

# Pedras no meio do caminho: narrativas e memórias geográficas no espaço escolar

*Stones in the Road: Geographic Narratives and Memories in the School Space*  
*Piedras en el camino: narrativas y memorias geográficas en el espacio escolar*

Iduina Edite Mont Alverne Braun Chaves <sup>1</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-4732-8436>

Marcio Mori Marques <sup>2,3</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-5133-747X>

Eduardo Pimentel Menezes <sup>4</sup>  <https://orcid.org/0000-0003-1040-7923>

- 1 Universidade Federal Fluminense (UFF)  - Niterói (RJ), Brasil
- 2 Centro Universitário Carioca (UNICARIOCA)  - Rio de Janeiro (RJ), Brasil
- 3 Fundação Centro de Ciências e Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ)  - Rio de Janeiro (RJ), Brasil
- 4 Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)  - Rio de Janeiro (RJ), Brasil

Autor de correspondência: iduina60@gmail.com

Recebido: 04 nov. 2024. Aceito: 07 fev. 2025

Editor de seção: Glaucio Marafon  <https://orcid.org/0000-0001-9510-7094>

## Resumo

O objetivo deste estudo é o de compreender como a construção da imagem de mundo, com o estudo de Geografia escolar que contemple o racional e o simbólico, assim como a imaginação, pode aproximar a ciência geográfica do cotidiano vivido pelos discentes. Este estudo está ancorado nos estudos de Edgar Morin, Gaston Bachelard, Michel Maffesoli, Christine Delory-Momberger, Fritjof Capra, entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo, com a utilização de entrevistas não estruturadas com quatro atores, dois professores e dois discentes. Percebemos que ainda não se considera a Geografia como um mundo a ser decifrado numa dimensão científica e poética, pois ainda não se leva em conta a dimensão relacionada à emoção e à sensibilidade.

**Palavras-chave:** Geografia. Dimensão Poética. Dimensão Científica. Imaginação.

## Abstract

The objective of this study is to understand how the construction of the image of the world, with the study of school Geography that contemplates the rational and the symbolic, as well as the imagination, can bring geographical science closer to the daily life lived by students. This study is anchored in the studies of Edgar Morin, Gaston Bachelard, Michel Maffesoli, Christine Delory-Momberger, Fritjof Capra, among others. This is a qualitative, bibliographic and field research, with the use of unstructured interviews with four actors, two teachers and two students. We realize that Geography is not yet considered as a world to be deciphered in a scientific and poetic dimension, because the dimension related to emotion and sensitivity is not yet taken into account.

**Keywords:** Geography. Poetic Dimension. Scientific Dimension. Imagination.

## Resumen

El objetivo de este estudio es comprender cómo la construcción de una imagen del mundo, mediante el estudio de la Geografía escolar que integre lo racional y lo simbólico, así como la imaginación, puede acercar la ciencia geográfica a la cotidianidad vivida por los estudiantes. Esta investigación se fundamenta en los estudios de Edgar Morin, Gaston Bachelard, Michel Maffesoli, Christine Delory-Momberger, Fritjof Capra, entre otros. Se trata de una investigación cualitativa, bibliográfica y de campo, que utiliza entrevistas no estructuradas con cuatro actores: dos profesores y dos estudiantes. Percibimos que aún no se considera la Geografía como un mundo por descifrar en una dimensión científica y poética, ya que aún no se tienen en cuenta los aspectos relacionados con la emoción y la sensibilidad.

**Palabras-clave:** Geografía. Dimensión Poética. Dimensión Científica. Imaginación.

## Introdução

No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.  
Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra  
(DRUMMOND, 2016)<sup>1</sup>

Drummond (2016), utilizando propositadamente uma linguagem popular, sinalizou que no meio do caminho havia uma pedra. Ao iniciarmos este estudo, deparamos com essa pedra e com o trabalho para fazê-la rolar: uma pedra em espaços temporais. Remetemo-nos, assim, ao mito de Sísifo<sup>2</sup>. Kast (2017, p. 13) salienta que esse mito expressa uma experiência do humano; entretanto, adverte que não expressa a totalidade do humano. E trouxemos essa pedra para o cotidiano do fazer docente no campo da Geografia, em que o movimento, o rolar a pedra somente pode ocorrer quando inundado de criatividade.

No entanto, percebemos que esse fazer ainda é permeado pelo burocrático, pela razão, pela repetição: somente o simples trabalho de Sísifo desanimado. Ainda não se considera a Geografia como um mundo a ser decifrado numa dimensão científica e poética, pois ainda não se leva em conta a dimensão relacionada à emoção e à sensibilidade. Assim, arguímos: que misteriosa ‘geograficidade’ se encontra artisticamente desenhada entre a Terra e o homem? Poderia ser considerada suficiente entender essa relação apenas com instrumentos vindos do mundo da razão, da objetividade e da crítica, mesmo que essenciais?

O objetivo deste estudo é o de compreender como a construção da imagem de mundo, com o estudo de Geografia escolar que contemple o racional e o simbólico, assim como a imaginação, pode aproximar a ciência geográfica do cotidiano experimentado pelos discentes. Partimos de uma concepção simbólica da imaginação, que, segundo Durand (2002, p. 59), se trata “de uma concepção que postula o semantismo das imagens, o fato de elas não serem signos, mas sim conterem materialmente, de algum modo, o seu sentido”.

