

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Tanara Forte Furtado

**Porto Alegre: vila, favela, bairro?
O que dizem as crianças**

Porto Alegre, outubro de 2014.

Tanara Forte Furtado

**Porto Alegre: vila, favela, bairro?
O que dizem as crianças**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Nestor André Kaercher

Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia

Porto Alegre, outubro de 2014

CIP - Catalogação na Publicação

Forte Furtado, Tanara

Porto Alegre: vila, favela, bairro? O que dizem as crianças / Tanara Forte Furtado. -- 2014.
108 f.

Orientador: Nestor André Kaercher.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Ensino de Geografia. 2. Cidade. 3. Lugar. I. Kaercher, Nestor André, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

... à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelos ininterruptos 12 anos ao longo dos quais venho me constituindo enquanto professora.

... às escolas: Educar Criança & Cia, Colégio La Salle Dores, Colégio Bom Jesus Sévigné e Escola Amigos do Verde, pela oportunidade de aprender a ser e poder me modificar professora.

... à Escola Municipal de Ensino Fundamental Heitor Villa Lobos e à professora Vivian, por terem aceitado e viabilizado a realização dessa pesquisa.

... àqueles/as cuja confiança possibilitaram essa escrita: Alysson J. T., Ariana R., Arthur Bauam Garcia, E. M. R., Gabriel Machado, Helen do Prado da Gama, Isabel S. R., Luan G. P., Márcia Alves Pereira, Maria Rita dos Santos Nascimento, Michel Santos da Silva, Michele P. T., Natália Jaques Dornelles, Rodrigo e ao Selumyel.

... aos queridos/os professores/as: Claudia Luísa Zeferino Pires e Gabriel Junqueira Filho, pelos ensinamentos sobre a Geografia e sobre a Vida.

... à querida professora Marie Jane Soares Carvalho: inexplicavelmente (ainda) nunca minha professora: obrigada pelo mês de junho de 2014.

... ao meu Orientador Nestor André Kaercher por ter acreditado nesta louca ideia de uma pedagoga se aventurar pela Geografia.

... à querida Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher por tudo aquilo que nós duas bem sabemos.

... a minha família de sangue e de coração, os poucos e essenciais amores. Por absolutamente tudo.

... a minha mãe, Zilá.

Aos meus Orixás, Caboclos e Exus: Adúpé!

RESUMO

O presente estudo procura compreender como um grupo de 15 (quinze) crianças entre 8 (oito) e 12 (doze) anos de idade, moradores do Bairro Lomba do Pinheiro, localizado na zona leste da cidade de Porto Alegre e distante cerca de 20km do centro, 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 pesquisadora valeu-se do conceito de *adulto atípico* de William Corsaro. A interação com o grupo isentou-se de intervenções ou sanções punitivas, mesmo diante das situações conflituosas presenciadas na escola municipal de ensino fundamental onde a pesquisa de campo foi realizada. O reconhecimento da distinção entre a figura da professora e da pesquisadora foi o marco inicial e fundamental do processo de vinculação e aceitação por parte das crianças. Conversar foi a palavra de ordem da metodologia para a geração de dados. A cidade de Porto Alegre compreendida enquanto conteúdo de educação, conteúdo educativo e agente educador (Cavalcanti, 2008), é o foco central dos diálogos estabelecidos entre a pesquisadora e o grupo. 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.

Palavras-chave: Cidade; Geografia; Porto Alegre, Crianças; Vila; Favela; Bairro; Ricos; Pobres; Classe média; Percepção.

ABSTRACT

This study seeks to understand how a group of 15 (fifteen) children between 8 (eight) and 12 (twelve) years old, residents of the Lomba do Pinheiro district, located on the east side of the city of Porto Alegre about 20km away from the center, seize the town and themselves in this relationship with the urban space. In order to access the children's content and thus meet their everyday experiences, most often whispered to adults, the researcher drew on the concept of atypical adult by William Corsaro. The interaction exempted itself from group interventions or punitive sanctions if exempted, even in the face of conflicting situations witnessed in municipal elementary school where the fieldwork was conducted. The recognition of the distinction between the figure of the teacher and the researcher was the initial and fundamental milestone of the process of binding and acceptance by children. Talking was the watchword of the methodology for the generation of data. The city of Porto Alegre understood as educational content, educational content and teacher agent (Cavalcanti, 2008), is the central focus of the dialogues between the researcher and the group. The observation of some elements of the urban landscape, such as the architecture, and infrastructure services, combined with the experiences of bodies and imaginations in the world, compose the repertoire by which the city is being interpreted, at the same time that it is lived. And the recognition of differences, which while impacting on the quality of life of individuals become inequalities, leads the argumentative shaft through which children show they are knowledgeable of the complex socioeconomic arrangements which the (important) possibilities of legitimation of the Porto Alegre citizenship are linked to. Citizenship and the right to the city hopelessly pervade the materiality of life of those children and, therefore, their financial conditions.

Keywords: City; Geography; Porto Alegre, Childrens; Vila; favela; Neighborhood; Rich; Poor; Middle Class and Perception.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Casa de rico, Selumyel; 12 (doze) anos. . . .	.78
Figura 2: Casa de rico, Gabriel; 10 (dez) anos . . . .	.79
Figura 3: Casa de rico, Márcia; 10 (dez) anos. . . .	.80
Figura 4: Casa de rico, Alysson; 10 (dez) anos. . . .	.81
Figura 5: Casa de rico, Arthur; 10 (dez) anos. . . .	.82
Figura 6: Casa de rico – E. (menino); 10 (dez) anos. . . .	.83
Figura 7: Casa de rico, Natá 0 (dez) anos . . . .	.84
Figura 8: Casa de rico, Ariana; 11 (onze) anos. . . .	.85
Figura 9: Casa de rico; Rodrigo, 10 (dez) anos. . . .	.86
Figura 10: Casa de rico, Helen; 10 (dez) anos. . . .	.87
Figura 11 - Bairro de rico, Alysson; 10 (dez) anos.. . .	.88
Figura 12: Bairro de rico, Márcia; 10 (dez) anos. . . .	.89
Figura 13: Bairro de rico, Helen; 10(dez) anos. . . .	.90
Figura 14: Bairro de rico, Arthur; 10 (dez) anos. . . .	.91
Figura 15: Bairro de rico, Gabriel; 10 (dez) anos. . . .	.92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Materiais analisados. . . . .	.49
Quadro 2: As crianças. . . . .	.53
Quadro 3: Locais de moradia das crianças. . . . .	.58
Quadro 4: Modos de deslocamento até à escola. . . . .	.59

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Cidade de Porto Alegre.	.57
Mapa 2: Lomba do Pinheiro: patrimônio inventariado e itinerários culturais.	.100

SUMÁRIO

1.	Apresentação.	.12
2.	Ando devagar porque já tive pressa.	.16
2.1	O mundo estava realmente fora da sala de aula.	.17
2.2.	Minha hesitação jamais calou os questionamentos trazidos pelas crianças.	.22
2.3.	Os piratas e os camelôs: nasce essa pesquisa.	.24
3.	Os por quês da pesquisa ou A Justificativa.	.27
4.	Para quê da pesquisa ou O Objetivo Geral..	.31
4.1	Os Objetivos Específicos.	.31
5.	O Referencial Teórico.	.32
5.1.	O ensino de geografia e o estudo da cidade.	.35
5.2.	A experiência no espaço imediato e as aprendizagens na e da cidade.	.36
5.3.	Sociologia da infância: um breve panorama.	.38
5.4.	Cultura de pares, reprodução interpretativa e adulto atípico: podemos conversar?.	.40
6.	Caminhos metodológicos.	.44
6.1.	Tá doendo, mas tá entrando ou a Tomada de decisão quanto à amostragem e O refinamento da questão de pesquisa.	.44
6.1.1.	Pesquisar com crianças ricas pobres?.	.44
6.1.2.	Comparar crianças ricas com pobres?.	.45
6.1.3	Cena 3: O acesso às crianças ricas é vetado.	.46
6.1.4.	Pesquisar com bastantes crianças pobres.	.46
6.1.5.	Pesquisar com crianças pobres, buscando qualidade na pesquisa.	.47
6.2.	A produção dos registros e a geração dos dados..	.48
7.	O bairro, a escola e os sujeitos da pesquisa – A entrada em campo.	.52
7.1.	O primeiro encontro.	.52
7.2.	Os sujeitos da pesquisa..	.53
7.3.	A vinculação e a produção dos registros.	.54

8. O bairro nosso de cada dia – Lomba do Pinheiro: um bairro, muitas vilas.	.57
9. O que dizem as crianças.	.60
9.1. Vila, favela e bairro.	.60
9.2. A arquitetura, os serviços, a infraestrutura e o lazer como indicadores de diferenciação entre os espaços da cidade.	.65
9.3. Os donos, os trabalhadores e os desempregados..	.69
9.4. A impossibilidade da vizinhança e a impossibilidade da mudança.	.71
10. Eu quero desenhar coisas bonitas.	.77
11. Considerações finais.	.97
11.1. O mito da boa vizinhança: as ruas interdidas às meninas.	.97
11.2. Porto Alegre: só os bairros estão no mapa, então não estamos em Porto Alegre?.	.99
11.3. O lugar, as crianças e a escola: é possível conhecer?.	.101
12. Referências bibliográficas.	.105
13. Anexos.	.108
13.1. Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Autorização do Uso de Imagens.	.108

1. Apresentação

A presente dissertação de mestrado tem por objetivo tratar da questão da Geografia aprendida **da e na** cidade, por um grupo de crianças alunas/os de uma turma de segundo ano do segundo ciclo¹ de uma escola municipal de ensino fundamental de Porto Alegre. São muitas as possibilidades da Geografia na escola. Aqui me interessa, 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 uma tímida pretensão que busca dar voz a um grupo de crianças reais que por sua vez vive uma Porto Alegre real para si e talvez sequer imaginada por outros.

[...] Talvez o ensaio feito no pequeno tamanho aumente as chances de uma sociedade futura tentar os acordos para o exercício do grande. (Rego, 2007).

Essa Porto Alegre que será trazida à pesquisa a partir das falas e das práticas junto a esse grupo de crianças é o espaço enquanto totalidade, enquanto realidade:

O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida. A interpretação e o entendimento do espaço enquanto objeto de estudo da Geografia deve partir da discussão do método de interpretação do real. 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 suas operações, em que o conhecimento e o comportamento resultam de processos de construções subjetivas das trocas cotidianas com as condições concretas de vida (Castrogiovanni, 2006).

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.

Inicialmente tive por objetivo desenvolver esta pesquisa junto a turmas de educação infantil, segmento em que atuei por cerca de 11 anos. Nessa etapa costumamos (nós, professoras de educação infantil) dispor de um currículo mais flexível quando comparado às demais etapas da educação básica: não há grades de conteúdos a serem *cumpridos ao longo do ano letivo* e tampouco as áreas de conhecimento estão subdivididas em disciplinas, de modo que não costumamos dar aula de geografia, separando-a dos demais conteúdos trabalhados. A geografia, na educação infantil, é bem a geografia do cotidiano, daquilo que chama a atenção das crianças e também daquilo que achamos importante que elas saibam sobre o mundo. Por exemplo, conhecer as origens de seus ascendentes e as regiões de onde vieram ou mesmo ajudá-las a compreender que moramos em Porto Alegre, e ao mesmo tempo no Rio Grande do Sul e no Brasil. Tarefa árdua a ser concluída! Tomara, nos anos finais do ensino fundamental, já que são esses os conteúdos de geografia a serem trabalhados nesta etapa da educação escolar.

As teorias do desenvolvimento infantil postuladas por Jean Piaget (epistemologia genética) e Vygotsky (sócio-interacionismo) – ressalvados 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 sobre o 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.

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

Uma criança de pouca idade não sai de casa sozinha: não vai a parques, cinemas, teatros, etc., etc., etc., a não ser que esteja acompanhada de uma pessoa responsável que possa dela cuidar e garantir segurança. Nesse contexto, o conhecimento das crianças sobre a cidade se dá, em primeiro lugar,

a partir das possibilidades ofertadas pelos adultos-referência que fazem parte de sua vida; assim elas vão construindo suas hipóteses sobre o ambiente a sua volta.

Suas ideias e explicações sobre algumas questões do espaço cotidiano são justamente o que gostaria de conhecer melhor e compartilhar através da pesquisa.

A ideia inicial, de realizar a pesquisa com crianças de pouca idade, em uma escola de educação infantil, não se concretizou e então redirecionei e reformulei o projeto de pesquisa de modo a conseguir vivenciá-lo com as crianças do ensino fundamental.

Os motivos dessa reformulação - como e por quê saí da educação infantil e cheguei ao ensino fundamental - e como eu - pedagoga que sou - vim parar na geografia, são explicados no primeiro capítulo dessa dissertação, constituída por 11 (onze) seções.

Do encontro diário com as crianças com as quais convivi ao longo desses últimos 13 anos surgiram os questionamentos que me levaram a este momento: aquele em que paro e penso sobre os assuntos polêmicos surgidos em aula, assuntos para os quais muitas vezes fiquei sem resposta e respostas que quis muito encontrar. Nesse processo percebi que outra ciência, que não a Pedagogia, poderia me ajudar... Esses questionamento e reflexões estão compartilhados no primeiro capítulo – *Ando devagar porque já tive pressa...*

Em seguida apresento a justificativa e os objetivos da pesquisa para, na sequência, compartilhar os principais apontamentos acerca do referencial teórico em que fundamento minhas reflexões.

O processo de decisão da amostragem da pesquisa (e também de auto aceitação) - as angústias e dúvidas implicadas nessa tomada de decisão e o refinamento da questão de pesquisa encontram-se no Capítulo 6 – *Caminhos metodológicos*.

A apresentação do bairro, da escola e das crianças e nosso percurso de vinculação e as estratégias para produção dos registros podem ser lidos no Capítulo 7 - *O bairro, a escola e os sujeitos da pesquisa – A entrada em campo*.

Em *O que dizem as crianças* compartilho os trechos das conversas e os desenhos que foram utilizados para a análise dos dados gerados ao longo da

pesquisa. São as crianças fazendo Geografia e minha tentativa de compreendê-las (as crianças e essa Geografia que elas fizeram).

Por fim, retomo as principais aprendizagens e reflexões nascidas ao longo da pesquisa.

Nos anexos disponibilizo uma cópia do modelo do Termo de Consentimento entregue e assinado pelas crianças que participam da pesquisa, por seus familiares e pelo responsável pela escola.

Nessa dissertação ficam segredados algumas surpresas, percalços, embrionárias respostas e questões que sei, não serão de todo respondidas. Mas serão lançadas e discutidas, na continuidade da pesquisa que se dará a partir da leitura daqueles que dela se apropriarem.

2. Ando devagar porque já tive pressa...

Ando devagar porque já tive
pressa
E levo esse sorriso porque
já chorei demais..
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz quem sabe?
Eu só levo a certeza do que
muito pouco sei..
Ou nada sei..²

Início essa escrita compartilhando alguns recortes da minha trajetória docente e as inquietações que me desacomodaram ao longo desses anos.

Cabe antes, porém, uma breve pausa para situar o leitor quanto à tipologia textual dessa dissertação: a narrativa.

Desde pequena sempre gostei muito de ler e ouvir histórias. Começou com meus pais - eu ainda dentro de minha mãe - e estende-se até hoje: adoro ouvir histórias, adoro contar histórias. Faço da minha vida história, tento me fazer protagonista, nem sempre consigo é bem verdade; e então me faço narradora e assim conto para mim mesma e para os que me são queridos alguns trechos do que acontece e me acontece. Esse trabalho nada mais é, para mim, do que isso: uma história não fictícia que muito mexeu comigo, até que transbordou e virou escrita...

A primeira vez em que me vi diante de um grupo de crianças pequenas, que estariam sob minha responsabilidade durante algumas horas do dia, cinco dias por semana, aconteceu no ano de 1999, quando eu mesma era pouco mais que uma criança em desenvolvimento - tinha 14 anos de idade.

Aluna do primeiro bimestre do Curso Normal de Magistério no Instituto de Educação General Flores da Cunha, fiquei empolgadíssima com a possibilidade de realizar o primeiro estágio da minha vida. No início achei que seria contratada como auxiliar de alguma professora da creche. Qual não foi minha surpresa quando descobri que, aos 14 anos de idade e em meu primeiro estágio, seria eu a professora do grupo – e sem contar com nenhuma auxiliar.

² Música Tocando em Frente, de Renato Teixeira de Oliveira e Almir Sater. Álbum Almir Sater ao vivo, 1992 – SONY.

Em que pese o susto, achei a oportunidade fantástica e sem saber direito o que estava fazendo ou o que deveria fazer, iniciei minha trajetória na sala de aula com crianças pequenas e de lá para cá nunca cheguei a atuar como auxiliar. Mesmo sendo estagiária, as escolas sempre *me davam* turmas, ou seja, deixavam as crianças sob minha responsabilidade. Os tempos eram outros e a vigilância sindical também... Mas o fato é que assim iniciei minha constituição enquanto professora de Educação Infantil.

