aprendizagem vividos pelas crianças e destacam sobretudo a importância da ação no ambiente e o papel de destaque da mediação com os indivíduos de referência, sejam estes adultos ou pares coetâneos.

As crianças, assim como nós – adultos, estão no mundo e o percebem, muito a partir de sua observação peculiar e aguçada - a popular curiosidade infantil, reflexo de uma fase do desenvolvimento humano, em que a busca por atribuição de sentidos está em seu auge - e muito também a partir daquilo que não lhes é permitido observar ou vivenciar.

Falamos aqui em permissão por estarmos nos referindo à mediação que nós adultos realizamos junto às crianças - tanto na seleção do repertório de artefatos culturais experimentados, quanto na interdição dos espaços.

É através desta mediação que vamos apresentando o mundo às crianças permitindo algumas vivências e censurando outras. O mundo em que nos pedem para apagar as luzes quando saímos do cômodo (e no qual apostam nas crianças para trazer esses novos hábitos aos adultos), o mesmo mundo que acende milhares de pinheiros com milhares de lâmpadas nos *shoppings* no mês de Natal. O mesmíssimo mundo que acha que as crianças não se dão conta

dessas contradições entre as práticas e os discursos. Incapaz de supor que, por exemplo, um menino de 6 (seis) anos de idade tem a capacidade de perguntar: 'Profe, que adianta colar adesivos nas tomadas mandando apagar a luz quando sai da sala, se no Natal a gente enche a escola de pinheirinho e acendo um monte de luzinha que fica piscando? E a gente e nem desliga quando vai embora?'

Afirmar que crianças de pouca idade tem capacidade para observar, interpretar e conceituar o mundo nunca foi e continua não sendo uma tarefa tranquila. Ainda nos deparamos com professores(as) que subestimam a cognição e a criatividade infantis, insistindo em – ano após ano – vivenciar projetos batidos como alimentação saudável, dentes, minhocas, circo, dinossauros etc. Não que os alimentos, os dentes, as minhocas, o circo, os dinossauros e saber quem são seus avós não seja importante ou interessante. Não é isto que queremos dizer. Queremos antes de tudo dizer que, se podemos falar sobre isso com os pequenos, podemos também falar sobre trabalho, pobreza, riqueza, preconceito, desigualdade social, etc.

E então, quando conversamos em aula sobre isso, é que surgem questionamentos como, por exemplo: '– Por que tem gente que não tem trabalho e daí não tem dinheiro?'; 'Não tem trabalho pra todo mundo?'; '– Onde essas pessoas que não têm dinheiro moram na cidade?'; '– Mas nem todas elas moram em algum lugar, tem umas que moram na rua.'...

Interessante observar como as crianças costumam falar sobre os pobres. São os 'outros'. Não raro estabelecem relações diretas entre pobreza e criminalidade: os discursos infantis de causa e consequência na relação escola/criminalidade nos chamam a atenção. São falas que evidenciam apropriações de discursos adultos similares como, por exemplo, 'se tu não for pra escola não vai aprender nada, daí não vai conseguir emprego e daí não vai ter dinheiro', coisas assim.

Mas, em que pese a peculiaridade das observações e análises infantis, é fundamental observamos os apontamentos de Graue e Walsh (2003, p. 13), quanto à discussão sobre a necessidade de pesquisarmos para descobrir o que se passa com e entre as crianças, evitando assim que se inventem interpretações aleatórias para esses acontecimentos.

Sendo assim, considerando o fato de que a pesquisadora não atuava como professora deste grupo de crianças e no intuito de acessar os conteúdos infantis e conhecer suas experiências cotidianas, a pesquisa de campo foi realizada sob inspiração do conceito de adulto atípico (CORSARO, 2009, p.31).

² Transcrições resgatadas através de Diários de aula.

Segundo o autor, para ter acesso aos conteúdos infantis é fundamental que o pesquisador seja reconhecido como uma espécie de amigo especial, com o qual as crianças toquem compartilhar suas aventuras e seus segredos. Esse reconhecimento, por sua vez, está fortemente conectado à postura dos pesquisadores diante de conflitos. Ou seja, ao pesquisador que deseja esse reconhecimento, não cabem as intervenções ou as sanções punitivas que se esperam de adultos de referência como pais e professores, por exemplo. Ficando o limite desta postura estabelecido no que diz respeito ao zelo pela integridade física e emocional das crianças.

No estudo aqui compartilhado, os dados começaram a serem gerados somente a partir da constatação de se ter alcançado esse reconhecimento. E, por meio deles, pretendeu-se compreender como esse grupo de crianças interpretava a cidade de Porto Alegre, como se viam nesse centro urbano e como percebiam os demais grupos sociais neste compartilhamento de espaço. Intencionou-se também refletir sobre as possíveis implicações/relações dessas percepções e análises com as aprendizagens da Geografia escolar.