Nesse sentido, Frémont (1980) chama a atenção para a necessidade do surgimento de uma ‘pedagogia do espaço criativo’, uma pedagogia que leve em conta a capacidade de

---

<sup>1</sup> ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. São Paulo: Ed. Nova Aguilar, 1973.

<sup>2</sup> Sobre o mito de Sísifo, Kast (2017, p. 47) afirma, entre outras coisas, que a esperança parece ser uma questão central, pois considera “a esperança e a desesperança como emoções centrais da vida humana. Naturalmente, a esperança sempre abre o olhar para o futuro, para mudanças e, por conseguinte, para mudanças criativas. A esperança nos anima, nos consola, mas às vezes também nos ilude, impedindo-nos de fazer realmente todo o possível; só esperamos mudanças e não mudamos aquilo que no momento deve ser mudado. Isso, muitas vezes, difama a esperança. Esperar, porém, não significa simplesmente aguardar com apreensão por um ‘talvez nem construir castelos de areia. Esperar é, em última análise, confiar que algo nos conduza na vida, que o conjunto da vida e a nossa própria intenção possam ser concatenados. Afinal, na esperança reside uma forma de segurança. Ela sempre transcende o aqui e o agora, a vontade consciente. Em geral, ela nos dá força para empreender algo, confiando que alguma coisa irá se modificar ou que a perseverança tenha pelo menos um sentido. [...] Sísifo é um herói teimoso. [...] Portanto, o tema (do mito) não seria o homem que continua vivendo na desesperança, aceitando a finitude absoluta e transformando a vida tanto quanto lhe seja possível, desprezando assim, a morte; ao contrário, o tema seria então o homem que tem esperança, que se esforça e está sempre se desiludindo, que, apesar dessas reiteradas desilusões, não foge, mas recomeça sempre de novo, de modo a arrancar sempre da morte um pouco de vida”.

descobrir, de pensar, de sonhar e de criar o espaço. Seria essa uma pedagogia nova para um espaço vivido.

Pitta (2005), em seus estudos sobre a obra bachelardiana, ressalta que as imagens obedecem a uma dialética e a uma rítmica, que não têm nada a desejar ao conceito. O imaginário é dotado de uma autonomia, de uma consistência, que permite retirar propriedades gerais e coerentes de um mundo e de determinar leis de uma física onírica (idem).

Acreditamos na possibilidade de uma pedagogia do imaginário geográfico que auxilie na formação de um indivíduo dotado da capacidade de (re)produzir e de criar de forma livre para não se limitar às imposições da razão.

Diante dessas afirmações, surge a questão: de que forma as imagens tão significativas durante as nossas vidas constituem-se apenas como lembranças ou imaginação quando aparecem em nossa memória? Os fatos e dimensões dos espaços que percorremos na infância possuem significados distintos de quando os reencontramos ou apenas quando se encontram guardados na memória? Como dialogar com esses múltiplos sentidos e significados?

Nesse cenário, Bachelard (2006) propõe estudar o devaneio idealizante, que põe na alma de um sonhador valores humanos e uma comunhão de *anima* e *animus*, que representariam os princípios do ser integral. O devaneio merece ser observado na infância, momento propício e frutífero para se perceber essa existência, manifestação e potencialização na realização de reflexões sobre infância. Devaneio e Geografia devem, assim, caminhar juntos. A Geografia escolar pode contribuir para a construção não apenas de uma imagem de mundo, mas também da imagem de cada um sobre si, articulando o corpo ao território em suas diferentes escalas.

O ato da reimaginação da infância permite reencontrá-la nos devaneios e as experienciar no espaço geográfico, construindo um verdadeiro olhar geográfico. Assim, o devaneio auxilia no processo de resgate da infância por meio de sonho e de imaginação, elementos fundamentais para compreender o processo de formação da noção de espaço pela criança.

A infância estaria na origem das maiores paisagens individuais registradas e percebidas. É a partir dessas paisagens registradas que se compreende o fato de que, nos devaneios da criança, a imagem é o elemento que prevalece acima de tudo, já que as experiências só aparecem posteriormente (BACHELARD, 2006). Destaca-se que esse é um processo ao qual é dada pouca atenção (idem). Quando a criança atinge a chamada idade da razão, perdendo o seu direito irrestrito de imaginar o mundo, os pais e os professores assumem o papel de instrumentalizá-las a se tornarem objetivas (ibidem).

Em face do exposto, inquirimos: como a Geografia escolar se aplica a esse processo, uma vez que a sociabilidade nos é imposta, construída e empurrada como um movimento mecânico, em que não se aproveita o movimento?

Maffesoli (1987) reflete sobre essa imposição ao trazer a noção de socialidade, que é pensada em oposição à sociabilidade, já que é conceituada como o ato de colocar a ênfase no presente, no instante vivido, além de projeções futuristas ou morais, nas relações banais do cotidiano, nos momentos não institucionais, racionais ou finalistas da vida de todo dia. A socialidade é, para esse pensador (idem), um conjunto de práticas cotidianas que escapa ao controle social e que constitui o substrato de toda vida em sociedade, não só da sociedade contemporânea, mas de toda sociedade. Não podemos desconsiderar a Geografia da socialidade ao darmos voz e projeção apenas à Geografia da sociabilidade. As práticas sociais estão permeadas dessas duas dimensões e precisam ser 'geografizadas'.