Era o mês de dezembro e as férias estavam chegando, contudo a creche não fechava no verão. Resultado: passei os finais de semana na praia, ampliando e colorindo desenhos da Turma da Mônica para enfeitar as paredes da sala de aula.

2.1. O mundo estava *realmente* fora da sala de aula

Nesta e nas demais escolas em que atuei enquanto cursava o magistério foram muitas bolinhas de papel crepom amassadas, pinturas dentro dos limites (com lápis de cor ou giz de cera, canetinhas: jamais), traçados pontilhados devidamente cobertos, limões que entraram e saíram da roda, ovos apodrecidos e etc.. E nenhuma aula-passeio. Nenhum passeio sequer. Pobres crianças! E pobre de mim também. O mundo estava *realmente* fora da escola, fora da sala de aula.

Em 2002, já aluna do Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação do Rio Grande do Sul, passei a estagiar em outra escola privada de educação infantil de Porto Alegre e lá também fui encarregada de uma turma (de Maternal II).

Nesse ano, porém, a situação era outra. Embora ainda estivesse no início da graduação, já estava ciente de que havia um mundo por trás daquilo que eu entendia como educação de crianças pequenas, havia muitas pessoas sérias pensando e escrevendo sobre o assunto e eu estava tendo a oportunidade de conhecer essas ideias.

A escola, embora não fosse um primor em excelência de ensino nem de higiene, tinha seus méritos e um dos maiores era o habitual passeio, duas vezes por semana, à pracinha do bairro.

A praça ficava relativamente próxima da Ponte de Pedra, no Largo dos Açorianos³, espaço frequentado por moradores de rua, que faziam do entorno seu lar e sua área de higienização pessoal e também das roupas, colchões e demais pertences.

Íamos e voltávamos a pé, e, nossa, como esses momentos eram fantásticos: crianças olhando para todos os lados e fazendo uma série de perguntas, uma atrás da outra, sem parar, sobretudo quando viam essas pessoas tomando banho nas águas do pequeno lago, As perguntas eram muitas, e muitas vezes, eu simplesmente não sabia por onde começar a responder: *Por que aquelas pessoas estavam na rua? Por que elas não tinham casa, nem emprego? Elas estavam ali porque não estudaram, não gostavam da escola? Eram malvadas, bandidas?*

Relembrando hoje daqueles momentos, fica a recordação de que suas falas traziam algo em comum: a noção de que aquelas pessoas eram perigosas/sujas/preguiçosas, Apesar da riqueza desses passeios semanais, que possibilitavam às crianças extravasarem sua vontade de perguntar e entender o que viam no entorno, muitas vezes ficamos em apuros, pois os pequenos não poupavam esses *estranhos, feios ou sujos*, nem o que quer que fosse muito diferente daquilo com o que estavam familiarizadas.

Foi nesta época em que comecei a ter consciência do quanto as crianças pequenas eram capazes de ler o mundo e fazer suas próprias interpretações. Interpretações estas que, partindo do estranhamento, não raro caíam no preconceito.

Lecionei por pouco tempo nessa escola e, percebo hoje, não tive capacidade de realizar as problematizações que agora, mais de dez anos depois, acredito que poderia ter feito.

Entretanto, quando saí da instituição, não saí do mesmo modo que entrei! Saí incomodada demais. Tinha algo em mim que já não era como antes, algo como um forte desejo de continuar sendo professora de crianças pequenas e de, junto com elas, pensar sobre o ***mundo de verdade***, *para além das paredes da sala de aula*.

³ O lago presente na praça, hoje ocupado por muitos moradores de rua, já foi o antigo curso do Arroio Dilúvio – antes de ser canalizado – em direção ao Lago Guaíba. Hoje, é chamado de Água Verde pelos jovens da rua em função da coloração de sua água. (Martinez, 2012)

A expressão **o mundo de verdade**, que tornará a aparecer nesse texto, se não literal, implicitamente, não tem por objetivo caracterizar a escola como o *mundo de mentira*. Pretendo apenas diferenciar as práticas cotidianas da educação infantil brasileira - infelizmente bastante influenciada pela concepção do Currículo por Atividades (popularmente conhecido como CAT) - das inúmeras outras possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento infantis, como por exemplo a Pedagogia de Projetos, com a qual me identifico e a que desenvolvo com meus grupos de alunos. Enquanto no CAT (e nas maiorias das escolas de educação infantil) costuma-se apresentar às crianças uma listagem sem fim de atividades manuais descontextualizadas, na maioria das vezes atreladas às datas comemorativas e/ou programas curriculares *cartilhados*, na Pedagogia de Projetos realiza-se uma escuta e observação atentas das crianças, identificando seus focos de interesse e atenção, para a partir destes traçar o plano pedagógico a ser desenvolvido com a turma. Então, quando falo em **mundo de verdade**, falo desse mundo vivido, dos desejos e das necessidades, mundo que elas trazem para a sala de aula e mundo que está cheio de geografia.

Escrever esta dissertação é, acima de qualquer coisa, a oportunidade de extravasar refletidamente essa incomodação, que começou neste período da minha trajetória docente e que nunca cessou. Atualmente prefiro chamá-la de desacomodação. Desacomodação por se tratar de algo que estranho e que me faz querer buscar novas perguntas, respostas e jeitos de ser e estar, diferentes do que vinha sendo até então.

Quando penso nessa trajetória, olho para este período como aquele em que compreendi que ser professora de crianças pequenas era mesmo o que queria. Embora a curta experiência já tivesse me dado pistas de que nem tudo seriam flores.

Era fato: eu queria estar com os pequenos olhando, pensando e conversando sobre **o mundo de verdade**. Não somente o mundo das bolinhas de papel crepom ou dos contornos sobre traçados pontilhados, mas o mundo em que pessoas dormem nas ruas, sem casa, esfarrapadas e sem comida. O mundo em que nos pedem para apagar as luzes quando sairmos 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 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 nem desliga quando vai embora?*

Ser professora passou a significar muito mais do que ensinar a recortar, letras, números, cores, formas geométricas e etc.. Passou a ser uma possibilidade imensa de conversar e tentar compreender as realidades a nossa volta. Nessa época percebi que ser professora poderia ser bem diferente de tudo o que pensava até então, ainda que eu não tivesse certeza de como seria.

Ainda que eu não soubesse, éramos minha *professoralidade* e eu, sendo apresentadas uma a outra. Para clarear a questão realizo aqui um pequeno recorte espaço-temporal: foi somente em 2010 que conheci esse termo, trazido a mim pelo Prof. Dr. Gabriel Junqueira Filho, em uma disciplina que cursei na FAGED/UFRGS, enquanto aluna PEC⁴ do Programa de Pós-Graduação em Educação.

[...] a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói, assume ou incorpora mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é recorrência a um *mesmo*, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado. (Villela, 2006 p. 35)

Retornando... Era o ano de 2003 quando ingressei em outra escola privada de educação infantil de Porto Alegre, localizada no bairro Cidade Baixa e freqüentada por crianças de classe média e media alta. Ao longo de seis anos

⁴ PEC: Programa de Educação Continuada, através do qual a UFRGS oferece aos membros da comunidade externa a oportunidade de cursarem disciplinas em algumas unidades de ensino sem passarem pelo processo seletivo tradicional.

tive a feliz oportunidade de vivenciar plenamente meu protagonismo como professora, trabalhávamos com projetos surgidos a partir do interesse das crianças e, deste modo, conseguíamos **viver o mundo que estava fora da sala de aula**.

Neste contexto as crianças também conseguiam protagonizar seus processos de aprendizagem e muitas foram nossas descobertas e aventuras: passeamos de barco para conhecer as ilhas do Guaíba, entramos em um cofre de banco para ver de perto como o dinheiro era armazenado, construímos uma linha do tempo da história dos automóveis de mais 10 metros de comprimento (íamos para a calçada da escola para poder trabalhar neste material), nos encantamos com o surgimento do *MSN* e como a escola não dispunha de um laboratório de informática que comportasse todo o grupo, fizemos um combinado em uma *lan house* próxima para usarmos os computadores e assim as crianças conversavam pelo aplicativo – para minha surpresa muitas consolidaram seu processo de alfabetização neste período, íamos também a uma tradicional sorveteria do bairro nos refrescarmos nos dias de muito calor, etc..

Isso tudo fazíamos a pé, caminhando pelas ruas do bairro. Nestas ocasiões me chamava a atenção o quanto algumas crianças não sabiam ao certo como se locomover pelas calçadas: não atentavam para os limites entre a calçada e a pista dos carros. Estavam acostumadas a se locomoverem quase que somente através de automóveis particulares.

Um dos passeios que mais mobilizou o grupo e em que mais nos divertimos foi uma visita ao Mercado Público da cidade: fomos de ônibus (e convencer as famílias não foi nem um pouco fácil), passeamos pelo Mercado Público e ainda fomos andar pela Rua Voluntários da Pátria – *o formigueiro do centro*. Fomos e voltamos todos inteiros, sãos e salvos. Embora mais tarde eu tenha ficado sabendo que alguns familiares foram ao centro para nos espionar, no caso de algo sair errado.

As experiências vividas nesta instituição, que abria espaço para a exploração do **mundo de verdade**, aliada à desacomodação que me acompanhava e às falas e questionamentos das crianças foram os elementos fundantes daquilo que se tornaria um dos princípios mais presentes em minha professoralidade: a insistência em conversar com as crianças sobre os

contrastes sociais do mundo (como eram crianças de pouca idade, o mundo em questão acabava sendo nossa cidade).

Afirmar que crianças de pouca idade tem capacidade para observar, interpretar e conceituar o mundo nunca foi e continua não sendo uma ação tranqüila. Ainda me deparo com colegas professoras que subestimam a cognição, a criatividade e a espontaneidade 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 quero dizer aqui! Quero antes de tudo dizer que, se podemos falar sobre isso com os pequenos, podemos também falar sobre trabalho, pobreza, riqueza, preconceito, ecologia, etc.

2.2. Minha hesitação jamais sanou ou calou os questionamentos trazidos pelas crianças

Numa escola como essa, em que as crianças estavam habituadas a olhar as situações com olhos curiosos e atentos, mesmo situações cotidianas para qualquer escola de educação infantil suscitavam questionamentos no mínimo intrigantes. Certa vez estávamos conversando sobre a importância da preservação dos espaços verdes da cidade, quando uma das meninas, de 4 (quatro) anos de idade virou para mim e disse: *Tem gente que mora embaixo das árvores, porque embaixo delas chove menos. Mas agora, na frente do meu prédio, vão fazer outro prédio e tiraram as árvores e a família que morava ali teve que se mudar. Tomara que achem outra árvore bem grande, porque eles tem várias crianças.*

Uma dinâmica em especial mobilizou minha atenção ao longo dos anos. Falo daqueles dias em que eu levava algum doce divertido para ser compartilhado pela turma (chicletes com 1 metro de comprimento, balinhas que pintam a língua ou explodem na boca, etc). Terminado o doce, sempre tinha aquela criança que perguntava por que eu não havia dado um doce inteiro para cada um. E então eu respondia: – *Por que a profe não tem dinheiro para comprar um para cada um.* Após essa fala tinha também outra (ou a mesma) criança que perguntava *por que eu não arranjava um emprego para ter dinheiro.* Quando eu então compartilhava a (para elas, tão inusitada) resposta, de que meu emprego

era justamente ser professora e estar ali com eles na escola! Iniciavam, então, as conversas sobre emprego, dinheiro, salário, consumo, pessoas que não tem emprego e moram na rua, bandidos que roubam o dinheiro alheio, etc.

Surgiam perguntas tais como: “– *Por que tem gente que não tem trabalho e daí não tem dinheiro?*”⁵, “– *Não tem trabalho pra todo mundo?*”, “– *Onde essas pessoas que não tem dinheiro moram na cidade?*”, “– *Mas nem todas elas moram em algum lugar, tem umas que moram na rua.*”... E por aí seguíamos conversando.

Nesta escola, ou nas outras em que lecionei, jamais me deparei com alguma orientação curricular que propusesse a abordagem dessas questões trazidas pelas crianças e eu mesma não sabia ao certo *em qual área de conhecimento/disciplina deveria/poderia encaixá-las*. Entretanto minha hesitação jamais sanou ou calou os questionamentos trazidos pelas crianças e ficávamos juntos, porém um tanto perdidos, tentando encontrar um rumo para nossas conversas.

Além dessas situações, existem muitas outras comuns ao cotidiano de escolas de educação infantil, como a “comemoração” de algumas datas e eventos, que suscitam ainda mais o desejo dos pequenos de compreender essas relações de trabalho/consumo/espço e pobreza, como por exemplo, a chegada do inverno, o Dia das Crianças e o Natal.

Afinal são momentos em que grande parte das escolas propõe a mobilização de suas comunidades escolares para a arrecadação de roupas e/ou brinquedos a serem doados a comunidades carentes e durante os quais os discursos de solidariedade e cuidado com o outro invadem os meios de comunicação de massa.

Em casa roupas e brinquedos são colocados abaixo com o objetivo de fazer a boa ação do ano. Uma pena ser assim tão escassa e pontual, diga-se de passagem.

Nesses momentos as crianças costumavam falar sobre *os pobres*, quase como que se referindo a uma outra espécie da humanidade: *eles – os pobres, grupo do qual não fazemos parte e mantemos uma relação distante*...E não raro estabeleciam relações diretas entre pobreza e criminalidade. Os discursos

⁵ Citações resgatadas através da memória e de meus *Diários* de aula.

infantis de causa e consequência na relação escola/criminalidade até hoje me chamam a atenção. Às vezes me questiono se não surgem a partir da escuta de falas adultas similares a *se tu não for pra escola não vai aprender nada, daí não vai conseguir emprego e daí não vai ter dinheiro*, coisas assim...

Nesse contexto segui motivada a encontrar caminhos e possibilidades de discussão efetiva com as crianças, para além do senso comum que muitas vezes peca por encerrar os diálogos com respostas prontas e esvaziadas de reflexão.

E assim, com muita vontade de conversar com as crianças sobre tudo isso, mas sem saber muito bem que caminho seguir, em 2008, através de um antigo amor, desses que a vida se encarrega de transformar em grande amigo, me aproximei do universo conceitual da geografia enquanto área de conhecimento/ciência e disciplina escolar, para além dos exercícios de localização espacial tão difundidos em turmas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Foi então que descobri que no meio do caminho havia um outra geografia possível.

2.3. Os piratas e os camelôs: nasce essa pesquisa

E, já em 2011, atuando desta vez com crianças de uma turma de 1º ano do ensino fundamental em outra escola privada de Porto Alegre (junto a crianças de classe média alta), esses questionamentos todos alcançaram o limite máximo que eu poderia suportar sem decidir levar adiante, com seriedade e empenho, um estudo mais aprofundado dessa temática: estávamos no segundo trimestre do ano letivo e vivenciávamos (meus alunos e eu) um projeto pedagógico cujo assunto eram os piratas, sua origem, peculiaridades, vestimentas, modos de vida, representações na história, cinema, literatura e situação atual.

Conhecemos então inúmeros mapas, (e fui aprendendo a lê-los), construímos bússolas, realizamos caças ao tesouro, e etc.. Mas nada desacomodou tanto ao grupo - e a mim - quanto as discussões surgidas a partir dos questionamentos sobre a veracidade ou não da existência dos piratas na atualidade.

Iniciamos essa etapa do projeto conversando sobre as hipóteses levantadas pelo grupo e pesquisando em sites de revistas nacionais sobre a realidade da Somália e os piratas lá existentes, o que por si só já causou

estranheza ao grupo, que teve dificuldades em compreender a existência de pessoas que seqüestram navios para protestar ou reivindicar algo.

Quando passamos a conversar sobre a pirataria de *cds* e *dvds* as crianças se mobilizaram de um modo bastante significativo, provavelmente por serem elas mesmas e suas famílias consumidoras desses artefatos pirateados, sobretudo de DVDs de filmes infantis. Conforme pesquisas⁶ o consumo de bens pirateados em nosso país passa por um período de crescimento alarmante, sobretudo em função da adesão da classe média a esse consumo.

Surgiram então inúmeros questionamentos sobre essa realidade, alguns deles: “– *Mas o camelô, mesmo que ele tá vendendo produto pirateado, ele tá trabalhando, ele não tá roubando, nem assaltando as pessoas.*”⁷, “– *Minha mãe diz que as coisas são muito caras, por isso que às vezes ela compra na rua*”, “– *A gente lá em casa não compra nada pirateado, porque o meu pai diz que esse dinheiro vai para os bandidos.*”, “– *Mas profe, por que nem todo mundo tem dinheiro para comprar as coisas?*”, “– *Profe, quando a gente compra um cd na rua a gente tá tirando o dinheiro do cantor, né? Por que ele vive disso, daí, sem dinheiro, ele vai ficar pobre e vai morar na rua...*”, “– *Mas profe, se a gente compra um cd que é dos Estados Unidos o nosso dinheiro vai para os Estados Unidos e não fica aqui no Brasil.*”

Em muitos momentos conseguimos conversar, espichando o diálogo e trazendo elementos observáveis para argumentar e tentar compreender a complexidade daquilo que discutíamos. Noutros fiquei sem saber o que dizer, mas, graças aos geógrafos lidos, passei a compreender que uma das contribuições maiores da geografia é proporcionar o entendimento do espaço geográfico, suas estruturas e relações. Essa percepção, contudo não encerrava a problemática de como exatamente eu seria capaz de realizar esse trânsito entre a Pedagogia e a Geografia.