Uma vez o vínculo assegurado, estabelecemos que a metodologia estaria centrada em rodas de conversa, cujos áudios foram gravados e posteriormente transcritos.

As crianças tiveram a liberdade de se agruparem com os colegas com quem mais tinham afinidade, formando então 3 (três) grupos de conversa. “Conversar” foi palavra-chave da pesquisa em campo, visto que a intenção era que as crianças conversassem o mais espontaneamente possível. Lançamos então apenas um e o mesmo questionamento aos grupos: Onde estamos?

Inicialmente tivemos receio de que essa estratégia, talvez, não nos conduzisse a um diálogo potente. Porém, logo de início, as respostas, os questionamentos e os posicionamentos das crianças diante da pergunta lançada foram muito interessantes e transpareceram um repertório conceitual bastante significativo e simbólico, termos como: vila, favela e bairro surgiram frequentemente em seus discursos e mostraram-se conceitos cujos significados foram disputados, na tentativa deles(as) de se situarem e se entenderem nesses espaços. Afinal, quando nos situamos não entendemos apenas onde estamos, mas quem somos nesse espaço.

Passamos então a conversar cerca de duas vezes por semana, durante 11 (onze) semanas. Juntos, geramos cerca de 60 (sessenta) horas de áudio de conversas coletivas e outras 20 (vinte) horas de conversas individuais.

Por fim e a pedido das próprias crianças, foram produzidos cerca de 30 (trinta) desenhos, divididos em 3 (três) categorias: a) desenho de casa de rico, b) desenho de casa de pobre e c) desenho de bairro, vila e favela.

Sobre qual Geografia conversamos com as crianças?

Se, por um lado, a Geografia escolar (infeliz e) frequentemente - apesar de todos os estudos recentes - ainda se presta a práticas descontextualizadas como a *decoreba* de capitais e dados percentuais, por outro, contém em si significativa potência de anfitriar o mundo às crianças. Basta que consigamos compreender que uma de suas contribuições maiores é proporcionar o entendimento do espaço (geográfico), suas estruturas e relações, de modo a garantir deslocamento autônomo e capacidade de intervenção no mesmo. E isso podemos tentar inclusive com as crianças.

Nesse espaço geográfico, a cidade, além de ser um conteúdo específico a ser ensinado pela escola, por si mesma ensina-se às crianças, através e sobretudo, de seus distintos arranjos espaciais que suscitam determinados comportamentos, permitem ou interditam a presença de diferentes grupos sociais e, ao fazê-lo, evidenciam um conjunto de valores que compõem o imaginário de seus indivíduos.

Ensinar a cidade não precisa ater-se à apresentação e definição de conceitos prontos. Podemos construí-los em conjunto com as crianças, num processo comunicativo de negociação e atribuição de significados acerca do perceptível. Perceptível que é fruto das materializações dos modos de vida das crianças, elementos fundantes do espaço simbólico – espaço vivido do e pelo grupo:

No ensino fundamental, é necessário que partamos das paisagens vividas e não de conceitos (isso cabe mais ao ensino médio). Ou seja, os conceitos não devem anteceder os conteúdos. Esses devem propiciar que os alunos construam os conceitos (KAERCHER, 2010, p. 13).

Considerar o estudo do espaço urbano a partir de uma escala intraurbana e regional permite-nos vislumbrar a vida cotidiana dos indivíduos e as relações estabelecidas entre a cidade, a cultura e a cidadania. Deste modo, vivenciar uma pesquisa que dê voz às crianças, possibilita acentuado enfoque no conjunto de elementos que lhes são fundamentais no processo de compreensão da cidade. Conversar com elas sobre suas práticas habituais de deslocamento e consumo (de bens e de espaços) nos permite conhecer suas práticas não formais de apropriação da cidade.

Ainda neste mesmo sentido, conhecer a escola e seu entorno, bem como os locais de moradia das crianças e refletir sobre sua localização no todo maior da cidade de Porto Alegre, permite discutir a lógica da produção do espaço urbano.

O propósito de compreender e explicar o espaço urbano implica tanto o seu entendimento quanto à forma, quanto o movimento de extravasá-lo para além da localização e do arranjo de lugares, traduzindo-se na expressão de modos de vida, que por sua vez evidenciam processos de segregação socioespacial.

Assim, nosso desejo é justamente conhecer as práticas de aprendizagem de Geografia (de Porto Alegre) que as crianças experienciam, para relacioná-las às suas práticas cotidianas e conceituações daí resultantes. Sobretudo por que “[...] A escola, por meio do ensino de Geografia, pode ser um lugar de encontro e confronto entre as diferentes formas de concepção e prática da cidade, cotidianas e científicas” (CAVALCANTI, 2008, p. 75).