Para tal, é preciso de uma reforma. Vale lembrar que Morin (2015, p. 49) afirma que:

Não existe reforma política sem reforma do pensamento político, que, por sua vez, pressupõe uma reforma do próprio pensamento, que pressupõe uma reforma da educação, que pressupõe uma reforma política. Não existe reforma econômica e social sem uma reforma política que pressuponha uma reforma do pensamento. Não existe reforma de vida nem reforma ética sem a reforma das condições econômicas e sociais do modo de viver, e não há reforma social sem reforma de vida e sem reforma ética.

Importante destacar que Capra (2006, p. 49-50) também alerta para o fato de que é preciso que haja mudanças de ponto de vista:

Dos objetos para as relações. Um ecossistema não é uma reunião de espécies, mas uma comunidade. As comunidades, sejam elas ecossistemas ou sistemas humanos, são caracterizadas por séries ou sistemas de relações. Do conhecimento objetivo para o conhecimento contextual. A mudança de foco das partes para o todo implica uma mudança de pensamento analítico para o pensamento contextual.

Da quantidade para a qualidade. Nem todas as relações e contextos podem ser colocados numa escala ou medidos com uma régua.

Dos conteúdos para os padrões. Quando traçamos mapas das relações, descobrimos certas configurações nas relações que se repetem. Nós chamamos essas configurações de padrões. Em vez de focar o que contém um sistema de vida, nós estudamos os seus padrões.

De acordo com Morin e Díaz (2016, p. 65) “acaso podemos solucionar um problema com o mesmo pensamento que o criou”? E complementam com a afirmação de que não se trata de uma pergunta retórica, pois “Einstein afirmou-o categoricamente e se transformarmos sua afirmação em pergunta é porque, com frequência, supõe-se que contamos com tudo o que é necessário para enfrentar os desafios de nosso tempo”. E podemos formular a questão de outras maneiras: podemos enfrentar as incertezas com que pensamento? Podemos analisar o aleatório, nestes tempos, embasados em um pensamento fragmentado? Obviamente, a resposta será um estridente ‘não’.

Trazemos também para corroborar os estudos desses autores a contribuição de Fritjof Capra (2006, p. 51) ao afirmar que “as teorias do caos e da complexidade são essencialmente teorias baseadas em padrões”. Esse autor (idem) traz uma contribuição ao nosso estudo ao afirmar que, como o estudo dos padrões precisa da visualização e mapeamento, “toda vez que esse estudo assumiu a dianteira, os artistas contribuíram significativamente para o avanço da ciência” e ressalta que na ciência ocidental, há dois grandes exemplos: Leonardo da Vinci, “cuja totalidade do trabalho científico durante a Renascença pode ser vista como um estudo de padrões; e o poeta alemão Goethe, “que deu importantes contribuições à biologia por meio de seu estudo de padrões”. E finaliza o seu pensar com essa afirmação (ibidem):

Isso abre a porta para os educadores integrarem as artes ao currículo. Seja pela literatura ou pela poesia, pelas artes visuais, dramáticas ou musicais, dificilmente existe algo mais eficaz do que a arte para desenvolver e aperfeiçoar a capacidade natural da criança de reconhecer e expressar padrões.

E urge fazer uma integração de disciplinas que se relacionam à arte com o espaço, enfim, com a Geografia, imersa na arenização neste tempo de incertezas.

### **Pedras, sala de aula, devaneios**

A sala de aula constitui-se, muitas vezes, em um local sem espaço para o devaneio. Só quando sai da sala de aula é que a criança tem a possibilidade de atingir a liberdade para o

seu devaneio, brincando e atravessando as imaginárias encostas dos caminhos ladeados de pedras. Pedras que poderiam construir pontes. A sala de aula poderia ser a “sala de espera” para o devaneio. No entanto, dentro dela, imperou sempre o sonho do que fazer ao sair daquele espaço. O devaneio permite a possibilidade de permanência da infância (BACHELARD, 2006).

Vale ressaltar que não se trata de desvalorizar a objetividade e a razão. A conquista da objetividade deve ser potencializada, mas não se deve descartar interesses complexos. A questão que se destaca é que as lembranças de infância não devem ser consideradas como relatos. Os relatos muitas vezes ocultam as substâncias – relatos ou depoimentos são frios e se perdem nas brumas do tempo; entretanto, as narrativas abrem as caixinhas dos guardados que se encontram nos labirintos da memória. E trazê-las à luz, essas caixinhas de guardados podem auxiliar a decifrar os achados – frutos de uma escuta sensível. No entanto, vale mencionar a nossa crença: abraçamos a ideia de que esses achados, oriundos da narrativa, ao se desprenderem de onde estão incrustados, podem (re)velar subsídios para uma ação docente mais consonante com esses tempos (MARQUES; CHAVES, 2024).