Enquanto isso, as crianças *obviamente* não paravam de ver e pensar o mundo. E estando (as crianças) no mundo, vendo-o, interpretando-o e significando-o a partir de seus próprios referenciais, quando nós adultos não somos atentos e parceiros nesse processo, elas o fazem sozinhas, do jeito que conseguem (e certamente que isso pode ser riquíssimo). Porém, corremos risco

⁶ Ricos se rendem aos piratas. **Alô Brasília**, Brasília, 20 set. 2011. Caderno Mais Brasil, p. 17.

⁷ Citações resgatadas através da memória e de meus *Diários* de aula.

de nos deparamos com uma menina de 5 anos de idade que pergunta, muito surpresa, ao ver sua professora *negra*, se ela é mesmo professora. Pois *as pessoas marrons que ela conhece lavam a louça e limpam o chão, ou então dormem na rua em frente do trabalho de seu pai...*

Aliás, está aí um estranhamento que sempre enfrentei ao ingressar nas escolas particulares: na infância, como aluna e depois, como professora. A frequência e a dureza de tais comentários foram me fortalecendo ao longo dos anos de modo a não deixar tais perguntas sem respostas e também de modo a não ministrar uma palestra sobre o racismo estrutural na constituição da sociedade brasileira. Conversar sobre a história do nosso país e o modo como os diferentes grupos étnicos chegaram até aqui mostrou-se sempre um diálogo rico e instigante, capaz de gerar muitas aprendizagens e descobertas durante os anos letivos.

Em meio a essas reflexões, conheci *Quando as crianças dizem: agora chega!*, de Francesco Tonucci e *A geografia escolar e a cidade – ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*, de Lana de Souza Cavalcanti, obras que gradativamente alicerçaram meu processo de sistematização desse projeto de pesquisa.

Nos apontamentos de Graue e Walsh, presentes na obra *Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*, a 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 busquei os fundamentos teóricos para a metodologia escolhida.

Assim, partindo das experiências aqui relatadas e de tantas outras sequer comentadas, em 2011 pensei em buscar suporte neste Programa de Pós-Graduação, apresentando meu anteprojeto de dissertação de mestrado. .

No dia 19 de março de 2012, iniciei o presente curso tendo como problema de pesquisa descobrir *como crianças (5 a 7 anos de idade) percebem as relações de trabalho/produção/consumo e como, a partir dessas percepções, explicam o mundo, a sociedade e o espaço?*

3. Os por quês da pesquisa ou A Justificativa

Esta dissertação configura-se numa ação sustentada na crença da conjugação entre conhecimento temático (geográfico) e prática pedagógica (didática-ensino), enquanto elementos intrínsecos à linha de Ensino de Geografia.

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. Basta⁸ 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, conforme nos diz Kaercher:

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)

⁸ Embora, permito-me aqui confidenciar, a formação obtida na graduação em Pedagogia (e creio não ser mérito meu, muito antes uma realidade compartilhada por colegas formadas em variadas outras instituições) sequer aproximou-se desta conceituação. Sendo necessária praticamente uma década de docência para essa aproximação, que talvez nem houvesse acontecido não fosse os encontros que a vida me possibilitou. Desse modo, a expressão *basta que consigamos* é mais irônica do que simplificadora de um processo de formação profissional complexo.

Considerar o estudo do espaço urbano a partir de uma escala intra-urbana 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 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.

[...] Isso é diferente de falar em organização, que ressalta a forma e o aspecto dessa forma, e que destaca também um sentido de exterioridade e de neutralidade diante do modo de produção da sociedade. (Cavalcanti, 2008, p. 67)

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.

As falas de meus ex-alunos (de classe média e média alta) referindo-se aos pobres como se fossem uma categoria distinta de humano transpareciam suas categorizações a partir das leituras nascidas de suas práticas na cidade: não os viam, não conviviam e não sabiam ao certo como esses indivíduos forjavam cotidianamente suas condições de sobrevivência.

Embora a ideia inicial fosse realizar a pesquisa com crianças de grupos econômicos privilegiados, justamente para compreender seus mecanismos de compreensão da cidade de Porto Alegre e dos pobres não vistos, realizá-la com crianças de periferia, filhas de pais trabalhadores formais empobrecidos, trabalhadores informais, desempregados e traficantes tornou-se a um só tempo a única possibilidade de realização da pesquisa (cujos motivos serão explicados adiante) e uma oportunidade riquíssima de compreensão sensível dos modos

como crianças de comunidades empobrecidas percebem a si mesmas nessas relações desiguais.

A escolha por uma turma de segundo ano do segundo ciclo do ensino fundamental foi intencional por se tratar do ano escolar que tem no currículo da disciplina de Interações Sociais o estudo da cidade como conteúdo de educação.

Assim, meu desejo é justamente conhecer as práticas de aprendizagem de geografia (de Porto Alegre) que os alunos 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)

Busco 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* nessa pesquisa 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)

Dentre essas três imagens, a da cidade a construir é a que mais me causa inquietações, uma vez que me desperta um questionamento ético: pois estarei tratando com o repertório de desejos e sonhos das crianças e não tenho certeza de que modos poderei estabelecer uma relação de parceria e troca: elas me confidenciam seus sonhos e o que farei eu com isso?

Eu ouço suas histórias de vida, suas tristezas, alegrias, seus sonhos de um modo melhor de estar no mundo: gravo isso tudo, transformo numa dissertação de mestrado, obtenho o título de mestre e vou embora? Será que é isso mesmo? Só isso?

Ao mesmo tempo: o que eu – Tanara – que mal consigo dar conta dos meus próprios anseios e sonhos, poderei fazer? Que diferença eu posso fazer com esse trabalho? Um trabalho financiado com verba pública, tanto através dos salários dos professores que me deram aula nesta Universidade, quando através das bolsas que obtive para a realização da pesquisa.

Sinceramente: não sei. Não consigo dimensionar os desdobramentos daquilo que aqui será compartilhado. Sequer sei se haverá algum. Mas, vamos adiante, porque *navegar é preciso, viver não é preciso*.

4. Para que da pesquisa ou O Objetivo Geral

Esta pesquisa pretende investigar como um grupo de crianças residentes em um bairro da zona leste interpreta a cidade de Porto Alegre: como se veem nesse centro urbano e como percebem os demais grupos sociais neste compartilhamento de espaço e suas (possíveis) implicações/relações com as aprendizagens da geografia escolar.

4.1 Os Objetivos Específicos

- Conhecer quais experiências compõem o repertório através do qual 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;
- Conhecer as percepções e interpretações das crianças acerca dos fenômenos visíveis relacionados à constituição dos espaços de Porto Alegre e verificar se percebem a existência de diferentes usos da cidade a partir de possibilidades socioeconômicas distintas,
- Instigar questionamentos e reflexões que as levem a se perceber enquanto sujeitos nesse ambiente interativo, compreendendo a interrelação entre suas vidas e as de outras pessoas com as quais compartilham (ou não) a cidade e
- Colaborar para uma possível construção de recursos e referenciais teórico-práticos que auxiliem a atuação docente de outros professores que se percebam em situações similares e compartilhem as mesmas preocupações com a construção da visão e entendimento do mundo de seus alunos.

5. O referencial teórico

Partir da realidade do aluno.

Eis um jargão pedagógico que praticamente todo/a professor/a (seja ele/a da área de conhecimento que for) já escutou e que nas aulas de Geografia parece ter ainda um peso maior, pois cabe interpretarmos essa *realidade do aluno* como o local onde sua vida cotidiana acontece. E, a partir daí, conhecermos o que pensam as crianças a respeito de si para podermos mediar seus processos de aprendizagem e produção de conhecimento da cidade?

O conhecimento geográfico produzido na escola pode ser o explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona – sendo esse diálogo mediado pelas dinâmicas intersubjetivas estabelecidas na relação educacional, intersubjetividades que podem chegar a acordos referentes não somente ao *como compreender*, mas também, em alguma medida, ao *como transformar* a realidade cotidianamente vivida.
(Rego, 2000. p.8)

A interioridade e as intersubjetividades das crianças se constituem a partir de processos interrelacionais complexos entre uma série de experiências (corporais e/ou virtuais) possibilitadas pelas oportunidades forjadas na materialidade de suas existências:

O fazer humano se constitui para além da visão determinista na relação entre sociedade e educação. Os indivíduos não são estruturas rígidas, fixas, mas subjetividades individuais e coletivas marcadas e marcadores dos diferentes tempos e espaços em que vivem. A racionalidade, a historicidade e a abertura do humano frente ao presente e ao futuro, como ser da ação e da palavra, compõem a condição humana intrinsecamente ligada ao mundo natural. Somos seres naturais, sociais e políticos e nossas escolhas não acontecem no vazio do querer, dos desejos, sem levar em conta a concretude e a materialidade da vida.
(CAREGNATO, C. E. e GENRO, M. E, H. 2011. (no prelo))

O reconhecimento da escola como espaço privilegiado de produção e apropriação de conhecimento não encerra a problemática do estudo dos processos através dos quais as crianças aprendem e apreendem o mundo. De que modos outros espaços como a casa, a rua, os centros de lazer e as mídias informativas e comunicativas existentes como a internet e a televisão influenciam ou mesmo determinam leituras de mundo, há tempos vem sendo problematizados por estudiosos da educação.

Qual é essa realidade? Como as crianças interpretam e significam essa realidade? Como nós professores/as podemos conhecer essas realidades?

Pretendi 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)

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 imediato 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)

Os mesmos princípios podem ser também encontrados em documentos oficiais do MEC como, por exemplo, no Guia de Livros Didáticos – PNLD 2013:

[...]

Em geral, as coleções seguem uma tendência de promover o processo de alfabetização geográfica e cartográfica a partir do que é vivenciado e conhecido pelo aluno no seu cotidiano. O espaço vivido é o ponto de partida. Com isso, essas coleções buscam promover a construção da noção de espaço, considerando o processo psicossocial por meio do qual as crianças elaboram os conceitos espaciais, agindo e interagindo com o meio.

Ao adotarem uma abordagem que parte do espaço próximo para o distante, há uma clara preocupação em levar os alunos a compreenderem a interação entre as escalas.

Verifica-se, portanto, um movimento de superação do trabalho analítico por círculos espaciais concêntricos, tão característicos de obras didáticas das décadas de setenta e oitenta do Século XX.

[...]

Nas coleções, geralmente é a noção de lugar que primeiramente é trabalhada. São apresentadas atividades que, no geral, demandam do aluno a observação do seu espaço vivido. Em paralelo ou na sequência, é a noção de paisagem que passa a ser desenvolvida.

As coleções vêm buscando trabalhar tendo a realidade do aluno como ponto de partida e de chegada. Porém, em alguns casos, verifica-se que ainda há dificuldades em se promover a relação do espaço próximo com instâncias espacialmente mais distantes. As escalas de análise espacial privilegiadas para abordar os conceitos de lugar e paisagem são a moradia, a escola, a rua, o bairro e o município.

[...]

Nos três últimos anos, apesar da continuidade no desenvolvimento das noções de lugar e paisagem, verifica-se que as coleções passam a dar destaque às noções de território e região.

É por meio do estudo do município que a noção de território começa, geralmente, a ser trabalhada.

[...]

(Guia de livros didáticos: PNLD 2013: geográfica p. 13-14)

Apesar deste aparente consenso no que diz respeito ao que deva ser o ensino da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental permito-me aqui confidenciar minha frustração diante do quadro ainda hoje encontrado nas escolas: aulas expositivas que se baseiam nas informações contidas nos livros didáticos, atividades para memorização dos pontos cardeais das Rosas dos

Ventos, quando muito permeados por passeios aos “pontos turísticos” da cidade. Tenho a impressão de que alguns/as professores/as confundem o conhecimento da cidade, com o aprendizado do município. O município, este a meu ver, sim está nos livros didáticos. Já a vida, para mim, está na cidade, mas não raro ausente da escola.

Deste modo, buscando contextualizar teoricamente esse trabalho, entrelaço referenciais teóricos que me possibilitam relacionar o ensino à geografia e à infância⁹.

5.1 O ensino de geografia e o estudo da cidade

Se o estudo da cidade é consenso naquilo que tange ao currículo de geografia dos anos iniciais faz-se necessário discriminar alguns aspectos intrínsecos ao processo de produção das cidades, pois que constituidores do conteúdo a ser ensinado.

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 (Cavalcanti, 2008)

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 pracinhas depredadas ou inexistentes, os parques distantes da periferia, as ruas sem asfalto, etc

A cidade como agente educador é apreendida através dos conteúdos de informação e cultura por ela emitidos. Por exemplo, em cidades como Sorocaba e Porto Alegre a administração municipal, através da campanha *Não seja o DJ do Busão*, transmite uma mensagem bastante clara: música pode, não pode é *qualquer* tipo de música.

⁹ O termo infância é aqui compreendido enquanto etapa de vida situada dos 0(zero) aos 12(doze) anos de idade, tomada a criança como protagonista de sua existência.

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.

5.2 A experiência no espaço imediato e as aprendizagens na e da cidade.

Esse espaço imediato da criança é aquele em que se dão suas experiências cotidianas e, tanto mais sensoriais serão, quanto menos idade tiver a criança. A 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, sentimento e pensamento compõem esse arranjo complexo. Sua experiência volta-se para o mundo além de si mesma e ultrapassa sua individualidade:

[...] a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experimentar 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:

A habilidade espacial se desenvolve lentamente nas crianças; o conhecimento espacial vem bem depois. A mente aprende a estabelecer as relações espaciais muito depois que o corpo tenha dominado seu desempenho. Porém, a mente, uma vez iniciado o caminho exploratório, cria grandes e complexos esquemas espaciais, que vão muito além do que o indivíduo pode abranger através da experiência imediata.

[...]

A habilidade espacial é essencial para a subsistência, enquanto o conhecimento espacial, no nível da articulação simbólica em imagens e palavras, não é. (Tuan, 1983, p. 76 – 84)

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, em muitas das vezes, 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 da 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 – repertório conceitual chamado neste trabalho de representações sociais.

Aqui, representações sociais remete tanto ao conjunto de fenômenos, quanto ao conceito e teoria explicativa fundamentada nos estudos do psicólogo francês Serge Moscovici(1989). CAVALCANTI (1998), nos aponta as potencialidades e contribuições desse campo de estudos para as pesquisas em ensino de geografia:

O referencial teórico das representações sociais surgiu na pesquisa como um recurso para a compreensão de concepções, ideias, conceitos e imagens sobre Geografia, que crianças e adolescentes vão formando na sua vida

cotidiana, na qual se insere sua vida escolar. O propósito é o de verificar em que medida a compreensão dessas representações pode indicar caminhos para a prática de ensino de Geografia. (CAVALCANTI, 1998, p.29)

Pretendi conhecer as vivências infantis e quais os desdobramentos dessas na interpretação do espaço geográfico da cidade de Porto Alegre. Para isso precisei estar afetivamente vinculadas a elas: para poder saber de suas preferências musicais, televisivas, passeios virtuais, suas conversas entre pares e com adultos de referência, etc..

A opção de estarmos juntos - ouvindo-nos e produzindo conhecimento – remete às contribuições da Sociologia da Infância enquanto área de conhecimento que contempla e busca significar as pesquisas relacionadas às crianças e suas transformações ao longo das últimas duas décadas.

“[...] noção de socialização na sociologia da infância estimula a compreensão das crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto. Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista[...].” (Delgado e Muller, 2005, p. 353)

Insiro-me entre aqueles que valorizam a transição do foco de pesquisas sobre crianças, para uma nova tipologia que aos poucos vai se mostrando, e através da qual as crianças tem a oportunidade de se colocar no mundo enquanto sujeitos atuantes: as pesquisas com crianças.

5.3 Sociologia da infância: um breve panorama

Desde a época em que as crianças não eram reconhecidas em suas especificidades, tomadas como adultos em miniatura, até os dias atuais em que foram alçadas à categoria de consumidoras, muita coisa mudou:

- A Carta de 1924, escrita na Liga das Nações, em Genebra, apontou os primórdios da concepção dos Direitos das Crianças, evidenciando a preocupação com o futuro e as condições de vida das crianças do pós-guerra, num sentido de garantir-lhes proteção.