Buscamos então, a partir dessa significação da escola como lugar de encontro e confronto, identificar e interpretar nas falas e demais dados produzidos com as crianças a combinação das possíveis imagens da cidade referenciadas por Bernet:

A imagem subjetiva que cada qual forma espontaneamente de seu meio, outra imagem mais objetiva, global e profunda que as próprias instituições educativas não de contribuir para configurar a partir da anterior; e uma terceira imagem que é a imagem da cidade a construir; ou seja, uma forjada com os materiais do desejo (talvez inclusive utópicos) que possa contrastar-se com a realidade presente e orientar assim a participação para edificar uma cidade melhor e mais educadora para todos (BERNET, 1997, p.34 apud CAVALCANTI, 2008, p. 82).

Pretendemos conhecer como as crianças interpretam a cidade de Porto Alegre e, nesse contexto, como vem seu bairro e a si mesmas na cidade? E ainda mais, de que modos esses conhecimentos prévios podem se relacionar com o ensino de Geografia:

Um ponto de partida relevante para se refletir sobre a construção de conhecimentos geográficos, na escola, parece ser o papel e a importância da Geografia para a vida dos alunos. Há um certo consenso entre os estudiosos da prática de ensino de que esse papel é o de prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade *sob o ponto de vista da espacialidade*, ou seja, de compreensão do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço (CAVALCANTI, 1998, p.11, grifo nosso).

Parece haver consenso naquilo que se pensa que deva ser o conteúdo central do ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental - um estudo que possibilite à criança conhecer-se e reconhecer-se histórica e socialmente no mundo, bem como conhecer ao mundo em si:

Os pesquisadores dessa área de conhecimento são unânimes quanto à escolha da realidade dos alunos, ou seja, o lugar de convivência, ou ainda, o

imediatamente concreto como o ponto de partida para ensinar Geografia para crianças.

[...]

O Aluno deve ser inserido dentro daquilo que se está estudando, proporcionando a compreensão de que ele é um participante ativo na produção do espaço geográfico. A realidade tem que ser entendida como algo em processo, em constante movimento, pois a produção espaço nunca está pronta e acabada (STRAFORINI, 2008, p. 81 - 82).

Assim, a cidade evidencia através de seus distintos arranjos espaciais a lógica da produção do espaço urbano capitalista que através do princípio da aglomeração do capital potencializa o surgimento de contradições sociais as quais, embora eventual e forçosamente ocultadas pelo poder público, são concretamente experienciadas por crianças de comunidades empobrecidas, como as desta pesquisa. A cidade é então e ao mesmo tempo conteúdo de educação, conteúdo educativo e agente educador.

A cidade como conteúdo de educação é aquela vivenciada através dos trânsitos cotidianos na busca pelo direito e apropriação de suas instituições, recursos, relações e experiências daí surgidas. É a fila do posto de saúde, as praças depredadas ou inexistentes, os parques distantes da periferia, a falta de saneamento, as ruas sem asfalto, etc. A cidade como agente educador é apreendida através dos conteúdos de informação e cultura por ela emitidos. Já a cidade como conteúdo educativo é aquela prioritariamente aprendida na escola, através da estruturação e formalização dos conteúdos ensinados. Conhecer o hino, o brasão, a história do surgimento da cidade, seus bairros, regiões de comércio, administrativas etc. são exemplos de conteúdos educativos ensinados em sala de aula.

Considerando que espaço imediato da criança é aquele em que se dão suas experiências cotidianas e que essas, tanto mais sensoriais serão, quanto menos idade tiver a criança, compreendemos que, à medida que a criança cresce e se desenvolve, aprimora sua capacidade de raciocínio simbólico e abstrato, complexificando gradativamente a interpretação da realidade e das experiências vividas que são, por sua vez, significadas por sentimento e pensamento. Sua experiência volta-se, então, para o mundo além de si mesma e ultrapassa sua individualidade:

[...] a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender, significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é um constructo da experiência, uma criação de sentimento e pensamento (TUAN, 1983, p. 10).

As crianças do ensino fundamental - na etapa em que estudam a cidade nas aulas de Geografia - estão com seus corpos no mundo a não menos do que nove anos, em média. São nove anos de deslocamentos e vivências corporais alternados entre a casa, a escola, o bairro, a

cidade e demais lugares que integrem suas práticas sociais. Desse conjunto experiencial nascem suas habilidades espaciais, precedentes do conhecimento espacial - que pode e deve ser sistematizado na escola.