Cabe aqui um aparte. No que tange à narrativa, Delory-Momberger (2014, p. 37) salienta que nós fazemos a nossa experiência de vida no tempo, pois não temos uma “relação direta, transparente, com o vivido” e com o desenrolar da própria vida, porque essa relação é “mediatizada pela linguagem e por suas formas simbólicas” e que “para representar o desdobramento temporal”, os humanos recorrem “a palavras e imagens que têm em comum o fato de designarem um espaço a percorrer no tempo: linha, fio, caminho, percurso, círculo, ciclo, carreira da vida”.

Importante destacar que a criança contida em nós é algo de intenso valor, que nos enriquece sem que possamos dar conta. De quanta riqueza se constitui o lembrar da infância, reabsorvê-la em si mesmo? Como afirma Bachelard (2006, p. 130): “não expulse o homem cedo demais da cabana onde decorreu a sua infância”. A experiência da infância, no pensar bachelardiano, nos faz perceber que, mesmo quando esquecemos a fisionomia e a paisagem dos nossos sonhos, guardamos ao menos a sua atmosfera, a sua sonoridade e o aroma das coisas e dos seres (idem).

## **Narrativas: as escarpas abruptas no ensino da Geografia**

Trazemos à cena quatro narrativas realizadas com dois professores e com dois alunos. Em conversas, esses atores trouxeram-nos dados sobre o ensino da disciplina Geografia através dos tempos. As entrevistas foram realizadas com um gravador. Inicialmente, foram feitas perguntas formais. Após desligar o gravador, vieram à tona outras conversas, as quais registramos, misturando-as às formais. Denominamos as falas com os pontos cardeais: assim, seguem as narrativas de N., S.; L.; O.

N.

N. é professora. Trouxe-nos a seguinte reflexão:

Como você bem sabe, não entendo ‘lhufas’ de Geografia. Na minha escola, essa era uma das matérias mais chatas e áridas, com seus conteúdos fragmentados, truncados, ressequidos e empoeirados, conteúdos que não se referiam uns aos outros, nem à vida, muito menos escoavam a nossa realidade, repleta de Geografia vivida, mas não legitimada pela escola e seu discurso. Livros insuportáveis, perfis de mapas de plástico horrorosos, questionários infundáveis e desconexos, fotografias desfocadas, feias, em preto e branco, um horror, uma coisa medonha mesmo.

Interessante destacar que em “*era uma das matérias mais chatas e áridas*”, a palavra “áridas”, tão utilizada nas terras da Geografia, traz à luz um sinônimo: infecunda.

É uma terra em que as sementes não germinam. E se não germinam, não trazem flores – pequenos voos oníricos –, tampouco frutos – armazenamento prazeroso na memória.

Para essa educadora, o conteúdo – calcado na razão – apresentava-se empoeirado, ou seja, envelhecido pelo tempo. A poeira, o pó, segundo Cirlot (1984, p. 466), é a “dissolução do mineral, estado de máxima destruição[...], tem um sentido negativo, relacionado com a morte”. Um conteúdo divorciado da vida, um conteúdo fragmentado e dissociado da Geografia vivida, com livros insuportáveis – essas são as falas que nos remetem ao excesso de racionalidade e que deixaram marcas. Marcas indeléveis que atravessaram tempos e que desaguaram na memória como uma lembrança triste.

A seguir, proferiu:

Não é à toa que o mundo da Geografia era, para mim, um mundo sem alma, feito para ser ocupado, devastado, roçado, natureza bravia a ser transformada rapidamente em cidade ou em pasto ou em plantação. Penso que isso acontecia porque a Geografia era uma disciplina completamente destituída de narrativas.

Destituído de narrativas e, conseqüentemente, sem poesia, sem alma – escrita em forma de relatos frios sobre lápides de mármore branco –, o ensino apresentava-se inerte, parado diante de uma pedra. E complementou:

A história, embora fosse ensinada da mesma perspectiva desencaixada, ainda tinha lá suas narrativas, mas a Geografia era totalmente carente disso: um deserto só. Os lugares, por assim dizer, não tinham direito à narrativa. Somente os tempos tinham.

Uma disciplina em processo de arenização é o que ficou registrado na memória que clamava por descobrir lugares e deles retirar narrativas para alimentar a imaginação.

No que tange ao material didático, afirmou-nos que:

Vejo hoje os livros e materiais de Geografia de meu filho, aluno do ensino médio de uma escola privada em São Paulo, e descubro que pouca coisa mudou, fora a visão ideológica que continua a envolver, como um papel-filme, todas as disciplinas das ciências da Terra, com uma espécie de invólucro transparente, mas muito vivível, tão aderente que a gente acha que conteúdo e ideologia são indissociáveis.

De acordo com N., pouca coisa mudou nos materiais e nos livros, que ainda apresentam uma visão ainda envolta de uma ideologia encrustada às pedras da racionalidade. E, a seguir, N. nos trouxe uma esperança quando mencionou a existência de “*um professor especialmente encantado*”, que poderia transformar essa triste e durável realidade:

É preciso que haja um docente, conectado à Geografia, encantado com o saber, com os saberes, com o destino de Gaia, que compreenda a disciplina de modo complexo. Acredito que deva existir uma nova maneira de ver, de pensar, de sentir o mundo em que vivemos. E pensar este mundo e suas relações, com as devidas conexões – e não de forma tão descontextualizada. Há de se pensar que a Terra, que o planeta tem alma, que é o nosso *habitat*, que é o *habitat* também de outras espécies. Assim, quem sabe, uma verdadeira consciência ecológica nos invada.