- Em 1949, os países integrantes da ONU assinaram a Declaração dos Direitos das Crianças.
- 1979 foi o Ano Internacional das Crianças.
- Na década de 80 o olhar de proteção e cuidado destinado à infância até esse momento oportuniza o surgimento das primeiras *pesquisas com crianças*, sobretudo com crianças sobreviventes e órfãs de guerra e crianças de rua.
- Em 1989 tivemos a Convenção dos Direitos das Crianças e na mesma década surge a Sociologia da Infância, que não rompe com a ideia da necessidade de proteção às crianças, mas anuncia um novo discurso: o do direito à agência infantil, focado nas questões de autonomia e liberdade na tomada de algumas decisões como, por exemplo, a possibilidade da criança escolher com quem na ocorrência de divórcio dos pais.

Do surgimento da Sociologia da Infância enquanto campo de estudos e conhecimento derivam as diferenciações acerca das pesquisas voltadas à infância: as pesquisas sobre crianças e as pesquisas com crianças.

As pesquisas sobre crianças são já conhecidas e legitimadas no campo das ciências médicas e educacionais, tratam-se de experimentos em que as crianças são tomadas como objetos de estudo pelo adulto pesquisador, como por exemplo aqueles que resultaram na teoria da Epistemologia Genética ou Teoria dos Estágios do Desenvolvimento, de Jean Piaget.

Ainda que essa teoria tenha sido apropriada em larga escala pelos pedagogos e de tal apropriação tenham surgidos bons frutos como, por exemplo, a abordagem construtivista de aprendizagem, não podemos esquecer que tais estudos surgem de :

[...] uma perspectiva psicológica particular, segundo a qual os investigadores veem as crianças como janelas abertas para as leis psicológicas universais ou como indicadores dos efeitos do tratamento de dados. Em qualquer dos casos as crianças propriamente ditas não passam de meros instrumentos. A intenção não é compreender as crianças, mas perseguir os elevados objetivos acadêmicos da lei universal absoluta e última palavra em tratamento de dados. (Graue e Walsh, 2003, p. 13)

No intuito de avançar com essa concepção de pesquisa surgem pesquisadores que recorrem aos princípios da etnografia para a realização de seus estudos com as crianças, objetivando dar-lhes voz e centrando suas preocupações na procura pelos significados das crianças:

Estudar as crianças - para quê? Eis a nossa resposta: Para descobrir mais. Descobrir sempre mais, porque, se não o fizermos, alguém acabará por inventar[...]" (Graue e Walsh, 2003, p. 12).

Nas pesquisas com crianças os dados produzidos são analisados à luz do conceito do rigor e não de precisão. Ou seja, busca-se acessar os conteúdos infantis e interpretá-los a partir das significações infantis, atentando para a não centralização das ações dos adultos sobre as crianças:

[...] o que acontece é que precisão é apresentada como rigor, quando, a maior parte das vezes, as medidas mais precisas são as menos rigorosas. Por exemplo, contar quantas vezes as crianças se empurram umas às outras é relativamente simples, mas isso não nos dá uma descrição rigorosa da agressão entre as crianças. (Graue e Walsh, 2003, p. 20)

Estudar as crianças sob essa perspectiva – da Sociologia da Infância - implica analisar seus contextos de vida e as relações aí estabelecidas. Entretanto, acessar esses fenômenos implica em que as crianças aceitem e acolhem o pesquisador. William Corsaro, experiente e renomado pesquisador do campo da Sociologia da Infância, forjou ao longo de seus anos de pesquisas com crianças três conceitos que inspiram e orientam novos pesquisadores e aos quais recorro na presente pesquisa, são eles: cultura de pares, reprodução interpretativa e adulto atípico.

5.4. Cultura de pares, reprodução interpretativa e adulto atípico: podemos conversar?

Conforme colocado anteriormente, acessar os conteúdos infantis, muitas vezes segredados pelas crianças, implica a aceitação do pesquisador pelas crianças. Conteúdos infantis são as práticas e as conversas que as crianças estabelecem entre si, denominadas por Corsaro (2009) como cultura de pares:

[...] a produção da cultura de pares pelas crianças não é uma questão de simples imitação. As crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares. Defino cultura de pares como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares. (Corsaro, 2009, p. 32)

São as músicas, as brincadeiras, os segredos, enfim o repertório de interação das crianças entre si, repertório que interpreta e ressignifica situações observadas do mundo adulto, reproduzido-o interpretativamente. Na expressão reprodução interpretativa, o termo interpretativa:

[...] captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. (Corsaro, 2009, p.31)

Um exemplo de reprodução interpretativa vivido na cultura de pares infantis é a apropriação que as crianças fazem de algumas músicas.

Há tempos vem-se discutindo se algumas letras de funk são ou não adequadas para crianças. Os posicionamentos surgidos no calor das discussões vão desde aqueles que condenam veementemente o contato das crianças com as músicas, passando por alguns que acham que o repertório é inerente às práticas de lazer de determinados grupos sociais. Na maioria das vezes falam de comunidades pobres. Há até quem diga que as crianças na verdade não entendem as letras, mas gostam do ritmo. Penso que poderíamos otimizar a conversa chamando as crianças para o assunto.

Compartilho aqui um episódio ocorrido com as crianças da turma em que realizei essa pesquisa. Durante um dos recreios cinco gurus e três gurias

escutavam e assistiam em um celular o vídeo do funk Chapeuzinho Vermelho¹⁰, quando uma professora passou perto o suficiente para ouvir a letra da música. Imediatamente repreendeu as crianças e fez com que desligassem o celular. Assim que a professora se afastou me procuraram e pediram para que escutasse junto com elas, confidenciaram-me que estavam escutando a música e observando uma outra gurria mais velha que estava no pátio - em cuja boca faltavam dois dentes frontais - com seu namorado. Disseram-me que ele não podia ser o lobo mau, porque ele era pequeno e não tinha pelos, a não ser claro, que ele fosse um lobisomem, mas então só se transformava em noite de lua cheia e isso não aconteceria na escola, à tarde.

A cena de sexo oral implícita na letra da música sequer foi mencionada pelas crianças.

O movimento de aproximação dessas crianças, ao me procurarem para compartilhar suas ideias, evidenciou sua percepção de que o papel ocupado por mim em nossa relação distinguia-se daquele ocupado pela professora, a quem não deram maiores satisfações, limitando-se a cumprirem a solicitação em sua frente, para logo em seguida subverterem-na.

Contudo uma relação entre adulto e criança como essa que estabelecemos, não se dá rápida ou facilmente, sobretudo, porque adultos e crianças temos repertórios diferentes através dos quais nos conhecemos, vivemos e experienciamos o mundo. A diferença de estatura entre nós por si só pode configurar-se em um elemento dificultador no estabelecimento do vínculo afetivo, reforçador das relações de poder implícitas entre nós, motivo pelo qual devemos procurar nos abaixar ao conversar com uma criança, a fim de estabelecermos contato visual direto.

Enquanto pesquisadora, além do aceite verbal, da concordância em participar da pesquisa, precisava contar que me aceitassem de verdade, ou seja, que acreditassem que valeria a pena conversar comigo. Não uma conversa como aquelas que costumam ter com pais e/ou professores nas quais se limitam a responder o que lhe é perguntado ou o que acham que o adulto gostaria de ouvir, mas uma conversa em que não tivessem medo e/ou vergonha de

¹⁰ Funk Chapeuzinho Vermelho, de MC Marcinho, vídeo postado no Youtube (Pela estrada a fora eu vou de pica dura Comer as piranhas que eu encontro pela rua Ela é teimosa e muito Insistente Chupa,chupa,chupa Que até caiu o dente)

compartilhar suas ideias. Em especial sobre a cidade de Porto Alegre. Para ter acesso a esses conteúdos precisava ser reconhecida como um adulto atípico (Corsaro, 1997), ou seja, uma espécie de *amigo especial* (porque não um par), com o qual elas topam compartilhar as aventuras e os segredos cotidianos.

As falas compartilhadas pelas crianças ao longo do trabalho de campo (transcritas ao final desta dissertação) transparecem que, ao menos em alguma instância, conseguimos estabelecer essa relação: sussurros segredados ao pé do ouvido, vídeos de funks proibidos na escola, namoricos e até mesmo situações de violência doméstica, isso e muito mais as crianças me contaram. Sabedoras do meu propósito de pesquisa, toda vez que achavam que algo não deveria ser exposto me pediam para ou desligar o gravador ou prometer que não colocaria no trabalho.

Rimos muito juntos. Também chorei bastante. Não na frente delas, não tive coragem. Chorei em casa, escutando ou lembrando das suas histórias. E foi assim, diante de toda essa riqueza e dureza de vida – somada aos esclarecimentos de meu orientador e de professores como Claudia Luísa Zeferino Pires e Nelson Rego (Pós-Gea/UFRGS) - que finalmente compreendi a pequenez do meu anseio de realizar a pesquisa com um número sem fim de escolas, comparando as crianças entre si.

A vida não se compara.

6. Caminhos metodológicos

6.1. Tá doendo, mas tá entrando ou O processo de tomada de decisão quanto à amostragem e O refinamento da questão de pesquisa

Ai
Ai
Quando eu vô ao
médico, sinto uma dor
Quer me dar injeção,
olha o papo do doutor!
[...]
Tá ardendo
mais ta aguentando
arranhando
mais ta aguentando
Tá ardendo
mais ta aguentando
arranhando
mais ta aguentando¹¹

Os relatos abaixo compartilhados compõem um breve enredo, uma espécie de curta, que retrata alguns episódios do doloroso processo de autoconhecimento e auto aceitação naquilo que diz respeito ao reconhecimento das minhas limitações enquanto pretensa pesquisadora.

Ainda que fosse já conhecedora de obras situadas no campo da Sociologia da Infância e tivesse o desejo de pautar-me metodologicamente à luz dessas contribuições, foi somente quando passei a pensar sobre a amostragem da pesquisa que tive consciência da seriedade e dos dilemas enfrentados nessa tomada de decisão.

6.1.1. Pesquisar com crianças ricas ou pobres?

Minha ideia inicial era realizar a pesquisa com crianças de pouca idade e pertencentes a grupos sociais financeiramente privilegiados. Tanto por se tratar do grupo etário e social com o qual estou familiarizada no exercício da docência, quanto por acreditar que, muito frequentemente, costuma-se falar de pobreza apenas com os pobres. É certamente válido tratar disso com crianças de grupos

¹¹ Paráfrase da música Injeção, de Deise Tigrone (Mc). Álbum: Festa Funk Sabadaço, 2006 – UNIVERSAL. Trilha sonora de muitos recreios na escola pesquisada. Claro, tocada baixinho e escondido dos professores nos celulares das crianças.

sociais empobrecidos, mas falar sobre isso com crianças que estão em um outro lugar na cadeia de consumo, no lado que dispõe de condições para consumir mais e sempre mais, a meu ver, também tem sua validade.

Contudo, ao longo do ano de 2012, enquanto realizava as disciplinas deste programa de pós-graduação, passei a questionar a validade dessa ideia inicial, desacomodada, sobretudo, por algumas leituras voltadas à discussão sobre o espaço público, a cidadania e o direito à cidade, que irremediavelmente passa pelas condições de materialidade de vida das crianças e, portanto, de suas condições financeiras.

6.1.2. Comparar crianças ricas com pobres?

Assim, decidi que iria realizar a geração de dados em mais de uma escola, contemplando assim grupos de crianças de segmentos sociais distintos. Tal estratégia metodológica objetivava *garantir* um retrato mais amplo e fiel das possibilidades de vivência e significações de Porto Alegre, na medida em que a cidade é vivida a partir dos deslocamentos e espaços frequentados no cotidiano, experiências essa que são atravessadas e, na maioria das vezes determinadas pelas possibilidades financeiras dos sujeitos.

Enfim, queria utilizar um marcador sociocultural neste processo de diferenciação, pois sempre me pareceu, e *por muitos instantes ainda parece*, que são efetivamente as condições socioeconômicas as maiores interventoras nas possibilidades de ser e estar no mundo.

Meu orientador não ficou entusiasmado com essa ideia de tantas escolas e tantas crianças. Pontual e categoricamente limitou-se, na ocasião, a dizer-me: *quantidade não é qualidade* (nem rigor, nem precisão, nem cientificidade, *Tanara*):

Ah, uma vez iniciada nossa parceria do mestrado nunca impus temática ou autores obrigatórios (ou vetados). A liberdade sempre foi direito de todos eles. Não por 'bondade', mas como princípio metodológico e epistemológico, ou seja, quanto mais livre for meu aluno, mais fluirá o trabalho, mais autêntico e de qualidade. Se não ajudas, Nestor, pelo menos não atrapalhe! É um pressuposto não muito científico mas que a vida prática nos ensina. (Kaercher, 2013)

A releitura do trecho acima, presente em um texto escrito para seus primeiros quatro orientandos de mestrado somada à riqueza e à dureza das histórias que as crianças já estavam compartilhando comigo, ajudaram-me a compreender com mais clareza esse posicionamento enquanto opção de amostragem de pesquisa. Apenas uma escola e apenas 15 crianças compõem o campo e o grupo de sujeitos desta pesquisa.

6.1.3. O acesso às crianças ricas é vetado.

Entretanto, assim que iniciei o contato com as escolas da rede privada de ensino compreendi porque temos relativamente poucas pesquisas tratando de temas sociais junto a grupos sociais privilegiados. Através de um repertório de desculpas maltrapilhas, seis, das cinco instituições privadas contatadas fecharam suas portas à pesquisa, ao mesmo tempo em que todas as seis instituições públicas acolheram-na.

Apenas uma escola privada de educação infantil, em que atuei como professora por alguns anos, aceitou a proposta. Realizei algumas observações com uma turma de Jardim B¹² nesta instituição e obtive dados interessantíssimos - essas vivências estarão relatadas na dissertação.

6.1.4. Pesquisar com bastantes crianças pobres?

As observações realizadas em outras três escolas municipais de educação infantil evidenciaram muitas aulas desprovidas de sentido e descontextualizadas: de um lado crianças oriundas de famílias bastante empobrecidas, que não costumavam transitar pela cidade, chegando mesmo a ter várias que nunca haviam saído do bairro e, de outro, professoras que passavam as tardes alternando o tempo entre o lanche, o pátio, *dvds* infantis, atividades em folhas mimeografadas e janta, não oportunizando sequer rodas de conversa em sala de aula. Esse cenário, embora riquíssimo para análise e estudos, não se mostrou favorável a minha intencionalidade de pesquisa!

¹² Turmas de Jardim B correspondem ao último ano da etapa da educação infantil, frequentado por crianças de 5 anos de idade. Optativas até março de 2012, as duas últimas etapas da educação infantil – voltadas à escolarização de crianças entre 4 e 5 anos de idade - tornaram-se obrigatórias em abril de 2013, através da revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, segundo a qual os municípios terão até o ano de 2016 para atenderem 100% da demanda existente.

Fazendo com que optasse então pela realização da pesquisa em escolas municipais de ensino fundamental, junto a crianças de mais idade, detentoras de um repertório maior de vivências na cidade.

Conquanto não fosse possível contemplar crianças de grupos sociais economicamente distintos, permanecia o desejo de realização da pesquisa com uma amostragem grande de sujeitos (aqui ainda a ideia de fidelização e generalização dos dados obtidos). Estrategizei então a contemplação de escolas municipais de diferentes regiões periféricas da cidade: zona leste, zona sul, zona norte, ilhas, e região central empobrecida.

6.1.5. Pesquisar com crianças pobres, buscando qualidade na pesquisa.

O compartilhamento dessa ideia final com meu orientador e com os professores Gabriel Junqueira Filho e Nelson Rego oportunizou o nada tranquilo reconhecimento de uma acentuada inclinação quantitativa naquilo que diz respeito à minha ânsia de trabalhar com o maior número de escolas e crianças possíveis.

Ingenuamente pretendia comparar os resultados obtidos e encontrar padrões. Ainda não havia compreendido que quaisquer que fossem os resultados encontrados, eles valeriam somente para aqueles sujeitos de pesquisa. O que poderia ser diferente, obviamente. Desde que fosse possível pesquisar todas as escolas do mundo.

Porém, como disse muitas e muitas vezes o professor Nelson: *já que não é possível pesquisar todas as escolas do mundo, nem todas as escolas das Américas, nem todas as escolas da América do Sul, nem todas as escolas do Brasil, nem todas as escolas do Rio Grande do Sul, nem todas as de Porto Alegre*, decidi realizar esta pesquisa em uma só escola municipal, sabedora de que:

A expansão da ciência não se faz graças ao positivismo da eficiência. É contrário: trabalhar na prova é pesquisar e inventar o contra-exemplo, isto é, o ininteligível; trabalhar na argumentação é pesquisar o 'paradoxo' e legitimá-lo com novas regras do jogo de raciocínio. (Lyotard, 1998, p. 99-100)

E assim, a leitura de A condição pós-moderna, de Lyotard(1979), possibilitou-me a ancoragem e o reconhecimento da validade da realização desse trabalho junto a grupo “tão pequeno” de crianças.