De modo amplo, podemos compreender a habilidade espacial como tudo aquilo que podemos vivenciar com o corpo no mundo, vivências através das quais aprendemos o lugar. Nesse sentido os arranjos espaciais da cidade impactam significativamente o desenvolvimento das habilidades espaciais dos indivíduos: permitindo, interditando, facilitando ou dificultando essas experiências. Não esquecendo-nos ainda do fato de que, as crianças, frequentemente, dependem ainda da autorização ou acompanhamento dos adultos para seus deslocamentos.

Desse modo, a realidade das crianças é forjada no entremeio desses elementos: possibilidades concretas de deslocamento no meio urbano, mediadas tanto por seus adultos responsáveis, quanto pelos arranjos espaciais da cidade e interpretação das experiências vividas. Assim se, por um lado, as crianças aprendem na cidade, através do corpo nas ruas do bairro, no centro, nos ônibus, etc., por outro, também aprendem sobre a cidade, através dos conteúdos educativos e culturais por ela transmitidos.

A leitura da espacialidade do bairro e da cidade dá-se, então, tanto a partir da observação e da experiência corporal no espaço (através dos deslocamentos e vivências espaciais cotidianas), tomado aqui o corpo como concretude, quanto através do repertório conceitual coletivo compartilhado pelas crianças, seus pares, famílias e demais grupos sociais próximos – as representações sociais.

Sobre qual Porto Alegre as crianças querem conversar?

Assim que iniciamos as rodas de conversa procuramos saber como as crianças identificavam o lugar em que nos encontrávamos. Todas foram capazes de se situarem em Porto Alegre, enquanto a cidade que comporta a existência do local onde nos encontramos. Porém, apenas uma criança disse que a escola ficava no Bairro Lomba do Pinheiro, todas as demais afirmaram a especificidade da localidade: Vila Mapa.

Contudo para aqueles que residem e convivem num espaço tão grande como esse (aproximadamente 24,5km²) faz-se tão natural, quanto essencial atribuir diferenciações que possibilitem, facilitem e precisem a identificação do local de suas residências. São nomeadas então as vilas que existem no interior do bairro. E assim o espaço vira lugar:

Cada lugar deve ser considerado um tipo específico de formação geográfica socioespacial. Quando conseguimos identificar um conjunto de elementos que se diferencia de outros, uma organização entre os mesmos e suas

relações, então temos um lugar. Um *acampamento* é um lugar, assim como o é uma cidade ou uma vila. Conhecer lugares é, na concepção aqui exposta, *pura Geografia* que, para além da memória oficial, também existe na memória das comunidades e dos sujeitos (ABRAÃO, et. al., 2000, p. 29).

Deste modo, não houve surpresa quando as crianças anunciaram a nossa localização na escola como Vila Mapa e não Lomba do Pinheiro.

Nesse mesmo sentido, quando questionadas sobre os locais de suas casas, todas fizeram questão de detalhar o máximo possível a localização e foi então que pudemos mapear seus deslocamentos cotidianos.

As 15 (quinze) crianças que participaram da pesquisa residem em 6 (seis) diferentes ocupações situadas no entorno ou próximo da escola: Vila Bonsucesso, Vila Chácara das Pedras, Vila Invasão, Vila Mapa 1, Vila Quinta do Portal e Vila São Francisco.

Das 15 (quinze) crianças, apenas 3 (três) utilizavam ônibus para ir à escola e, dentre estas, 1 (uma) realizava o deslocamento acompanhada de um adulto de referência.

Que os espaços e as pessoas das cidades não são iguais todos sabemos. As crianças também. E na tentativa tanto de compreender, quanto de explicar esse fenômeno, elas vão buscando os elementos que apontam essa diferença. As condições concretas de existência dos indivíduos na cidade surgem então como o referencial marcador das análises por elas realizadas.

A observação de alguns elementos da paisagem urbana, como a arquitetura, infraestrutura e serviços, aliada às experiências de corpos e imaginação no mundo, compõem o repertório a partir do qual a cidade vai sendo interpretada, ao mesmo tempo em que vivida. E o reconhecimento de diferenças, que ao impactarem na qualidade de vida dos indivíduos tornam-se desigualdades, conduz o eixo argumentativo através do qual as crianças demonstram serem conhecedoras do complexo arranjo socioeconômico ao qual estão atreladas as (importantes) possibilidades de legitimação da cidadania portoalegrense.

A cidadania e o direito à cidade, irremediavelmente perpassam pelas condições de materialidade de vida das crianças e, portanto, de suas condições financeiras.