A conversa de N. nos põe diante de uma dura realidade para o ensino dessa disciplina: o de repensar o destino da humanidade condicionado ao destino de Gaia. Essa disciplina não deve ficar desconectada da realidade humana, mesmo em face de ‘*uma abordagem conservacionista*’, ‘*politicamente correta*’, sem alma, enfim.

É preciso ressaltar que “imagens e imaginações provocam emoções, emoções podem ser traduzidas em imagens que podemos imaginar ou representar” (KAST, 2016, p. 39).

## S.

S. é professor. Inquirido sobre as lembranças de suas aulas de Geografia, primeiramente, desenhou um sorriso na face e relatou-nos:

Lembro-me das minhas aulas de Geografia, em que utilizávamos um livro, se não me falha a memória, denominado ‘Terra Brasileira’ ou ‘O mundo em que vivemos’ – acho que os dois, porque ainda me lembro desses nomes. Cheirando a novinho ainda, foi com esse livro que estudava para as provas, sempre muito difíceis para quem tinha pouca memória, pouca dedicação ao ato de saber de cor, saber de coração.

As lembranças giram em torno do livro, de provas difíceis e do saber de cor.

Quanto ao livro, Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 555-556) advertem que seria simples afirmar que os livros simbolizam a ciência e a sabedoria, pois ele é o símbolo do universo. Segundo esses autores (idem), “em certas versões da Busca do Graal, o livro é também identificado com a taça. O simbolismo, então, clarifica-se: a busca do Graal é a procura da *Palavra Perdida*, da sabedoria suprema tornada acessível ao comum dos mortais” (ibidem). Esses autores (ibidem, p. 556) tecem considerações sobre o fato de o livro estar aberto ou fechado: “um livro fechado significa a matéria virgem. Se está aberto, a matéria está fecundada”. E acrescentam (ibidem): “fechado, o livro conserva seu segredo. Aberto, o conteúdo é tomado por quem o investiga. O coração é, assim, comparado a um livro: aberto, oferece seus pensamentos e sentimentos; fechado, ele os esconde” (ibidem).

Mesmo sendo aberto, esse livro não ficou nos domínios do coração, pois era objeto somente da razão. Esse saber de cor, de coração, ficava sob a égide do racional somente. Coração pétreo. Não era um material para reflexão, um material para circular nos territórios insondáveis da imaginação.

No que se refere à professora, relatou-nos:

Tínhamos, minha turma e eu, aulas com uma professora rígida e ao mesmo tempo muito simpática e carinhosa. Ela iniciava a aula escrevendo no quadro, época do giz, e depois lia e explicava o que lá se encontrava com outras palavras. Depois, pedia que lêssemos o livro e o ponto anotado no caderno em casa – o que estava no quadro ela chamava “ponto”, um pequeno resumo do livro. Líamos e decorávamos tudo. Em uma de suas aulas, nada perguntei – naquela época não era costume perguntar o porquê ou ficar pedindo esclarecimentos. E Geografia não era uma disciplina considerada “rainha”. Português e Matemática é que eram as principais, por isso, acredito que muitos não se dedicavam ao estudo.

A seguir, informou-nos que havia alguns que apreciavam as aulas e afirmou: “*como eu*”, mais pela atuação da professora do que pelo conteúdo apresentado.

Em face disso, aticamos fogo na conversa, perguntando o que ficou na memória como fato marcante. Respondeu-nos que:

Lembro-me de dois fatos marcantes desse período. O primeiro se refere a uma aula em que a professora abordou o seguinte assunto para a prova: Serras do Brasil. Da janela de minha casa, via a Serra da Mantiqueira. Azulada ao longe, impunha-se no cenário majestosamente. Era lá que, nos finais de semana, eu ia brincar nos riachos de água cristalina que corriam serra abaixo. Conhecia aquela serra, conhecia a vegetação imponente e os pássaros que lá habitavam. Mas existiam outras serras que eu não conhecia, como a Serra do Mar. Numa aula, a Serra do Mar assim foi descrita: “*a Serra do Mar é formada por escarpas abruptas...*” Essa frase ficou na minha cabeça. Memorizei-a. “*Será que a Serra da Mantiqueira é igual à Serra do Mar?*” – perguntava-me. E essas “escarpas abruptas” ficaram sem tradução para mim naquela época. O desconhecimento do vocabulário me intrigou. Muralhas da linguagem. O segundo era sobre as rochas, as pedras que se encontravam nessas serras Brasil afora. Ficava encantado. Eu tinha uma coleção de pedras: bauxitas, minério de ferro, um pequeno pedaço de níquel (que a professora disse que caiu do céu), alguns cristais – algumas delas encontradas na serra, outras, ganhava de um caminhoneiro que fazia transporte de minerais. Levava essas pedras para a aula, e a professora dava nome a todas. Meus olhos brilhavam nessa hora, acredito, tanto que desejava ser geógrafo. Não me lembro das demais aulas de Geografia. Perderam-se nos oceanos da memória. Ficaram somente na memória as escarpas abruptas, as pedras e a encantadora professora.