Resultante desse processo ressurgiu o problema investigativo central dessa pesquisa: de que modos e quais experiências infantis colaboram para a interpretação da cidade de Porto Alegre e como (se é que) se relacionam ao ensino de geografia?

6.2. A produção¹³ dos registros e a geração dos dados

Das muitas coisas que aconteceram com as crianças ao longo da pesquisa, certamente nem tudo está aqui compartilhado. Deste modo os termos produção de registros e geração de dados evidenciam o processo intencional de seleção daquilo que será contemplado na pesquisa. Esse processo configura-se no exercício de decisão e intenção, em que conscientemente recorto a problemática estudada, realizando o recorte do todo e apresentando o segmento de meu incômodo científico que serei capaz de socializar.

Se havia algo que, desde o início, eu tinha certeza de que queria fazer nesta pesquisa era conversar com as crianças! Eu queria que elas me aceitassem como alguém com quem pudessem falar o que quer que fosse sem receio algum de serem repreendidas.

Rodas de conversa, simples assim! Foi essa a estratégia utilizada ao longo de todo o período em que estive em campo.

As crianças tiveram a liberdade de se agruparem com os colegas com quem mais tinham afinidade, formando então 3 (três) grupos de conversa. A partir de então passamos 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.

¹³ Eu costumava utilizar a expressão “coleta dos dados”. Isso até o dia em que o Prof. Dr. Gabriel Junqueira Filho (FACED/UFRGS) veio até mim e disse: *Na verdade assim que tu entra na escola, pelo simples fato de ser uma estranha, tu gera comportamentos de reação a tua presença, depois, interagindo com as crianças, tu vai falar e fazer coisas que outras pessoas não falam/fazem com elas. A tua presença e a tua interação enquanto pesquisadora vão gerar os dados. Eles não estavam lá para serem pescados por ti.* Concordo: nós, ao pesquisarmos, geramos os dados!

Minha ideia era conversar apenas nos grupos que foram estabelecidos pelas próprias crianças. Porém, conforme fomos estreitando nossos vínculos elas foram pedindo para conversarem comigo a sós. Esse áudios individuais, todos eles – sem exceção – tratam-se de segredos confidenciais e pedidos para não serem compartilhados. Pedido esse obviamente atendido. Cabe dizer apenas que muitas lágrimas (dentre aquelas anteriormente mencionadas) surgiram ao ouvir e lembrar dessas conversas.

Além das gravações, mantive sempre comigo meu Diário de Campo, no qual registrei minhas impressões sempre que possível. Embora deva confessar que a maioria dos registros no diário tiveram que ser realizados ao chegar em casa, dada a curiosidade das crianças que insistiam muito para ler minhas observações, as quais - nem sempre - eu queria compartilhar. Muitos detalhes desses registros acabaram se perdendo no intervalo de tempo entre o ocorrido e o registrado. Mas, tudo bem: meu foco sempre foi a vinculação com as crianças, o que consegui estabelecer.

Por fim e a pedido das próprias crianças foram produzidos cerca de 30 (trinta) desenhos que podem ser 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.

Dentre esse acervo selecionei para análise trechos de 3 (três) conversas¹⁴ e 16 (dezesesseis) desenhos. Abaixo uma síntese desse material:

Quadro 1- Materiais analisados

Material	Especificações	Autor/e/a/s – Participantes
Transcrição de conversa com o Grupo 01, realizada em 26/11/2012.	Áudio de conversa coletiva – duração aproximada de 40 minutos.	Arthur, 9 (nove) anos; Gabriel, 10 (dez) anos; Alysson, 10 (dez) anos; E., 10 (dez) anos (menino); Luan, 10 (dez) anos;
Transcrição de conversa com o Grupo 02, realizada em 19/11/2012.	Áudio de conversa coletiva – duração aproximada de 60 minutos.	Selumyel, 11 (onze) anos; Rodrigo, (10) anos; Márcia, 10 (dez) anos; Maria Rita, 11 (onze) anos; Helen, 10 (dez) anos; Ariana, 12 (doze) anos;
Transcrição de conversa com o Grupo 03, realizada em 26/11/2012.	Áudio de conversa coletiva – duração	Michel, 10 (dez) anos; Michele, 10 (dez) anos; Natália, 10 (dez) anos;

¹⁴ Optei por disponibilizar as transcrições completas destas 3 (três) conversas na seção final deste trabalho (Apêndices) como uma forma de assegurar ao leitor a transparência na pesquisa e a garantia da não manipulação das informações, bem como a possibilidade de consulta do contexto de diálogo em que as falas das crianças se deram.

	aproximada de 40 minutos	Isabel, 10 (dez) anos;
Desenho "Bairro de Rico"	Desenho realizado em 2 (duas) folhas duplo-ofício (A4) unidas ao meio na vertical (desenho na horizontal); lápis grafite e caneta hidrocor.	Alysson, 10 (dez) anos;
	Desenho realizado em 2 (duas) folhas duplo-ofício (A4) unidas ao meio na vertical (desenho na horizontal); lápis grafite.	Arthur, 10 (dez) anos;
	Desenho realizado em 2 (duas) folhas duplo-ofício (A4) unidas ao meio na vertical (desenho na horizontal); lápis grafite e lápis de cor.	Gabriel, 10 (dez) anos;
	Desenho realizado em 2 (duas) folhas duplo-ofício (A4) unidas ao meio na vertical (desenho na horizontal); lápis grafite e caneta hidrocor.	Helen, 10 (dez) anos;
	Desenho realizado em 2 (duas) folhas duplo-ofício (A4) unidas ao meio na vertical (desenho na horizontal); lápis grafite.	Márcia, 10 (dez) anos;
	Desenho realizado em 2 (duas) folhas duplo-ofício (A4) unidas ao meio na vertical (desenho na horizontal); lápis grafite, lápis de cor e caneta hidrocor.	Rodrigo, 10 (dez) anos;
Desenho "Casa de Rico"	Desenho realizado em folha duplo-ofício (A4); lápis grafite, lápis de cor e giz de cera.	Alysson, 10 (dez) anos;
	Desenho realizado em folha duplo-	Ariana, 12 (doze) anos;

Desenho “Casa de Rico”	ofício (A4); lápis grafite, lápis de cor e giz de cera.	
	Desenho realizado em folha duplo-ofício (A4); lápis grafite, giz de cera e lápis de cor.	Arthur, 10 (dez) anos;
	Desenho realizado em folha duplo-ofício (A4); lápis grafite e lápis de cor.	E., 10 (dez) anos (menino);
	Desenho realizado em folha duplo-ofício (A4); lápis grafite e lápis de cor.	Gabriel, 10 (dez) anos;
	Desenho realizado em folha duplo-ofício (A4); lápis grafite e lápis de cor.	Helen, 10 (dez) anos;
	Desenho realizado em folha duplo-ofício (A4); lápis grafite, caneta hidrocor.	Natália, 10 (dez) anos;
	Desenho realizado em folha duplo-ofício (A4); lápis grafite.	Márcia, 10 (dez) anos;
	Desenho realizado em folha duplo-ofício (A4); lápis grafite e lápis de cor.	Selumyel, 11 (onze) anos;
	Desenho realizado em folha duplo-ofício (A4); lápis grafite, lápis de cor e caneta hidrocor.	Rodrigo, 10 (dez) anos;

7. O bairro, a escola e os sujeitos da pesquisa - A entrada em campo

Após alguns contatos telefônicos e reuniões com a equipe diretiva da escola recebi autorização para a realização da pesquisa e para conhecer as duas possíveis turmas com as quais poderia realizá-la.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de ensino fundamental de Porto Alegre que atende cerca de 1400 alunos, localizada na zona leste da cidade, no Bairro Lomba do Pinheiro¹⁵.

7.1. O primeiro encontro

Uma vez estabelecida a parceria para a realização da pesquisa a equipe diretiva me apresentou a duas professoras que se mostraram receptivas a minha presença em suas turmas. Após uma breve conversa com cada uma dessas professoras fui convidada a conhecer suas turmas.

Assim que entrei na sala da primeira turma constatei a curiosidade das crianças quanto a minha presença, ao mesmo tempo em que notei de imediato o controle exercido pela professora: bastaram alguns olhares desta em direção as crianças para que voltassem aos seus lugares e dessem continuidade a

¹⁵ Localizada na região leste de Porto Alegre, fazendo divisa com Viamão, a Lomba do Pinheiro é heterogênea em sua ocupação: nela convivem núcleos densamente povoados e áreas verdes, de preservação ecológica. Inicialmente, a região estava dividida em grandes extensões de terras pertencentes a famílias de origem portuguesa que cultivavam a terra e criavam animais. Um deles, morador dos mais antigos da região, o comerciante João de Oliveira Remião, é nome da principal rua do bairro. Até meados dos anos quarenta, a Lomba do Pinheiro manteve características rurais, e seus moradores comercializavam seus produtos hortifrutigranjeiros no Centro de Porto Alegre. Também existia na região os tambos de leite que abasteciam o bairro e as regiões mais próximas. Os moradores da Lomba do Pinheiro são, na sua maioria oriundos do interior do estado e, a partir da década de 1960 e 1970, passa a receber pessoas de outros bairros da cidade. A região entra no processo de urbanização, quando ruas são asfaltadas, a rede escolar é ampliada, e novos projetos de infraestrutura são executados. Em 1962, o projeto de lei do vereador Landel de Moura, dá nome ao bairro Lomba do Pinheiro. Oficialmente o bairro foi criado pela lei 2002 de 07/12/1959, porém seus limites foram alterados pela lei 7954 de 08/01/1997 que anexa ao município de Porto Alegre as Vilas que pertenciam a Viamão (São Pedro, Santa Helena, Panorama, Santa Filomena e Bom Sucesso). Atualmente a Lomba do Pinheiro é formada por mais de trinta vilas. Uma das características da Lomba do Pinheiro é a organização comunitária e a busca de seus moradores por melhores condições de vida no bairro. A necessidade de regularização de terrenos e a busca por melhor infraestrutura foram as principais influências para a organização das associações de moradores. A primeira delas, fundada em 1956 na Vila São Francisco, conforme alguns moradores, foi a precursora da categoria no Rio Grande do Sul. O bairro destaca-se por sua diversidade cultural, sendo que as associações comunitárias constituem um espaço político de construção da cidadania, com projetos e atividades que buscam a inclusão social de seus moradores, sobretudo crianças e adolescentes. (FREIRE, 2000)

realização dos exercícios que estavam propostos no quadro negro. Permaneci cerca de 50 (cinquenta) minutos junto ‘a turma, que não foi autorizada a se aproximar de mim: fui apresentada como uma estagiaria que estava ali para realizar um trabalho da faculdade.

Este distanciamento que se deu logo de início não correspondeu ‘as expectativas que havia intencionado para a vinculação com as crianças, sobretudo porque meu principal objetivo era não ser significada como uma figura que pudesse exercer autoridade junto as crianças.

Após o recreio dirigi-me então ‘a segunda turma. Junto a este outro grupo tudo aconteceu de uma forma diferente: assim que entrei na sala a professora me apresentou como uma “pesquisadora da faculdade”. Diante desta nomeação a curiosidade das crianças foi desperta de um modo tal que logo de cara me encheram de perguntas. E, para a minha grata surpresa, a professora informou ao grupo que eu estava ali para conhecê-los e ver se eles topariam participar do meu “trabalho para a faculdade”. Passamos os 60 (sessenta) minutos seguintes conversando informalmente – a professora, as crianças e eu.

E foi assim que escolhi a turma da pesquisa: a partir da empatia que estabelecemos desde o primeiro encontro.

7.2. Os sujeitos da pesquisa

Tratando-se de uma *pesquisa com crianças*, existe aqui um intencional rompimento com as generalizações e o anonimato: neste trabalho não são compartilhadas falas *das crianças da periferia de Porto Alegre que vivem em situação de vulnerabilidade social e afetiva, ou das crianças de periferia que têm sorte, porque podem brincar nas ruas do bairro (diferente das crianças ricas e de classe média), tampouco das crianças cooptadas pelo tráfico, etc.*

Quadro 2: As crianças

Criança	Idade (em anos)	Local de moradia ¹⁶
Alysson J. T.	10	Vila Invasão
Ariana R.	12	Vila Invasão
Arthur Bauam Garcia	9	Vila Mapa 1

¹⁶ As localizações da moradia das crianças serão explicadas e poderão ser visualizadas no próximo capítulo desta dissertação.

E. M. R. (menino)	10	Vila Mapa 1
Gabriel Machado	10	Vila Mapa 1
Helen do Prado da Gama	10	Chácara das Peras
Isabel S. R.	10	Vila Mapa 1
Luan G. P.	10	Vila Mapa 1
Márcia Alves Pereira	10	Vila Quinta do Portal
Maria Rita dos Santos Nascimento	11	Vila Quinta do Portal
Michel Santos da Silva	10	Vila Quinta do Portal
Michele P. T.	10	Vila Mapa 1
Natália Jaques Dornelles	10	Vila Mapa 1
Rodrigo	10	Vila Bonsucesso
Selumyel	12	Tamanca

Oito guris e sete gurias, entre 9 e 13 anos idade, em sua maioria filhos e filhas de trabalhadores informais ou desempregados, residentes do Bairro Lomba do Pinheiro, nas vilas: Chácara das Peras, Invasão, Mapa 1 e 2, Quinta do Portal e São Francisco, que junto a mim deram a essa pesquisa a forma e conteúdo que ela tem. Nem todas as crianças da turma quiseram participar da pesquisa, e isso foi respeitado. A pesquisa foi realizada com 15 do total de 29 alunos da turma.

Anunciar aqui seus nomes reforça minha opção de produzir uma *pesquisa com crianças*. Elas, protagonistas dessa pesquisa, são também autoras e, portanto, possuem o direito de terem garantida sua autoria, tanto através de suas falas (que não foram alteradas/adaptadas/corrigidas e sim transcritas tal qual discursadas), quanto de seus nomes.

Tal autorização deu-se tanto por parte das crianças, quanto de seus responsáveis através da assinatura dos Termos de Consentimento Livre e esclarecido e autorização do uso de imagens (modelo disponível na p. 109).

7.3. A vinculação e a produção dos registros

Ao longo do mês de outubro acompanhei a turma 3 (três) vezes por semana, durante 5 (cinco) semanas, totalizando 15 (quinze) encontros, aproximadamente 60 (sessenta) horas. Nesse período meus objetivos eram tanto que estabelecêssemos um vínculo afetivo positivo, quanto que elas compreendessem que eu não era e nem seria professora do grupo, e tampouco

desempenharia um papel de referência de autoridade. Queria que elas conhecessem e me reconhecessem nesse outro lugar: o de pesquisadora, alguém que estava ali para estudar com elas sobre a cidade de Porto Alegre.

No início foi complicado delimitar essa fronteira, sobretudo nos momentos de recreio em que elas me procuravam para solucionar algum conflito. Em situações como essas busquei utilizar o bom senso e avaliar a gravidade da situação, encaminhando-as aos monitores ou professores responsáveis por esse momento da tarde, para que esses outros adultos fizessem os encaminhamentos e/ou as sanções necessárias. Creio que foi, sobretudo, através desses momentos que eles/as me reconheceram como um adulto diferente do que estavam acostumados/as a ver e conviver na escola.

A geração de dados junto às crianças ocorreu logo após o episódio que me mostrou que o momento de início da pesquisa havia chegado: foi durante um recreio em que três gurus da turma se desentenderam e uma gurua de outra turma me procurou para solucionar o conflito - imediatamente os gurus responderam-lhe que não adiantava me contar, pois eu não era professora e não brigava com eles, estava ali para fazer um trabalho da faculdade¹⁷ (embora muitas das crianças da pesquisa tenham continuado a me chamar de *sôra*, *profe* ou *professora*, não me associavam à autoridade exercida por esse papel). Esse posicionamento dos gurus fez com que me sentisse segura para ocupar o lugar de pesquisadora e no dia seguinte comecei a conversar com as crianças da turma.

Conversar foi palavra-chave da pesquisa em campo, minha intenção era que as crianças conversassem o mais espontaneamente possível. Lancei então apenas um e o mesmo questionamento aos grupos: Onde estamos?

Inicialmente tive receio se essa seria uma boa estratégia, mas as respostas, os questionamentos e posicionamentos deles/as diante dessa provocação 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

¹⁷ Embora não tenha intervindo diretamente com os gurus que vivenciavam o conflito, orientei-os a compartilharem o ocorrido com a professora, caso julgassem necessário, visto que nenhum se machucou e minutos depois haviam “feito as pazes”.

significados foram disputados, na tentativa deles/as de se situarem nesses espaços.

Em nosso último dia juntos realizamos uma caminhada pelo bairro, após o término da aula (proposta pelas crianças).

8. O bairro nosso de cada dia - Lomba do Pinheiro: um bairro, muitas vilas

Assim que iniciei minhas conversas com as crianças quis saber como elas 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. Para alguém externo a à região é muito provável que o Bairro Lomba do Pinheiro seja compreendido como um todo repleto de vegetação, inclusive ele assim está comumente representado no mapa da cidade.