A arquitetura, os serviços, a infraestrutura e o lazer como indicadores de diferenciação entre os espaços da cidade

Vila, favela e bairro foram as 3 (três) palavras insistentemente anunciadas por todos os grupos, sendo utilizadas para assinalar o reconhecimento da cidade de Porto Alegre enquanto um território marcado por diferenças que, conforme se tornam capazes de imprimir marcas de valorização e diferenciação entre os indivíduos, se transformam em desigualdades.

Aos olhos atentos e curiosos bastam as características das construções, a infraestrutura das vias e da rede de serviços públicos e privados, os transeuntes presentes nas calçadas, para que sejam notadas as marcas que evidenciam a heterogeneidade do espaço e, por consequência, das pessoas que ali se encontram ou que por ele passam.

Ao ressaltarem essas diferenças a um só tempo anunciam sua capacidade de percepção e evidenciam a compreensão do processo de valoração do indivíduo a partir do lugar por ele ocupado.

Por mais simples que seja o exame das características relativas à distribuição da população segundo seus diversos estratos e à repartição de serviços públicos, dos tipos de comércio, dos preços das amenidades, pode-se inferir a existência de uma correlação entre a localização das pessoas e o seu nível social e de renda.

Em outras palavras, pode-se dizer que, com exceção de alguns bolsões atípicos, o espaço urbano é diferentemente ocupado em função das classes em que se divide a sociedade urbana (SANTOS, 1987, p. 83).

O bairro é por elas tomado como o melhor lugar para se morar: aquele em que as ruas são asfaltadas, existem opções de lazer e serviços de todo o tipo, as residências são bonitas e espaçosas - tanto em seu interior, quanto entre si - garantindo assim a privacidade e, sobretudo, constitui-se no lugar em que reina a tranquilidade: as ruas são calmas e livres de figuras que representam desconforto e risco à segurança (como pessoal bebendo e consumindo drogas ao ar livre, traficantes armados e polícia invadindo casas a todo instante).

Em uma de nossas conversas, um dos meninos afirmou que nos bairros a polícia toca a campainha e pede licença para entrar nas casas, já nas vilas e nas favelas os policiais 'chegam metendo o pé na porta'. Afirmou também que nos bairros as pessoas são chamadas de usuários de drogas, já nas vilas e favelas de drogados e/ou maconheiros (referindo-se às notícias veiculadas em jornais impressos ou televisivos).

A vila é quase um entre lugar: ruas ora asfaltadas, ora de chão batido, casas de alvenaria e até mesmo de madeira - mas jamais de papelão - alguns serviços como lanchonetes (mas não restaurantes, esses apenas nos bairros) e pessoas cuja capacidade de consumo depende da renda obtida por meio da remuneração mensal advinda do trabalho.

Na favela a precariedade da condição de existência dos indivíduos ali presentes se deixa transparecer nas residências, com suas casas muito 'pequeninhas e apertadinhas, sempre com alguma coisa estragada e empilhadas umas em cima das outras'.

Nesse jogo de significações é interessante observar as oscilações pelas quais as crianças passam na busca pela construção de suas identidades em relação aos diferentes grupos da cidade: quando se comparam aos moradores dos bairros (ricos) se nomeiam como

pobres, já quando falam dos moradores das favelas (pobres) atribuem-se a condição de classe média.

E, mesmo entre si, buscam elementos que possibilitem essa distinção através de uma valoração positiva: ter ao menos um adulto em casa que trabalhe com a carteira assinada, possuir uma casa de tijolos ou até mesmo o cartão do passe do ônibus são elencados como marcadores que permitem o afastamento da condição de pobreza. Como a maioria das ruas nas vilas que possuem nome e numeração são aquelas que iniciam perto das avenidas principais, ‘morar no asfalto’ e possuir ‘caixinha de correio’ também se torna uma condição de valorização positiva. São marcadores que extrapolam a dimensão puramente econômica da distinção e evidenciam as variadas nuances existentes nos processos de construção de subjetividades.

Num certo final de tarde, após mais uma das nossas muitas rodas de conversa, um desses fossos mostrou-se muito mais profundo do que poderíamos imaginar: uma das meninas solicitou uma conversa em particular. O tom de voz baixo e olhar tímido demonstravam que algo não estava bem, visto que essa era uma das meninas mais animadas e alegres da turma. Em segredo ela disse: ‘eu moro na Invasão, mas não conta pra ninguém daqui da escola, tá? Eu sempre saio caminhando com as gurias e finjo que minha casa é aqui na vila. Daí eu espero elas entrarem em casa e depois eu dou toda a volta, que é pra ninguém saber e não me chamar de favelada.’ (Informação oral)

[...] na interação produtiva, as crianças não estão construindo outros espaços dentro do espaço, elas estão produzindo uma espacialidade não existente. Nesse processo, elas experimentam a sensação de lugares, de territórios, sejam espaços dados, vedados ou ‘entre’ (espaços neutros) pelo mundo adulto, o que as crianças vivenciam em suas interações com outras são as multiplicidades de possibilidades do uso desse espaço (LOPES, 2011, p.103).