Essas ‘escarpas abruptas’, segundo o entrevistado, somente foram compreendidas quando ele fez um passeio de carro com os pais para Santos, no interior de São Paulo. E as pedras? Nada foi feito além de nominá-las ou de mostrá-las aos outros alunos, informou-nos. Esse material, esse tesouro poderia ter sido usado para (re)encantar a disciplina, aguçar a imaginação. Que criança não tem na imaginação a esperança de encontrar, de procurar um tesouro? Mas, infelizmente, o tesouro ficou escondido nas ‘escarpas abruptas’, à espera de um desbravador cuja imaginação se perdeu nos oceanos da memória.

## L.

Inicialmente, a menina L., ao ser questionada sobre as aulas de Geografia, nos causou alegria e espanto. Estuda em uma escola particular no interior do estado do Rio de Janeiro. Relatou-nos que:

Nas aulas de Geografia, nós temos gincanas, competições entre equipes, e tudo isso com um joguinho eletrônico que só tem na escola. O joguinho só tem no computador da escola. É muito bom fazer esse joguinho, mas temos de ler no livro antes de fazer essa tarefa. A professora avisa antes que vamos fazer joguinhos na próxima aula e pede para que leiamos o texto antes em casa. No livro, há figurinhas que cortamos e colamos para pregar no lugar certo antes de jogar. É divertido.

No entanto, seguiu-se o espanto: só realizaram esses joguinhos e cortaram e colaram as figurinhas uma vez em cinco meses de aula no semestre. As aulas subsequentes foram no quadro magnético, livro e atividades escritas com cobranças somente de conteúdo para as provas. Trata-se de um encantamento que rumou para o desencanto.

Informou-nos que aprendeu os pontos cardeais, latitude, longitude, meridianos, linha do equador, nomes dos oceanos e que:

Depois de aprender tudo isso, tivemos uma aula para achar a rota que Pedro Álvares Cabral veio para o Brasil. Isso estava no livro, era só ligar os pontos no desenho e pôr um barquinho de papel que era recortado do livro. Depois era preciso copiar do quadro para ver se era o certo. Eu acertei quase tudo,

mas o meu navio foi parar no Rio Grande do Norte. Tirei, nessa atividade, sete e só por causa disso.

Perguntamos-lhe se havia alguma brincadeira para deixar a aula mais movimentada. Respondeu-nos que a única aula de que gostou foi a que fizeram os joguinhos e repetiu: “porque foi divertido”.

Na sequência da conversa, nós a inquirimos sobre as outras aulas e de que modo ela gostaria que as aulas fossem transmitidas. Revelou-nos o seu desejo, o que nos surpreendeu, porque percebemos que as demais aulas eram áridas. Assim, informou-nos:

Eu gostaria... Ah! ... que as aulas de Geografia tivessem mais mapas para colorir, que fossem mais divertidas. Às vezes, temos de ficar copiando muita coisa no quadro ou ficar lendo sem dar um “piu” (*sic*) uma lição do livro. Depois, temos de falar o que lemos e o que não entendemos para a professora. O chato é que no dia seguinte não lembro mais e isso cai na prova. Gostaria também de que tivessem mais joguinhos, mas não repetidos, porque fica enjoativo fazer a mesma coisa.

Quando L. menciona ‘*mapas para colorir*’, está em busca do lúdico, do emocionar-se, está à procura do devaneio – tão importante para a imaginação. O desejo de L. para as aulas de Geografia é como uma alegria antecipada. “A alegria antecipada é muito importante para o ser humano: nela se expressa um anseio que nos eleva sobre o dia a dia, que nos encoraja, incentiva e anima (KAST, 2016, p. 42).” Como infere Huizinga (2005, p. 54), “a relação entre cultura e jogo torna-se especialmente evidente nas formas mais elevadas dos jogos sociais, em que estes consistem na atividade ordenada de um grupo ou de dois grupos opostos” e salienta que jogar sozinho somente nos estreitos limites é que possui “uma capacidade criadora de cultura”. De acordo com esse autor (*idem*, p.55), entre as características gerais do jogo, habita, a tensão e a incerteza. E tensão e incerteza aguçam o sentir, o emocional.

## O.

O. não é um menino comum: é esperto. É oriundo de uma escola pública no subúrbio do Rio de Janeiro. Parece que tem asinhas nos pés, como Hermes. É rápido nas respostas. Inicialmente, perguntamos-lhe se ele gostava das aulas de Geografia. Quando deu a sua resposta, podíamos ver em seu rosto que a disciplina não lhe agradava muito. Disse-nos que gostava um pouquinho. Esse “pouquinho” intrigou-nos. Na tentativa de propiciar um clima mais descontraído, dissemos-lhe que ele deveria ter tirado notas baixas nessa matéria. E ele nos respondeu:

“Papo reto”, cara. É sexto ano. Tudo é mais difícil. Agora estamos estudando os pontos cardeais, latitude, longitude e muito mais coisa sobre o planeta. Tem até meridiano, equador, regiões e muito mais matéria. Tem muita matéria no livro.