Mapa 1: Cidade de Porto Alegre, em destaque o Bairro Lomba do Pinheiro¹⁸.

¹⁸ Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Lomba_do_Pinheiro. Acessado em: 10/22/2014.

Contudo para aqueles que residem e convivem num espaço tão grande como esse (aproximadamente 2455 hectares) 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 fiquei nem um pouco surpresa quando as crianças anunciaram a nossa localização na escola como Vila Mapa e não Lomba do Pinheiro.

Nesse mesmo sentido, quando as questioneei sobre os locais de suas casas todas fizeram questão de detalhar o máximo possível a localização e foi então que pude 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:

Quadro 3: Locais de moradia dos sujeitos da pesquisa

Criança	Idade (em anos)	Local de moradia
Alysson J. T.	10	Vila Invasão
Ariana R.	12	Vila Invasão
Arthur Bauam Garcia	9	Vila Mapa 1
E. M. R. (menino)	10	Vila Mapa 1
Gabriel Machado	10	Vila Mapa 1
Helen do Prado da Gama	10	Chácara das Peras
Isabel S. R.	10	Vila Mapa 1
Luan G. P.	10	Vila Mapa 1
Márcia Alves Pereira	10	Vila Quinta do Portal

Maria Rita dos Santos Nascimento	11	Vila Quinta do Portal
Michel Santos da Silva	10	Vila Quinta do Portal
Michele P. T.	10	Vila Mapa 1
Natália Jaques Dornelles	10	Vila Mapa 1
Rodrigo	10	Vila Bonsucesso
Selumyel	12	Tamanca

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

Quadro 4: Modos de deslocamento até a escola

Criança	Idade (em anos)	Local de moradia	Modo de deslocamento até à escola
Alysson J. T.	10	Vila Invasão	A pé - sozinho
Ariana R.	12	Vila Invasão	A pé - sozinha
Arthur Bauam Garcia	9	Vila Mapa 1	A pé - sozinho
E. M. R. (menino)	10	Vila Mapa 1	A pé - sozinho
Gabriel Machado	10	Vila Mapa 1	A pé - sozinho
Helen do Prado da Gama	10	Chácara das Peras	A pé ou de ônibus – sozinha ou com colegas
Isabel S. R.	10	Vila Mapa 1	A pé – com o irmão mais velho
Luan G. P.	10	Vila Mapa 1	A pé - sozinho
Márcia Alves Pereira	10	Vila Quinta do Portal	Ônibus – com o pai
Maria Rita dos Santos Nascimento	11	Vila Quinta do Portal	Ônibus - sozinha
Michel Santos da Silva	10	Vila Quinta do Portal	A pé - sozinho
Michele P. T.	10	Vila Mapa 1	A pé – com pai ou tia
Natália Jaques Dornelles	10	Vila Mapa 1	A pé – com o irmão mais novo ou sozinha
Rodrigo	10	Vila Bonsucesso	Ônibus – sozinho
Selumyel	12	Tamanca	A pé - sozinho

9. O que dizem as crianças

Neste capítulo apresentarei os trechos das conversas a partir dos quais podemos identificar os marcadores e as representações que sustentam as concepções das crianças acerca da valorização do lugar e do humano a partir do espaço ocupado na cidade e, conseqüentemente na sociedade.

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 desigualdade. As condições concretas de existência dos indivíduos na cidade surgem então como o referencial fundante das análises realizadas.

9.1. Vila, favela e bairro

Vila: s.f. Povoação de categoria inferior à de cidade, mas superior à de aldeia. / Casa de campo nos arredores das cidades italianas. / P. ext. Casa de campo elegante. / Bras. Alinhamento de residências que forma uma rua particular, geralmente sem saída pelos fundos, e cuja entrada se abre para uma via pública; avenida.¹⁹

Favela: s.f. Aglomeração de casebres em certos pontos dos grandes centros urbanos, construídos toscamente e desprovidos de recursos higiênicos; morada da parte mais pobre da população.²⁰

Bairro: s.m. Cada uma das partes principais em que se localiza a população de uma cidade. / Porção de território de uma povoação, mais ou menos separada. / Arrabalde; subúrbio.²¹

Logo de saída três palavras fortes e insistentes que vieram à tona assim que iniciei minhas conversas com as crianças e anunciaram o (re-)conhecimento da cidade de Porto Alegre como o território ao qual todos nos pertencíamos. Um território marcado por diferenças que, conforme se tornam capazes de imprimir marcas de diferenciação e valoração entre os indivíduos, se transformam em desigualdades.

¹⁹ Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/Vila.html>. Acessado em 25/06/2014.

²⁰ Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/Favela.html>. Acessado em 25/06/2014

²¹ Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/Bairro.html>. Acessado em 25/06/2014.

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 evidenciam a heterogeneidade do espaço e, por consequência, das pessoas que ali se encontram ou que por ele passam.

Tanara - *Uma vila grande, muito grande? Tá! Aí vocês me disseram que ela é uma vila, mas ela não é um bairro e nem uma favela, lembram?*

Crianças - *Sim.*

Tanara - *Tá. O que que é um bairro?*

Gabriel - *É onde ficam os ricos.*

Tanara - *Onde ficam com ricos?*

Gabriel - *É.*

Crianças - *É*

[...]

Tanara - *Tá, a gente tá conversando, qual que é a diferença que vocês acham que tem, se é que tem, entre vila, favela e bairro. Aí vocês me disseram que os ricos moram no bairro, na favela moram as pessoas bem pobres que não tem emprego. E quem é que mora na vila?*

Arthur - *A classe média.*

Gabriel - *Os trabalhadores.*

[...]

Tanara: *Tá. Qual que é a diferença então, da vila pra favela?*

Alysson - *Favela tem um montão de traficante e dá tiroteio toda hora, e favela mora aqueles cara que é pobre, que vem de longe, não encontram emprego e traficam também.*

[...]

Tanara - *Gente! Eu entendi então o que que é uma vila e o que é uma favela. E um bairro?*

Rodrigo - *Bairro é um...*

Márcia - *Bairro é tipo o centro.*

Tanara - *Quem é que mora nos bairros?*

Márcia - *É o...*

Tanara - *Vocês disseram pra mim que pobre mora na favela, mais ou menos, mora na vila...*

Rodrigo - *Eu moro numa vila, né.*

Maria Rita - *Eu moro numa vila.*

Tanara - *... e quem é que mora no bairro?*

Rodrigo - *É uma... é os rico.*

Selumyel - *É os rico.*

[...]

Tanara - Vamos lá. A Mapa é um?

Márcia - Uma... Uma vila.

Rodrigo - Uma Vila.

[...]

Rodrigo - Tem porque a vila não é, não são, não tem pobre nem rico. Na... na favela tem... só tem pobre.

[...]

Tanara - Uma vila. Tá. Qual que é a diferença entre a vila, se é que tem, ou daqui a pouco vocês podem achar que não tem, e a favela? Tem diferença?

Maria Rita - Favela tem maconheiro!

Crianças - Tem.

[...]

Maria Rita - Na favela...

Tanara - Tá, vamos ver.

Maria Rita - ... tem muito, tem muito traficante.

Tanara - Na favela? Shhhh... Tem muito traficante na favela? Que mais que tem de diferente na favela, Márcia, que tu acha da vila pra favela?

Márcia - Na favela tem mais pobre do que na vila.

[...]

Tanara - E por que vocês acham que na favela as casas são tão pequeninhas, são de madeira...

Isabel - Por que eles não têm dinheiro.

Natália - São pobre.

Michel - Eles não têm dinheiro. Por isso que eles moram lá.

Tanara - É?

Michel - Eu já passei por uma casa e ela tava caindo aos pedaços.

Tanara - É? Sério? E por que será que eles são pobres, vocês acham?

Isabel - Acho que é porque eles gastam muito dinheiro com crack, essas coisas.

Natália - Drogas.

Michel - Comprando arma.

Michele - Maconha.

Tanara - Maconha, crack, esse tipo de c... droga?

Crianças - Aham.

Tanara - Tá. E... outra pergunta. Vamos ver o seguinte, é... todos eles... será que todos eles que moram nessas casinhas, eles gastam dinheiro com droga?

Isabel - Sim.

Michel - Não. Alguns não.

Natália - Alguns, sôra.

Isabel - Tem alguns que se separam da família por causa de briga, assim, aí vai morar na favela e não... dá nem dinheiro pra eles.

Miguel - Não conseguem trabalhar.

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 sem 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 pessoas bebendo e consumindo drogas ao ar livre, traficantes armados e polícia invadindo casas a todo instante²²).

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 vídeo-locadoras e pessoas cuja capacidade 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 todas empilhadas, umas em cima das outras.*

²² Em uma de nossas conversas um dos meninos do Grupo 01 (E. 10(dez) anos) 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 ‘as notícias veiculadas em jornais impressos ou televisivos).

Nesse jogo de significações 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 um valorização 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.

Acima da distinção entre as pessoas que vivem em diferentes condições socioeconômicas, há uma diversidade de fossos que se abrem entre pessoas e grupos sociais, mesmo pertencentes a uma mesma classe, e que transcendem as razões puramente econômicas. (ITANI, 1998, p.119.)

Num certo final de tarde, após mais uma das nossas muitas rodas de conversa, um desses fossos mostrou-se muito mais profundo do que eu poderia imaginar: uma das meninas que participou da pesquisa me chamou para 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 me disse: *eu moro na Invasão, mas não conta pra ninguém daqui da escola, tá? Eu sempre saio caminhando com as gurias 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 descobri que outras 2 (duas) crianças se utilizavam da mesma estratégia. Tentei conversar com elas sobre o assunto, afinal mesmo não sendo sua professora ali estava eu, uma adulta dentro de uma escola diante de uma delicada situação de preconceito. Não fechar os olhos para situações como essa havia se tornado uma das minhas bandeiras ao longo do anos. Porém, o simples fato de insistir no assunto as deixou tão contrariadas que percebi estar invadindo um espaço que não me foi concedido: aquele em que elas buscam - sozinhas - garantir a convivência harmoniosa com seus pares na escola.

9.2. A arquitetura, os serviços, a infra-estrutura e o lazer como indicadores de diferenciação entre os espaços da cidade

Nos elementos da paisagem urbana encontram-se outros marcadores dessas diferenças que, ao impactarem na qualidade de vida os indivíduos, se transformam em desigualdades.

Ruas de chão batido, casas pequenas em terrenos apertados, ausência de sinalização de trânsito e de centros de compras e de lazer compõem o cenário cotidiano, tão conhecido e tão distinto daqueles outros observados nos deslocamentos pela cidade.

E assim, em silêncio, Porto Alegre vai mostrando seus espaços e suas pessoas. E as possibilidades de existência. Possibilidades essas que, distintas e distantes da realidade vivida no dia-a-dia são acabam sendo significadas pelo imaginário infantil a partir tanto de referenciais obtidos a partir de jogos e programas televisivos, quanto a partir do desejo. O desejo de circular nesses espaços e poder consumi-los plenamente.

Sim, porque as crianças também demonstram saber que os espaços das cidades não são apenas ocupados, mas também consumidos.

[...]

Tanara - Qual que é a parte que é bairro? Assim, quando a gente olha prum lugar, tá, olhando, assim só, olhando, como é que a gente sabe que é um bairro, ou que é uma vila (ou que é uma favela)?

Alysson - Olhando pras casa, ué!

Luan - É sôra, porque as casa são toda grudada, sôra.

Tanara - Onde que é grudada?

[...]

Gabriel - Eu sei sôra, é lá , porque lá onde que tem shopping, aí já é bairro. No Barra (Shopping Sul), sôra.

Tanara - Aqui na Mapa tem shopping?

Crianças Não!

[...]

Tanara - Que que tem. Por que que o bairro é diferente da vila? O que que é diferente?

Rodrigo - Por causa que no bairro tem mais coisa que a vila. Tipo...

Márcia - Ele tem mais pé... mais prédios...

Tanara - Não precisam ter vergonha. Vão falando.

Márcia - Tem mais prédios...

Tanara - Na vila tem prédio?

Todas – Não!

Tanara - Tem elevador na vila?

Todas – Não!

Tanara - E no bairro?

Márcia - Por causa que pra ter elevador tem que ter prédio, né?

Menino – No bairro, tem.

Tanara - Que mais? Tem prédio... Fala, que que tem no bairro?

Rodrigo – No bairro tem prédio...

Tanara - Que mais?

Márcia - Tem casas mais altas.

Rodrigo - Tem aqueles prédio que em aqueles vido [sic] preto que dá pra olhar lá de cima pra baixo.

Selumyel - Mas ô Rodrigo...

Rodrigo - Sora, eu vi... eu vi um... eu vi um prédio que tava caindo.

Márcia - Tem mais...

Tanara - Tem prédio, então, prédio de vidro, daí tem elevador...

[...]

Tanara - Casa de rico é grande e alta, é isso?

Rodrigo - É de dois andares.

Tanara - E na vila como é que é as casas?

Márcia - Eles fi... Eles fi...

Maria Rita - Pequeninha.

Rodrigo - Perto da minha casa também tem uma casa de dois andar.

Tanara - É?

Rodrigo - A das vila é mais ou menos... é... a metade.

Selumyel - É tirando a metade da sala.

Tanara - E na favela como é que é então?

Rodrigo - A favela é bem pequenininha.

Tanara - E tem banheiro?

Rodrigo - Parece aquela casa...

Márcia - Mais ou menos. Às vezes o ba... o banheiro... tá todo quebrado.

Maria Rita - Todo quebrado.

Tanara - Aonde? Que o banheiro tá quebrado?

Rodrigo - Às vezes tá nas parede quebrado. Nas lajota. Sempre tem alguma coisa quebrada.

Maria Rita - Ô sora...

Márcia - E às vezes não tem papel higiênico.

Tanara - Ah é? [risos] Onde?

Ariana - Nos... banheiro.

[...]

Rodrigo - Tem pessoal que é muito pobre, que é muito pobre que não tem dinheiro pra comprar, consegui ahn... encontrar uma casa que... tem gente que constrói a sua própria casa. Eu... um... um... a família dum guri lá na minha rua conseguiu a própria casa. Só que ele puxou a luz do... do poste de luz pra poder ter luz na casa dele.

[...]

Márcia - Tem mais restaurantes pra comerem... tem até restaurante que tem lugar pra dormir!

Tanara - E... e na vila tem restaurante?

Rodrigo - Hum... não...

Márcia - Tem. Só que não tem lugar pra dormir no restaurante da vila.

Rodrigo - Não! Tem, mas não é... é bem... não é... não é... não tem bastante coisa.

Maria Rita - Não é restaurante. É uma lanchonete.

Tanara - Não é a mesma coisa?

Márcia - - Não.

Tanara - Que que tu acha, Helen? Que que... Que que é lanchonete, que que é o restaurante?

Márcia - Porque um restaurante...

Todos - Helenn...

Helen - É mais chique o...

Tanara - Helen!

Helen - É o... e a lanchonete é mais ou menos.

Selumyel - Ô sora, ô sora...

Tanara - Que que é uma coisa chique?

Márcia - Coisa chique é ter mesa de vidro...

Rodrigo - Tem outros pratos que tu nem conhece. Tu nunca comeu.

Márcia - E comidas que tu nunca conheceu. Pode ser lá do... Japão. Lá do não sei quê...

[...]

Tanara - Que mais que tem no bairro, então. Que vocês acham. Que na vila não tem.

Marcia - No bairro tem mais loja pra comprar.

[...]

Tanara - Tá,. Aí eu quero ver assim, o que... vila e bairro é a mesma coisa?

Crianças - Não!

Michel- Quase.

Isabel - Bairro acho que é fechado...?

[Risos]

Tanara - É, isso que a gente vai conversando, vão pensando aí.

Michel – Um bairro é um monte de casa.

Tanara - Casa?

Crianças - É. De ruas

Tanara - Um monte de rua, um monte de casa?

Michel - É!

[...]

Tanara - Tá, e... ahn... que que é uma favela? A mesma coisa que uma vila e um bairro?

Crianças - Não!

Michel - Não. Favela é um monte... é um monte casa... ahn...

Natália - De casa.

Isabel - Construída de madeira estragada.

Tanara - É?

Natália - Não é tão boa quanto...

Michel - As casinhas são uma em cima da outra também, sôra.

Tanara - É? As casinhas são uma em cima da outra?

Isabel - É. Amontoada.

Michel – E entra muito ar, 'e pequeno.

Tanara - É pequenininho, apertadinho?

Crianças - É!

[...]

Tanara - Não. Vocês tem que me ajudar, se não eu não consigo... Por que que tu acha que lá na tua rua tem um pedacinho que é uma favela?

Michele- Porque lá tem todos os dias gente bebendo, fumando e dando tiro também.

Tanara - É? E as casinhas são de... tem uma parte da rua...

Natália - Tem um beco...