Tempos depois descobrimos que outras 2 (duas) crianças se utilizavam da mesma estratégia. Tentamos conversar com elas sobre o assunto, porém, o simples fato de tocarmos nesta questão as deixou tão contrariadas que percebemos estar invadindo um espaço que não havia sido concedido: aquele em que elas buscavam - sozinhas - garantir a convivência harmoniosa com seus pares na escola.

Apesar de tudo, as crianças querem desenhar coisas bonitas

Em que pese as discussões acerca das desigualdades sociais terem sido o eixo condutor das rodas de conversa, surgiu das próprias crianças a vontade de desenharem as

casas e os bairros onde vivem as pessoas por elas chamadas de ricas. Em suas palavras: queriam desenhar coisas bonitas. O desejo e a vontade de sonhar está presente em todos nós.

Chegamos a propor que fossem desenhadas também as construções de contraponto (casas de vilas e/ou favelas). Contudo, a proposição não foi acolhida por nenhum dos grupos. As crianças disseram que a Vila Mapa era um lugar feio, pelo fato de as casas não possuírem acabamento, deixando os tijolos à mostra. Em resposta à nossa provocação, realizada a partir da observação de que nem todas as casas da Vila Mapa eram de tijolos expostos, argumentaram que nos bairros todas as casas possuem acabamento e que, justamente por isso, é bonito.

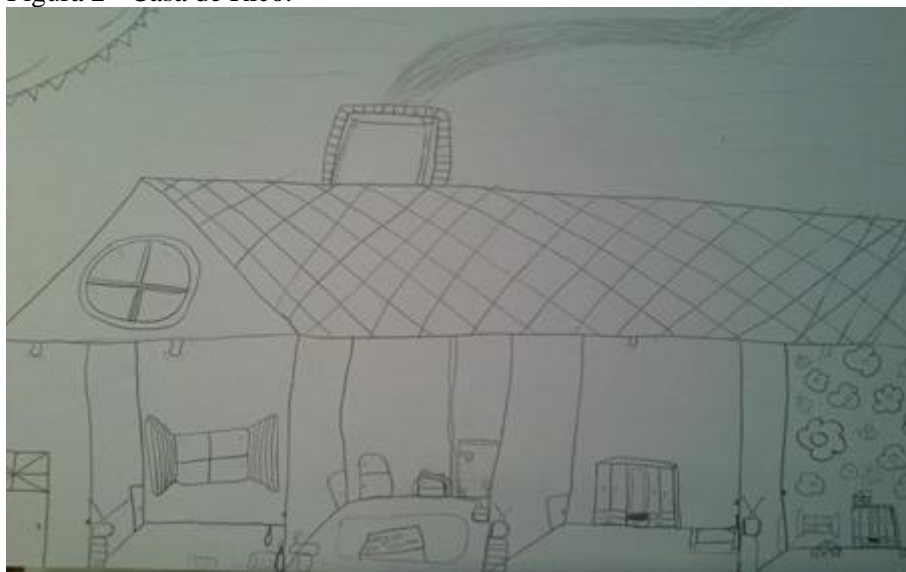
Disseram também que, em um desenho da Vila Mapa, não haveria lojas, nem shoppings, nem pracinhas para serem desenhadas. Apenas casas com tijolos expostos e casas de madeira e papelão.

Figura 1- Casa de Rico.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 2 - Casa de Rico.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 3 - Casa de Rico.



Fonte: Acervo da pesquisa

Figura 4 - Casa de Rico.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 5 - Casa de Rico.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 6 - Casa de Rico.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 7 - Casa de Rico.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Figura 8 - Bairro de Rico.



Fonte: Acervo da pesquisa.

O que diz a nós professores/as o que as crianças pensam/sentem? O que fazer com isso?

Ver e imaginar são ações que explicitam os distintos universos referenciais a partir dos quais as crianças elaboraram seus registros. Os elementos e símbolos marcadores da condição de riqueza são buscados tanto a partir da memória da experiência vivida nos deslocamentos pela cidade de Porto Alegre, quanto a partir de imagens observadas em programas televisivos, sobretudo telenovelas no caso das meninas e jogos de videogame em se tratando dos meninos. Assim, seus desenhos evidenciam o exercício realizado na tentativa de aproximar os mundos experimentados pelos corpos e aqueles apenas imaginados.