Dando prosseguimento à conversa, perguntamos-lhe se ele estava aprendendo isso para traçar as coordenadas geográficas de algum local. E ele nos respondeu que ainda não havia aprendido isso. Percebemos, então, que o assunto foi trazido à cena sem que o discente soubesse para que e por que se aprende isso na escola. Fato que poderia ter sido mencionado na aula ou que foi mencionado e ele não conseguiu captar. Mais uma vez as muralhas da linguagem se manifestaram.

Questionado sobre como era a aula, respondeu-nos o seguinte:

Há um livro da matéria, e a gente estuda no livro, e o professor fala a lição do dia para a gente estudar e fazer a prova do bimestre. Eu leio o livro, mas não gosto muito. Tem muita figura e isso eu gosto de ver aquelas fotografias. Mas há muita coisa para ler. Um dia eu peguei o celular do meu irmão para ver uma coisa que vi numa revista e que não tinha no meu livro. Era um monte de pedra grande, muito grande, dessa altura... ó ... sabe, e eu fiquei doidinho. Já pensou brincar lá, 'cara'? Ia ficar jogando bola e cada vão daquele seria um gol. Tinha um monte de gol de qualquer lugar que você chutasse a bola. Eu queria ir lá. Eu li tudo, mas já esqueci. Tem um nome esquisito, mas não fica aqui no Brasil, fica longe, me esqueci. Mas é bonito o lugar, chão verdinho, um gramado.

Começamos a pensar qual local teria tantas pedras como as descritas. Local com pedras altas: *Stonehenge* ou Ilha da Páscoa. Mostramos a ele, no celular, uma foto de *Stonehenge* e rapidamente respondeu: “*é isso aí, cara, olha quanto espaço pra jogar bola. Viu o tanto de gol que tem?*”

Para finalizar a conversa, indagamos-lhe se, na aula de Geografia, havia espaço para brincar a fim de aprender a matéria. Respondeu-nos da mesma forma: “*É sexto ano, cara. Muito mais difícil. A gente brinca no recreio. Na aula, é o livro, copiar coisas do quadro que o professor escreve*”. Insistimos na questão sobre o fato de haver ou não um joguinho ou uma atividade diferente para aprender Geografia. Contou-nos que havia “trabalho em grupo” com a utilização do material didático.

Nosso pequeno Hermes, ligeiro e astuto e com potencial para outras formas de aprender, afirmou-nos que não costuma participar dessa aula ativamente e que, quando faz alguma pergunta ao professor, a resposta é uma repetição do que está no quadro ou no livro. E acrescentou que faz perguntas e tudo fica mais confuso. Diante desse quadro, indagamos-lhe como avaliava o professor:

Ele é muito impaciente. Dá muito dever de casa, que são as questões que estão no livro para estudar para a prova. Queria que houvesse joguinhos, brincadeiras. Na aula de ciências, a professora leva a gente para passeios, assim conhecemos de pertinho bichos, vemos tudo e trocamos ideias e falamos o que lemos no livro. Fazemos até uma brincadeira de quem sabe mais sobre os animais que vemos.

Certamente, nas aulas em que o espaço deve ser explorado, o brincar está ausente e a falta de estímulos deve empobrecer o aprendizado. Percebe-se que nesta aula não há provoc(ações). E provocar, lançar a dúvida para trazer questionamentos é fundamental.

## No meio do caminho...

O canto não é a natureza  
Nem os homens em sociedade  
Para ele, chuva e noite, fadiga e esperança nada significam.  
A poesia (não tires a poesia das coisas)  
elide<sup>3</sup> sujeito e objeto.  
(DRUMMOND, 2000, p. 13)

<sup>3</sup> Quanto à palavra elidir, “a mais provável origem do nome Élide é, no entanto, hebraica. Provém do vocábulo *Elida*, que significa literalmente “Deus sabe”. É também possível que seja uma variante do latim *Alida*, e nesse caso significaria “alada”, ou “aquela que tem asas”. “Pequena alada” é outra possibilidade. Disponível em: <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/elida/>. Acessado em 16.9.2024.

Ao elidir sujeito e objeto, a poesia fica entre nuvens de razão sensível, provavelmente alada. É ela que deve ser evocada para ‘despetrificar’ um ensino calcado na razão; é ela que, estrategicamente, (trans)forma; é ela que transporta o concreto para o abstrato em suaves movimentos a flunar, conduzindo ao devaneio, tão caro ao pensamento bachelardiano.

Podemos observar esse desejo de flunar, de devanear no conteúdo das afirmações dos atores deste estudo.

As afirmações de N. e de S. sobre a aridez do ensino de Geografia e sobre ‘as escarpas abruptas da Serra do Mar’, num outro tempo, ainda regido pela Lei 5.692/71, nos levam a considerar esse ensino calcado no racional como ‘petrificado’ e inerte. Para N., a ausência de alma tornou esse ensino parado no tempo e no espaço, como uma pedra no meio do caminho – um obstáculo. Para S., a terminologia – como muralhas da linguagem, e a Serra do Mar é uma muralha – não lhe permitiram atravessar o caminho, mesmo com uma condutora que lhe agradava. As pedras colecionadas – motivos que o ligavam ao campo da disciplina – não foram devidamente inseridas no ensino (ficaram somente como um pequeno tesouro do aluno que não foi explorado).