Michele - Tem um beco e é cheio de casa. Cheio de casa, assim ó. Um monte rua pequenininha pra entrar. E é cheio de casa, uma do lado da outra.

Tanara - Tá, e... de madeirinha... simples?

Michele - É.

[...]

Tanara - Tá, o que que são então, o que que é... me empresta aqui um pouquinho. O que que é então. Tá, vocês falaram o que vocês acham que é uma pessoa pobre. E uma pessoa rica. Vão pensando aí. Que que tu acha, Isabel?

Isabel - As pessoas ricas é que tem casas bem bonitas, bem grandes.

Tanara - É?

Isabel - Muito grandes.

Tanara - Casa de rico é muito grande?

Isabel - Muito grande.

Tanara - Como é que tu sabe?

Isabel - ...

Tanara - Onde que tu viu? Quem que te contou? Por que que tu acha?
Isabel - Eu vi na... eu vi na televisão. Em novelas.
Tanara - É? São... as casas são grandes?
Isabel - E são bonitas por dentro. E por fora também.
Tanara - Grande pra cima ou grande pro lado ou pra cima e pro lado?
Isabel [rindo] - Pra cima e pro lado.
Tanara - É?
Isabel - Pra cima e pro lado. É bem bonitas as casas. De rico.
Tanara - Bem bonitas? Que que elas tem assim, dentro, que fazem elas bonitas?
Isabel [rindo] - Bastante coisa.
Tanara - Bastante coisa?
Isabel - Uhum. Muita coisa.
 [...]
 - Tá. Tá, então, olha que vocês tão me trazendo umas coisas bem interessantes. Ahn, que os ricos não gostam do tiroteio, do barulho, das brigas, que as casas são grandes pra cima, pro lado, que... os pátios são grandes, as casas não são perto, né?
Isabel - São separadas uma das outras.
Michel - São bem separadas.

9.3. Os donos, os trabalhadores e os desempregados

Para estar nos espaços privilegiados da cidade e, portanto, consumi-los é preciso dinheiro. Assim como os espaços, os empregos também são diferentes.

De um lado os patrões, os donos, os ricos, aqueles que moram nos bairros. De outro os empregados, os trabalhadores, a classe média que mora nas vilas. Sem falar nos desempregados, os pobres, moradores das favelas, dos casebres de papelão, em que tudo é meio feio, meio velho, meio estragado.

[...]

Tanara - Por que eu trabalho na faculdade? E rico trabalha aonde?
Arthur - Rico tem concessionária.
Gabriel - Rico tem restaurante.
Arthur - É advogado.
Gabriel - Rico tem prédio. Ih, rico tem várias coisas. Aluga mansões.
Alysson - É dono.
Tanara - Ah, rico é dono?
Gabriel - É, aluga mansões pros outros rico.

[...]

Tanara - O que que é a classe média?

Alysson - Quem não é rico nem pobre.

Gabriel - É pessoa que é quase rica.

Arthur - É pessoa que tem mais ou menos dinheiro.

Alysson - Que não é rica e também não é pobre.

Arthur - Classe média é mais ou menos.

Gabriel - Tipo o meu pai.

Tanara - Tipo o teu pai? Tá, e vocês, que tão aqui comigo agora, o que que vocês são?

Gabriel - Classe média.

Tanara - Por que?

Gabriel - Ah sôra (pausa), porque (pausa), porque (pausa), porque o meu pai ele tem dinheiro sôra.

Tanara - Ele trabalha?

Gabriel - Sim sôra, ele tem uma oficina.

Tanara - É?

Arthur - Eu sou classe média.

Tanara - Por que?

Arthur - Ganha e gasta.

Tanara - Ganha e gasta?

Arthur - É.

Alysson - Classe média porque, eu não sou rico, nem pobre.

E. - A mesma coisa do Arthur sôra.

Tanara - Por que?

E. - A mesma coisa sôra, porque a minha mãe trabalha e recebe e gasta.

[...]

Tanara - Tá, e aí eu perguntei pra vocês o que eu que sou?

Crianças - Tu é classe média.

Tanara - Por que?

Gabriel - Porque tu anda bem vestida.

Tanara - É? E por que que eu não sou rica então, se eu ando bem vestida?

Gabriel - Por que eu não sei. Porque... [pausa] Porque tu trabalha na faculdade.

Luan - Porque tua roupa não tem marca.

[...]

Rodrigo - Eles gostam de ficar onde que tem bastante moda, essas coisa assim. Carro bom pra comprar.

Tanara - Ficar perto dessas coisas?

Rodrigo - Casa boa pra comprar casa grande. Eu tenho uma... eu so... a minha casa é grande, não é tão grande.

[...]

[...]

Michel - *É a pessoa que tem casas grandes, que tem chácaras...*

Tanara - *É? Que mais?*

Michel - *Que... caminha bem, que se veste bem.*

Isabel - *Como assim?*

Tanara - *É? Como assim, caminha bem? Me explica.*

[Risos]

Tanara - *Que que é?*

Michel - *Ah, que... que sempre anda arrumada, perfumada.*

Tanara - *Ah, que anda assim, bem ajeitada... roupa limpinha.*

Isabel - *Tu quer dizer bonita?*

Tanara - *É isso? Bonita. Chique, assim. Isso?*

Michel - *Aham.*

Tanara - *E tu, D.?*

D. [rindo] - *Ah, sôra. Acho que uma pessoa que trabalha, só que não num trabalho qualquer, sôra.*

Tanara - *Trabalha, mas não... eu já ia perguntar isso vocês, mas não num trabalho qualquer. Como assim? Me explica.*

D. - *Ah, um trabalho que ganha mais.*

[...]

Tanara - *E todo mundo que não é pobre, é rico?*

Crianças - *Não.*

Tanara - *É o que, então?*

Crianças - *É médio. É mais ou menos. É classe média?*

Tanara - *É classe média?*

Crianças - *É.*

Tanara - *Classe média?*

Crianças - *Aham.*

Natália - *É classe média, sôra, que não tem muito dinheiro.*

Tanara - *Me explica aí. Gostei. O que que é classe média?*

Natália - *É que sôra, não é nem rico não é nem pobre, mas tem bastan... tem dinheiro.*

Tanara - *Vive bem, então?*

Natália - *É.*

Tanara - *Tem dinheiro pra se vestir, pra comer, pagar conta.. É isso?*

Crianças - *É*

[...]

9.4. A impossibilidades da vizinhança e impossibilidade da mudança.

Tentando compreender a dinâmica das (inter-)relações entre os diferentes grupos sociais no interior da cidade as crianças partem de falas ingênuas, que atribuem à vontade individual o motivo da fixação territorial, para uma análise

mais complexa, que leva em conta as condições de sobrevivência dos diferentes grupos.

Ao olharem para as aglomerações de casas e prédios em Porto Alegre consegue considerar a proximidade espacial entre a vila e o bairro como uma possibilidade e a proximidade espacial entre os ricos e os pobres como uma impossibilidade.

[...]

Tanara - Daí assim, óh. Seguinte, que nem a gente tinha falado na semana passada. As pessoas que são ricas e as pessoas que são pobres, elas moram perto uma da outra ou longe?

Arthur – Depende.

Gabriel - Perto

E., Guilherme e Luan - Longe.

Tanara - Gabriel, as pessoas que são ricas e as pessoas que são pobres. A favela, a vila e o bairro, são perto uma coisa da outra ou é longe?

Gabriel - Lá onde meu primo mora, a vila é junto da onde os ricos ficam, do bairro.

Tanara - É?

Gabriel - É, é bem junto.

Tanara - Tu não lembra o nome (do lugar)?

Gabriel - Não não lembro. Tu desce assim [gesticulando] e já entra na vila. Tu vai reto, passa pelos rico e entra na vila.

Tanara - Então é perto?

Arthur - Tipo uma cruz [referindo-se aos gestos que o Gabriel fez].

Gabriel - É, tipo um cruz (um cruzamento).

Tanara - E tu, Arthur, tu acha que como que é?

Arthur - Depende sôra.

Tanara - Uhm. Que?

Arthur - Tem pobre que mora na zona sul que é junto com os rico. Tem rico que mora aqui na vila, perto dos pobre. [**Guilherme** - Claro que tem!]. E também, na favela também, perto dos pobre.

Gabriel - Não, na favela não.

Alysson - Ih sôra, já mentiu.

Arthur - Sim.

Gabriel - Na favela já é mentira.

[...]

Tanara - Ô Rodrigo, porque que tu acha que os rico moram longe dos pobre? Que eles não gostam dos pobre por que?

Rodrigo – Não sei. É... eu acho que... não sei...

Tanara - Pode falar, não precisa ter vergonha, a gente tá aqui pra conversar. Tu a... Tu acha o que? Que eles moram longe? Ou perto?

Helen – Eu acho que eles não gostam muito que... de se envolver com... com os pobre.

Rodrigo - Eu acho...

Helen - ... com os pobre, os traficante... essas coisa.

Rodrigo - Eles só gostam de ter uma pessoa pobre dentro de casa que é a empregada.

[...]

Tanara - Mas olha só, os ricos não gostam de se envolver e tão lá longe. E as pessoas que são pobres e também não gostam de se envolver, por que que elas ficam perto, será? Por que que elas também não vão morar longe?

Helen - Porque elas não tem dinheiro pra ir morar longe.

Selumyel - Meu irmão tinha um carrão.

Márcia - E porque perto dos...

Tanara - É mais caro ir morar longe?

Todas - É.

Tanara - Mais caro morar nos rico?

Rodrigo - É porque...

Maria Rita - Sim, porque tem que pagar água, tem que pagar luz... Lá onde eu moro, eu não preciso pagar água e nem luz.

[...]

Rodrigo - Por causa que daí elas iam ter dinheiro pra poder sair dessa vida. Ninguém gosta de ter uma vida onde é que tem traficante, essas coisas.

Ariana - É muito ruim.

Tanara - Ninguém gosta? E fica ali porque não tem dinheiro pra ir pra outro lugar? Por que os outros lugares são muito mais caro? O que que vocês acham que... o que que vocês acham que é mais caro lá onde moram... no bairro dos ricos?

Márcia - Os prédi...

Ariana - Água, luz.

Tanara - A água, a luz... que mais?

Márcia - Pra onde morar... Pra onde morar os prédios, as casas, são mais caros pra comprar. Até os aluguéis são mais caros. Por causa que as casas são bem mais bonitas.

Tanara - Pra comprar? É mais caro porque é mais bonito?

Marcio - Porque é bem mais bonito e que...

Rodrigo - E mais grande.

[...]

Natália - Quem é rico não vai querer aqui na Mapa!

Tanara - Por que que tu acha, Natália?

Natália - Porque... não sei, sôra.

Isabel - Acham que é nojento.

Natália - É.

Isabel - É nojentinho...

Tanara - Tu acha que...

Isabel - É, são nojentinho. E aí pra morar na Mapa não dá.

Tanara - São nojentinho?

Isabel - Aí eles vão pro centro, pra ir morar] como a Natália falou. Ahn, centro, eles não vão querer morar aqui onde a gente mora.

Tanara - Então se a gente pegar assim...

Tanara - Ai... Isso que eu queria ver. Por que tu acha que eles não querem morar aqui?

Michele - Tem muita briga também. Tem muita coisa.

Michele - Porque tem muita briga, às vezes, tem tiroteio...

Natália - E também tem gente que não cuida do meio ambiente.

Tanara - E lá onde eles moram não tem isso, tu acha?

Isabel - Não. É bem mais chique.

[...]

Tanara - Mas quem não vive... Não vive do tráfico, não é traficante, gosta será de ficar ouvindo tiro?

Crianças - Não.

Tanara - E por que que? Não gostam. Eu também acho que também não gostam, concordo. E por que elas continuam morando, não vão pra outro lugar?

Natália - Acho que porque não tem dinheiro.

Michele - Não tem dinheiro.

Michel - Não tem dinheiro pra se mudar de casa.

Isabel - Não tem dinheiro pra ficar mudando de casa por causa do tiroteio.

Tanara - É? E aí tem que conviver com...

Michel - Tem que conviver com isso.

Michele - E aí tem que conviver com isso.

Tanara - Tem que conviver com isso. Tá. E por que que tu acha que precisa de dinheiro pra se mudar de casa?

Michel - Porque a passagem...

Isabel - Porque tem que ter a passagem, tem que ter o dinheiro... [não entendi] pagar o aluguel

Tanara - E na... aqui na vila, a maioria paga ou não paga aluguel?

Isabel - Aqui na vila a maioria acho que não paga.

Tanara - E os ricos, pagam aluguel?

Crianças - Não.

Isabel - Eles compram um lugar que é só pra eles.

[...]

Sem exceção todas as crianças afirmaram categoricamente a impossibilidade da proximidade espacial entre os ricos e os pobres na cidade.

Ora falando sobre a preferência dos ricos por residirem próximo dos locais mais bonitos e bem servidos de bens e serviços, ora baseando-se em comportamentos exóticos dos pobres, buscaram sempre uma lógica argumentativa que desse conta de explicar o porquê desse distanciamento.

De um lado os ricos tomados como “metidos e nojentos” que jamais iriam querer morar em ruas em que não houvesse asfalto ou num lugar sem

restaurantes, nem lojas para comparar. De outro os pobres (eles?!) acostumados a serem mais livres em suas vidas cotidianas: fazendo churrascos aos finais de semana ao som de música alta e até tarde da madrugada.

Segundo eles, nas vilas não existem síndicos e por isso não existe horário de silêncio, embora isso eventualmente atrapalhe, sobretudo quando algum vizinho quer brigar de madrugada com sua mulher.

De todos os argumentos trazidos para discussão esse das preferências pessoais das pessoas ricas foi o que mais se mostrou distante de uma reflexão que considerasse as condições concretas de existência dos indivíduos. Num primeiro momento acolhi essas falas para, em seguida, provocá-los ao questionar a preferência das pessoas pobres: será mesmo que as pessoas conviviam com a falta de infraestrutura e com a violência por opção?

E então, gradativamente, as crianças passaram a analisar e refletir sobre as questões práticas existentes por trás dessa discussão - o custo de vida nos lugares mais caros da cidade: contas de água e luz para serem pagas, alugueis ou compra de casas, transporte, alimentação, etc.. Os *gatos* não são permitidos, pagam-se impostos pela iluminação pública e mesmo pelas casas e as crianças. Mesmo que não gostem de falar sobre o assunto, mostraram-se conhecedoras dessa realidade.

Há em todas as cidades, uma parcela da população que não dispõe de condições para se transferir da casa em que mora, isto é, para mudar de bairro, e que pode ver explicada sua pobreza pelo fato de o bairro de sua residência não contar com serviços públicos, vender serviços privados a alto preço, obrigar os residentes a importantes despesas de transporte. Nesse caso, pelo fato de não dispor de mais recursos, o indivíduo é condenado a permanecer num bairro desprovido de serviços e onde, pelo fato de ser um bairro pobre, os produtos e bens são comprados a preços mais altos, tudo isso contribuindo para que a sua pobreza seja ainda maior e a sua capacidade de mobilidade dentro da cidade seja igualmente menor. (SANTOS, 1987, p. 85)

Já não basta ter a carteira assinada, não basta um emprego qualquer, para ser rico é preciso um emprego diferente: um emprego em um banco ou então um *emprego de dono*. E é justamente aqui que a escola entra na discussão! Estudar é para poucos! O caminho que conduzirá a esse outro padrão

de vida! Os jogos de azar surgem como uma alternativa capaz de promover a ascensão social. E assim os *espaços bonitos* da cidade de Porto Alegre, aqueles destinados aos ricos, vão se mostrando cada vez mais distantes, mesmo num futuro próximo.

10. Eu quero desenhar coisas bonitas

Neste capítulo apresentarei os desenhos feitos pelas crianças pelos quais buscaram compartilhar suas representações sobre as casas e os bairros onde vivem as pessoas por elas chamadas de *ricas*.

A ideia de realizar essas produções partiu das próprias crianças. Quando propus o desenho de contraponto (casas de vilas e/ou favelas e mesmo o desenho vilas e/ou favelas), elas não toparam a ideia: disseram que queriam desenhar *coisas bonitas*.

Pareceu ser consensual no grupo a caracterização da Vila Mapa como um lugar feio, pelo fato de as casas não possuírem acabamento, deixando os tijolos à mostra. Quando lancei a provocação argumentando que nem todas casas eram assim, pois haviam algumas coloridas, eles rebateram dizendo que nos bairros todas são assim, por isso que fica bonito. Disseram também que não haviam lojas para desenhar, nem shoppings, nem pracinha. So casas de tijolos aparecendo e casas de madeira e papelão.

O verbos ver e imaginar são aqui utilizados na intenção de explicitar 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.

Conforme os desenhos foram sendo finalizados pedi a elas que me contassem sobre suas produções. Alguns relatos acompanham as legendas, a fim de auxiliar o leitor na compreensão das figuras que seguem.