Na Figura 1 observamos uma piscina, um carro estacionado no pátio e uma campainha na porta, localizada abaixo da janela pequena. Ao explicar seu desenho, S. (menino, 12 anos) nos disse que ‘em casa de rico a gente não bate palma quando chega, aperta a campainha’.

Na Figura 2 estão desenhadas duas salas - ‘uma para as refeições e outra para assistir televisão’ e dois quartos. O detalhe das flores enfeitando a parede foi colocado no quarto que pertenceria à criança da família. Ao contar sobre seu desenho, M. (menina, 10 anos), nos disse que ‘em casa de rico as crianças têm um quarto bem bonito e com televisão só pra elas, não precisam dormir na sala e nem com os pais.’

Na Figura 3 observamos a retidão do traçado das linhas, que foi realizado com utilização de régua. Ao conversarmos com E. (menino, 10 anos) logo compreendemos o destaque dado a estes traçados, segundo *ele* ‘os ricos pagam as pessoas para fazerem as casas

deles bem direito, não são eles quem fazem, por isso que fica tudo bonito e não tudo torto’. Ou seja, a retidão dos traços tem por objetivo explicitar a realização da construção por profissionais especializados e não uma autoconstrução, bastante presente na arquitetura da Vila Mapa e nas comunidades do entorno.

Na Figura 4, assim como na 1, novamente visualizamos o desenho de uma piscina. Na verdade duas – ‘uma adulto e uma infantil’. Talvez esses registros estejam relacionados ao fato desta etapa da pesquisa ter sido vivenciada no mês de dezembro, época de bastante calor em Porto Alegre. Talvez também tenham relação com o desejo das crianças de desfrutarem de um espaço adequado para se refrescarem em dias quentes, visto que o único local utilizado para tal fim trata-se da Represa da Lomba do Sabão, apelidada por eles de ‘*barragem*’ e acessada somente por meninos do bairro. As meninas não tem autorização dos adultos de referência para utilizar o local. E aqui destacamos o quanto o marcador de gênero é potente na permissão ou na interdição de acesso aos diferentes espaços da cidade. Além das piscinas e do pé-direito alto, este desenho também registra a presença de alguns serviços (delegacia de polícia, hospital, lancheria e cafeteria)

Interessante observarmos que a Figura 5, diferente das demais, nos apresenta traços de um estilo arquitetônico contemporâneo: trata-se do único registro que corresponde à representação de um local vivido. H. (menina, 10 anos) desenhou a casa de ‘uma tia rica, que mora (na cidade de) em Alvorada’.

Na Figura 6, N. (menina, 10 anos) destaca a existência de múltiplos cômodos, todos amplos e bem delimitados, distribuídos em três andares. Segundo ela ‘em casa de rico ninguém precisa ficar amontoado’.

Os marcadores de riqueza registrados na Figura 7 – pé-direito alto, televisão de LED, antena de televisão e telefone residencial – foram selecionados por A. (menino, 10 anos) a partir de recordações dos relatos de sua mãe acerca do local onde trabalhava como empregada doméstica há quase dez anos.

Por fim, na Figura 8, A. (menina, 11 anos) nos mostra uma configuração de moradia bastante peculiar: apesar de ter escrito ‘hotel’, o desenho representa uma estrutura de apart-hotel, estabelecimento em que sua mãe trabalha há anos na função de lavadeira. Segundo A. ‘lá não precisa fazer nada, tem um monte de pessoas pra arrumar tudo, não precisa nem arrumar a cama, nem lavar a roupa.’

O conjunto de reflexões e registros compartilhados transparecem uma grande capacidade de compreender o mundo a partir das relações de poder que traduzem o processo

de valoração do humano. Processo que passa pela capacidade de consumo de bens e serviços, sejam eles concretos ou simbólicos, culminando na ocupação desigual dos espaços na cidade.

Diante desta capacidade de leitura da cidade em toda sua crueza e do desejo que as coisas melhorem, tentamos mostrar às crianças que a escola poderia ser um meio de modificar as coisas. Não a escola em si. Mas as portas que poderiam ser abertas a partir do estudo e da busca por melhores empregos e então – obviamente - melhores condições de vida.

Elas então responderam que conheciam pessoas que estudaram e não conseguiram sair da Vila ou então outras que conseguem muito dinheiro sem terem finalizado os estudos. E assim nos vimos deparados diante do desafio de – cientes da incapacidade de radicalmente mudar as estruturas – sermos capazes de propor discussões que alarguem as visões de mundo e que contenham esperança.

Quando então um dos meninos finalmente disse: ‘Tá tudo bem. A gente não precisa ficar rico e nem morar no bairro. Dá pra ser feliz na vila também’.