Quando à L., o fato de querer colorir mapas desdobra-se no desejo de devanear, no desejo de participar de uma alegria antecipada – que não ocorreu. Livros, recortar e colar, memorizar, preparação para as provas: objetivos finais empreendidos.

Quanto a O., é notável a ausência de sentido para todo aquele aprendizado que tornou “mais difícil”, provavelmente enfadonho, por não ter aprendido uma aplicação do conteúdo do cotidiano, algo mesclado de razão e de emoção. Não houve momento para o sonho, para o voo, para o imaginar.

Todos esses atores ficaram parados diante de uma pedra no meio caminho. Cabe lembrar que a pedra e o homem, segundo Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 696), “apresentam um movimento duplo de subida e de descida. O homem nasce de Deus e retorna a Deus. A pedra bruta desce do céu; transmutada, ela se ergue em Sua direção”.

Poderia haver nesse ensino somente de mapas, fotos e livros, uma caça ao tesouro em imaginárias montanhas com escarpas abruptas, com vegetações que precisariam ser preservadas, com animais do ecossistema da região, entre outros. A esses discentes seriam dadas as coordenadas geográficas e ensinamentos sobre meridianos, latitude, longitude e pontos cardeais para que devaneassem nessa busca. E, assim, movimentariam a pedra – que simboliza sabedoria (idem) –, e participariam de uma atividade que, certamente, iria desenvolver consciência ecológica e mais preocupação com o destino da Terra-mãe.

É preciso compreender que a poesia, o conotativo, integra o existir. É preciso resgatar a palavra poética, que, segundo Barros (2010, p. 348), pode assim ser definida: “palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria”. E, no grau de brinquedo, movimenta as pedras da racionalidade no meio do caminho e permite que o sentir aponte outras vias. Vias em que a capacidade de sentir sejam ampliadas.

Mais uma vez, recorremos a Manoel de Barros (idem, p. 263):

- Imagens são palavras que faltaram.
- Poesia é a ocupação da palavra pela Imagem.
- Poesia é a ocupação da Imagem pelo Ser.
- Ai frases de pensar!
- Pensar é uma pedreira. Estou sendo.

Pois é! Pensar é uma pedreira. No entanto, se as pedras forem removidas no meio do caminho, coletadas e transportadas uma a uma, haveria a oportunidade de construir: construir uma ponte para (re)ligar, para obstruir a fragmentação.

Mendonça (2016, p. 27) nos alerta para o fato de que nos falta “uma nova gramática que concilie no concreto os termos que a nossa cultura tem por inconciliáveis: razão e sensibilidade, eficácia e afetos, individualidade e compromisso social, gestão e compaixão, espiritualidade e sentidos, eternidade e instante. [...] Não tenhamos dúvidas: o que está dito permanece ainda por dizer.

## Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. São Paulo: Ed. Nova Aguilar, 1973.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- CAPRA, Fritjof. Falando a linguagem da natureza: princípios da sustentabilidade. In: STONE, M.; BARLOW, Z. (Orgs.) **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos: mitos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 26. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- CIRLOT, Juan-Eduardo. **Dicionário de símbolos**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.
- DELORY-MONBERGER, C. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.
- FRÉMONT, A. **A região, espaço vivido**. Coimbra: Almedina, 1980.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- KAST, Verena. **A alma precisa de tempo**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- KAST, Verena. **Sísifo: vida, morte e renascimento através do arquétipo da repetição infinita**. São Paulo: Cultrix, 2017.
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.
- MENDONÇA, José Tolentino. **A mística do instante: o tempo e a promessa**. São Paulo Paulinas, 2016.
- MORIN, Edgar. **A via: para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.
- MORIN, Edgar. Díaz, C.J.D. **Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade**. São Paulo: Palas Athena, 2016.
- PITTA, Danielle P. R. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.

---

### Contribuição dos autores

**Conceitualização:** CHAVES, I. E. M. B.; MARQUES, M. M.; MENEZES, E. P. **Curadoria de dados:** Não aplicável. **Análise formal:** CHAVES, I. E. M. B.; MARQUES, M. M.; MENEZES, E. P. **Aquisição de financiamento:** Não aplicável. **Investigação:** CHAVES, I. E. M. B.; MARQUES, M. M.; MENEZES, E. P. **Metodologia:** CHAVES, I. E. M. B.; MARQUES, M. M.; MENEZES, E. P. **Administração do projeto:** Não aplicável. **Recursos:** Não aplicável. **Software:** Não aplicável. **Supervisão:** Não aplicável. **Validação:** CHAVES, I. E. M. B.; MARQUES, M. M.; MENEZES, E. P. **Visualização:** CHAVES, I. E. M. B.; MARQUES, M. M.; MENEZES, E. P. **Escrita – rascunho original:** CHAVES, I. E. M. B.; MARQUES, M. M.; MENEZES, E. P. **Escrita – revisão & edição:** CHAVES, I. E. M. B.; MARQUES, M. M.; MENEZES, E. P.

### Base de dados

Não se aplica

### Financiamento

Não se aplica

---

---

**Conflito de interesse**

Os autores declaram não haver conflitos de interesse.

**Aprovação do conselho de ética**

Não se aplica.

**Agradecimentos**

Não se aplica.

---