Nessa busca por felicidade e identidade elas vão se utilizando dos marcadores que tem ao alcance: um boné, um celular, uma rua asfaltada ou com nome, uma casa de tijolos ou com caixa de correspondência. Por menor e mais sutil que seja o detalhe, cada uma procura elementos que possam diferenciá-las e valorizá-los na escala dos grupos sociais da cidade.

De todas as possibilidades de explicação que poderiam ser dadas às crianças na escola, parece-nos que à Geografia caberia um papel essencial. Não àquela Geografia que faz decorar os pontos cardeais, ou conhecer e colorir o brasão da cidade. Mas àquela outra que instiga, que problematiza, que questiona, que tenta explicar como as pessoas e as coisas no mundo se relacionam de um modo tal que o fazem ser como são (as pessoas, as coisas e o mundo). Em outros termos, que a Geografia mais do que uma área de conhecimento escolar, é nossa forma de ser/estar no mundo. Para saber quem somos precisamos pensar no ‘onde estamos’.

Tivemos a oportunidade de assistir algumas aulas de Geografia enquanto estávamos em campo. Infelizmente não vimos a Geografia anfitriã. Aquela que convida a pensar na nossa existência valendo-se das nossas vivências espaciais.

Isso, porém, não significa que as crianças não estavam por si só pensando sobre o espaço e as pessoas durante todo o tempo. Pelo contrário, suas interpretações e argumentos evidenciaram a compreensão da espacialidade dos fenômenos e de suas relações com as condições concretas de vida dos sujeitos, destacando o jogo de forças operado neste processo de significação e valoração dos diferentes espaços da cidade.

Considerações finais

Junto a essas crianças aprendemos que a escola pode fazer a diferença para os sujeitos nela envolvidos, quando se propõem conversar com as crianças. Quando a escola é um lugar, ou seja, quando ela permite que as crianças falem de si e de seu mundo sem o receio da represália ou (da sanção), sem o medo de serem ridicularizadas.

Fica então a dúvida: será mesmo que nós, enquanto professores, conseguimos conversar com as crianças sobre o lugar? (Porque esse lugar de cada dia do qual elas falam pode ser pesado, violento, triste, denso...) Como fazer da escola um lugar? Para os alunos e para os professore(as)?

Ultrapassando o município apresentado no livro didático, ou mesmo com aquela cidade **visitada** anualmente no passeio da Linha de Turismo da prefeitura municipal, ou seja, a Geografia é mais do que um conhecimento escolar, é nossa forma de existir no mundo, pois existimos no tempo e no espaço. Cabe à Geografia, à escola, fazer pensar nesse lugar do dia-a-dia. Tornar perceptível os lugares em que convivemos todos os dias.

E para tal, a escola, como lugar de reflexão e percepção aguçada do mundo pode fazer diferença no nosso olhar sobre o mundo, mudando nossa forma de nele estarmos.

Referências

ABRAÃO, Márcia B. et al. A itinerância e o acampamento, condição e situação para o ensino de Geografia no MST. In: HEIDRICH, A. et al. (Org.).- *Geografia e educação: geração de ambiências*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 22-41.

CASTROGIOVANNI, A. C.; COSTELLA, R. Z. *Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CAVALCANTI, L. S. *A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus, 2008.

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

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: CARVALHO A. M. A.; MULLER, F. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

FURTADO, Tanara Forte. *Porto Alegre: vila, favela, bairro?* 2014. 108f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Porto Alegre, 2014.

GRAUE M. E.; WALSH, D. J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KAERCHER, N. A. A Geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. p.11-21.

LOPES, Jader Janer Moreira. O menino que colecionava lugares. In: TONINI, I.M. et al. (Org.). *O ensino de Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 97-132.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

STRAFORINI, R. *Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

TUAN, Y. F. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL, 1983.

Tanara Forte Furtado

Doutouranda em Educação, mestre em Educação e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é Supervisora Pedagógica do Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde também atua na Coordenação Adjunta do Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO e do Programa de Extensão: Diálogos sobre a educação das relações étnico-raciais e a educação básica.

Endereço Profissional: Avenida Paulo Gama, 110 - Sala 212. Anexo III da Reitoria. Farroupilha/Porto Alegre-RS. CEP 90040-060.
E-mail: tanara.forte.furtado@gmail.com

Nestor André Kaercher

Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo, mestre em Educação e licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Atualmente é Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Geografia.

Endereço Profissional: Avenida Paulo Gama, s/n – Prédio 12201 – 9º andar. Farroupilha/Porto Alegre-RS. CEP 90046-900.
E-mail: nestorandrek@gmail.com

Recebido para publicação em 29 de julho de 2020.

Aprovado para publicação em 01 de abril de 2021.

Publicado em 27 de abril de 2021.