Figura 1: Casa de rico, Selumyel; 12 (doze) anos - pé-direito alto (dois andares), piscina, carro estacionado no pátio e campainha na porta - abaixo da pequena janela. Segundo o autor do desenho: *em casa de rico a gente não bate palma quando chega, aperta a campainha.* (Informação oral)



Figura 2: Casa de rico, Gabriel; 10 (dez) anos - pé-direito alto e carro estacionado na garagem.

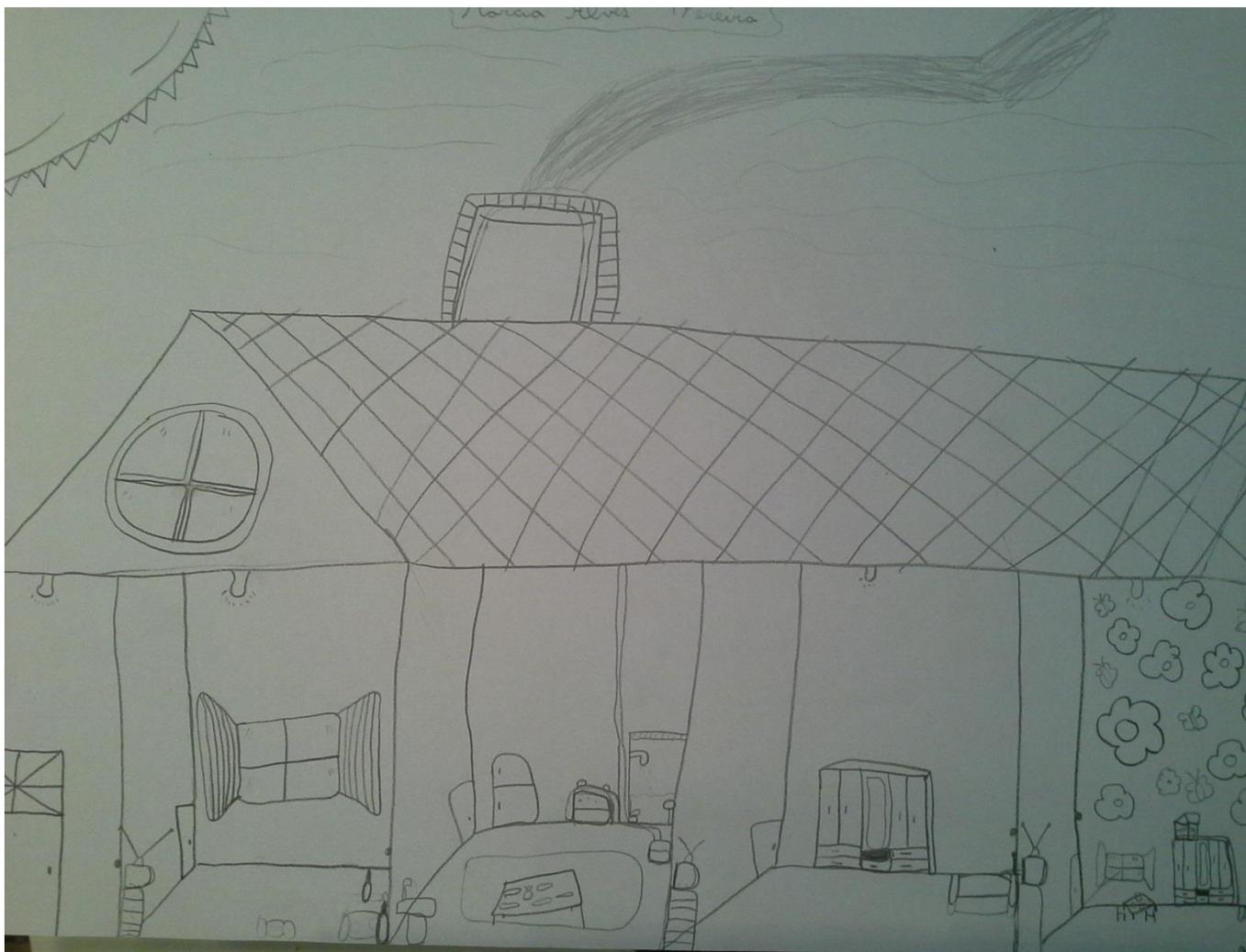


Figura 3: Casa de rico, Márcia; 10 (dez) anos - duas salas (uma para as refeições e outra para assistir televisão), dois quartos - o detalhe das flores enfeitando a parede foi colocado no quarto que seria da criança da família. Segundo Marcia *em casa de rico as crianças tem um quarto bem bonito e com televisão só pra elas, não precisam dormir na sala e nem com os pais.* (Informação oral)



Figura 4: Casa de rico, Alysso; 10 (dez) anos - pé-direito alto, televisão de LED, antena de televisão a cabo e telefone residencial.



Figura 5: Casa de rico, Arthur; 10 (dez) anos - pé-direito alto, Camaro Amarelo e pedras decorativas.

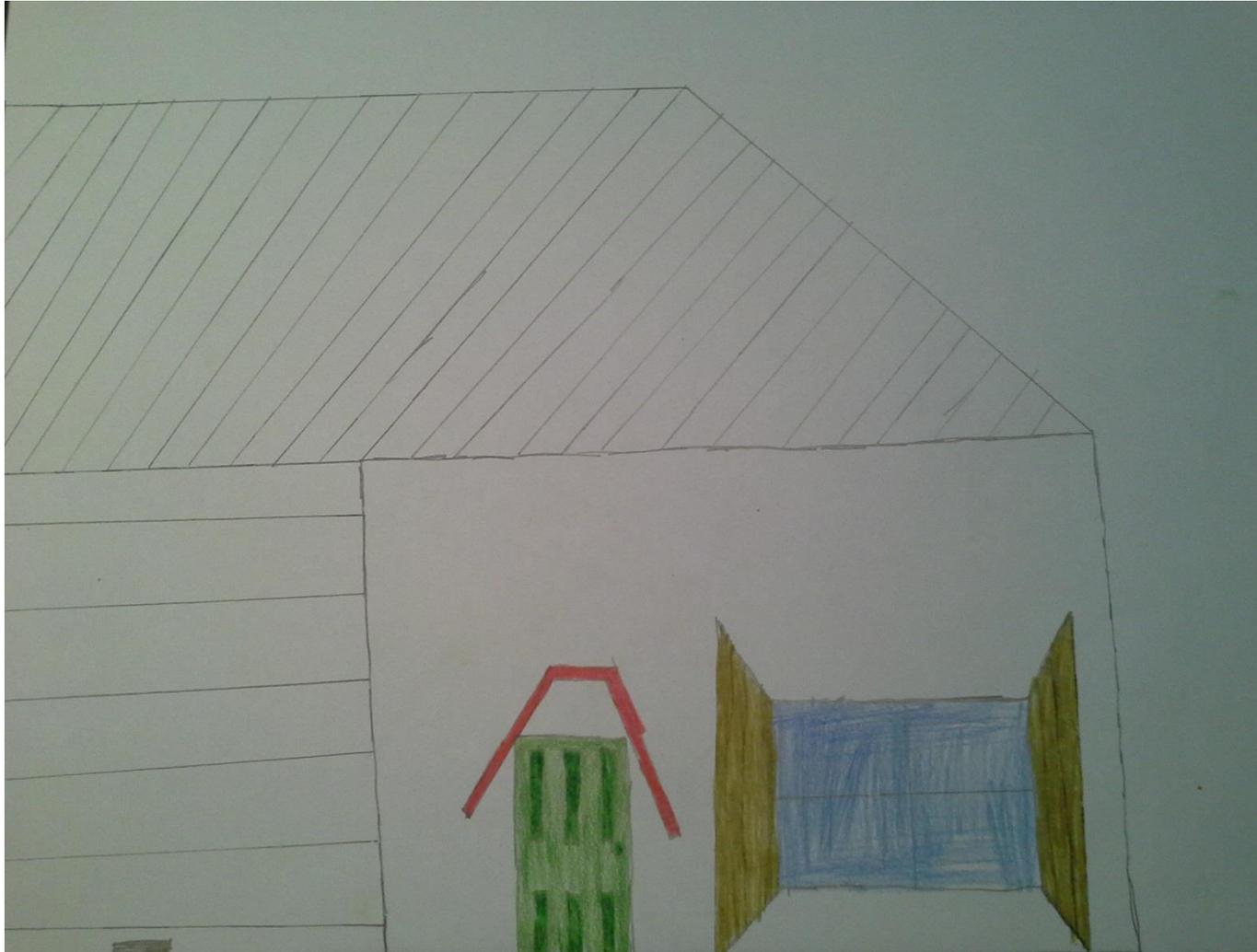


Figura 6: Casa de rico – E. (menino); 10 (dez) anos - linhas retas (traçadas com auxílio de régua) evidenciam o profissionalismo dos construtores. Segundo E. os ricos pagam as pessoas para fazerem as casas deles bem direito, não são eles quem fazem, por isso que fica tudo bonito e não tudo torto.

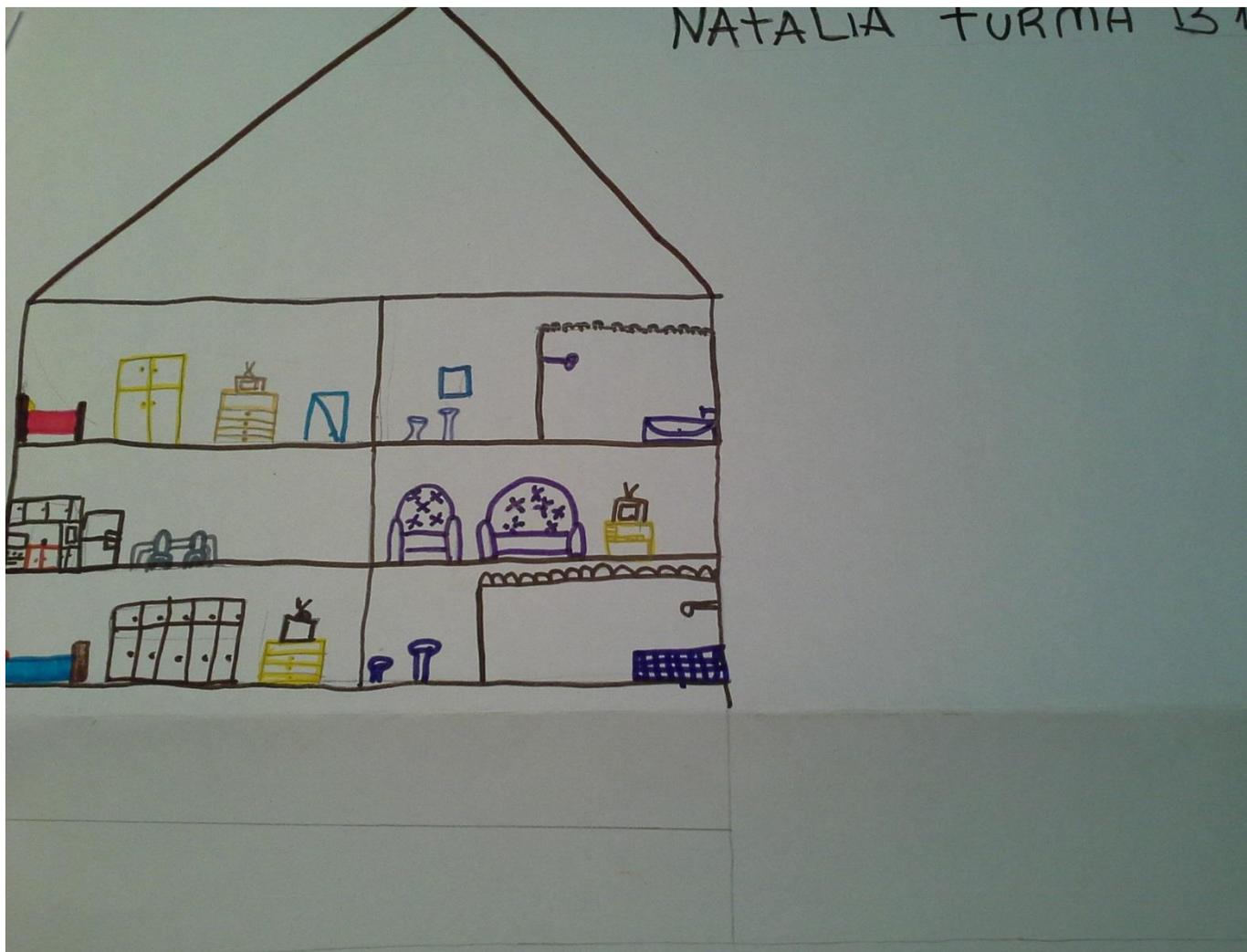


Figura 7: Casa de rico, Natália; 10 (dez) anos - pé-direito alto (três andares), banheiras, cômodos amplos e separados.



Figura 8: Casa de rico, Ariana; 11 (onze) anos - embora a representação nomeie um hotel, a referência baseou-se em um *apart hotel* no qual sua mãe trabalha como lavadeira.



Figura 9: Casa de rico; Rodrigo, 10 (dez) anos - pé-direito alto, piscinas (adulto e infantil) e serviços (delegacia de polícia, hospital, lancheria e cafeteria).

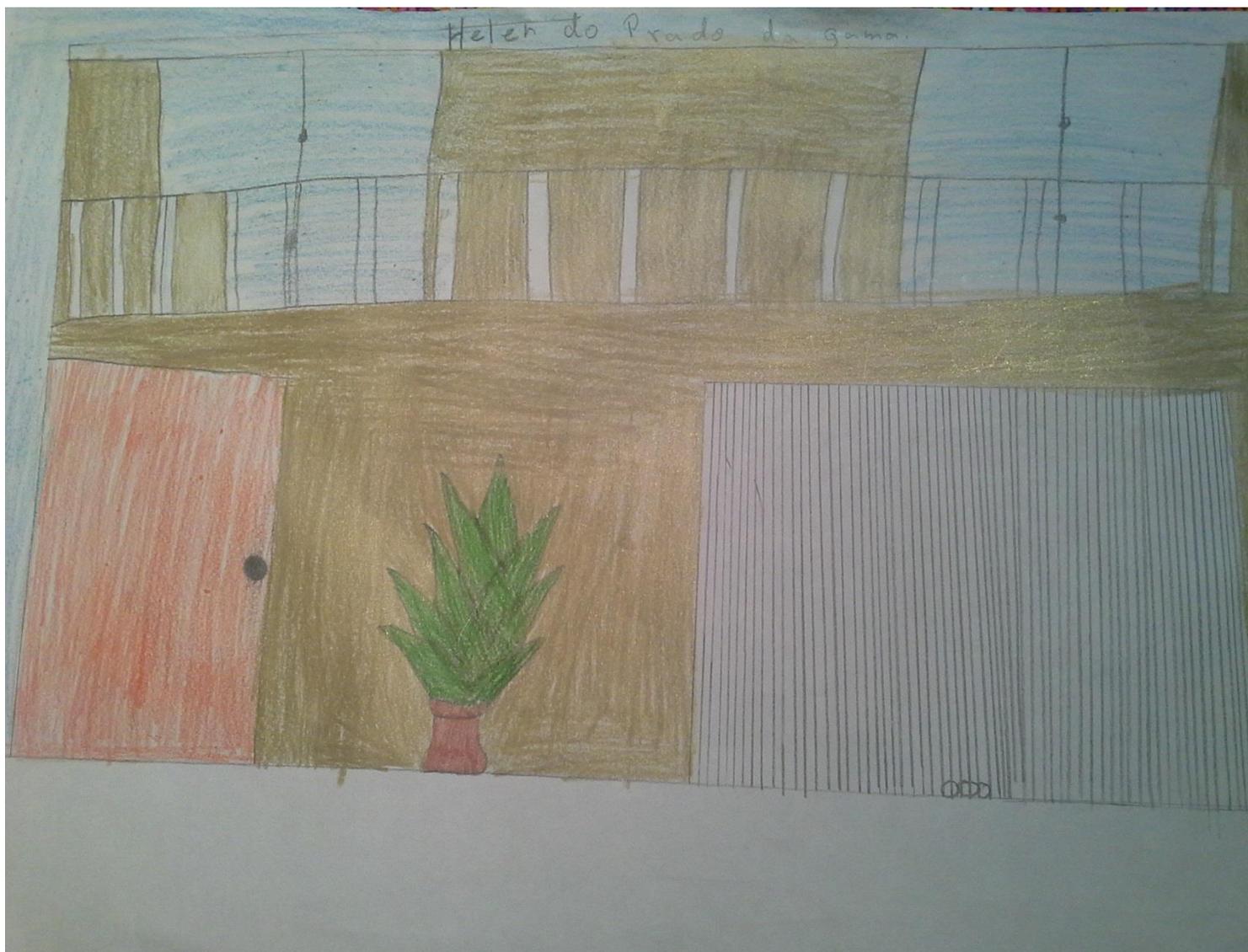


Figura 10: Casa de rico, Helen; 10 (dez) anos - pé direito alto, linhas retas (representação de um local vivido: a casa da tia que mora na cidade de Alvorada)

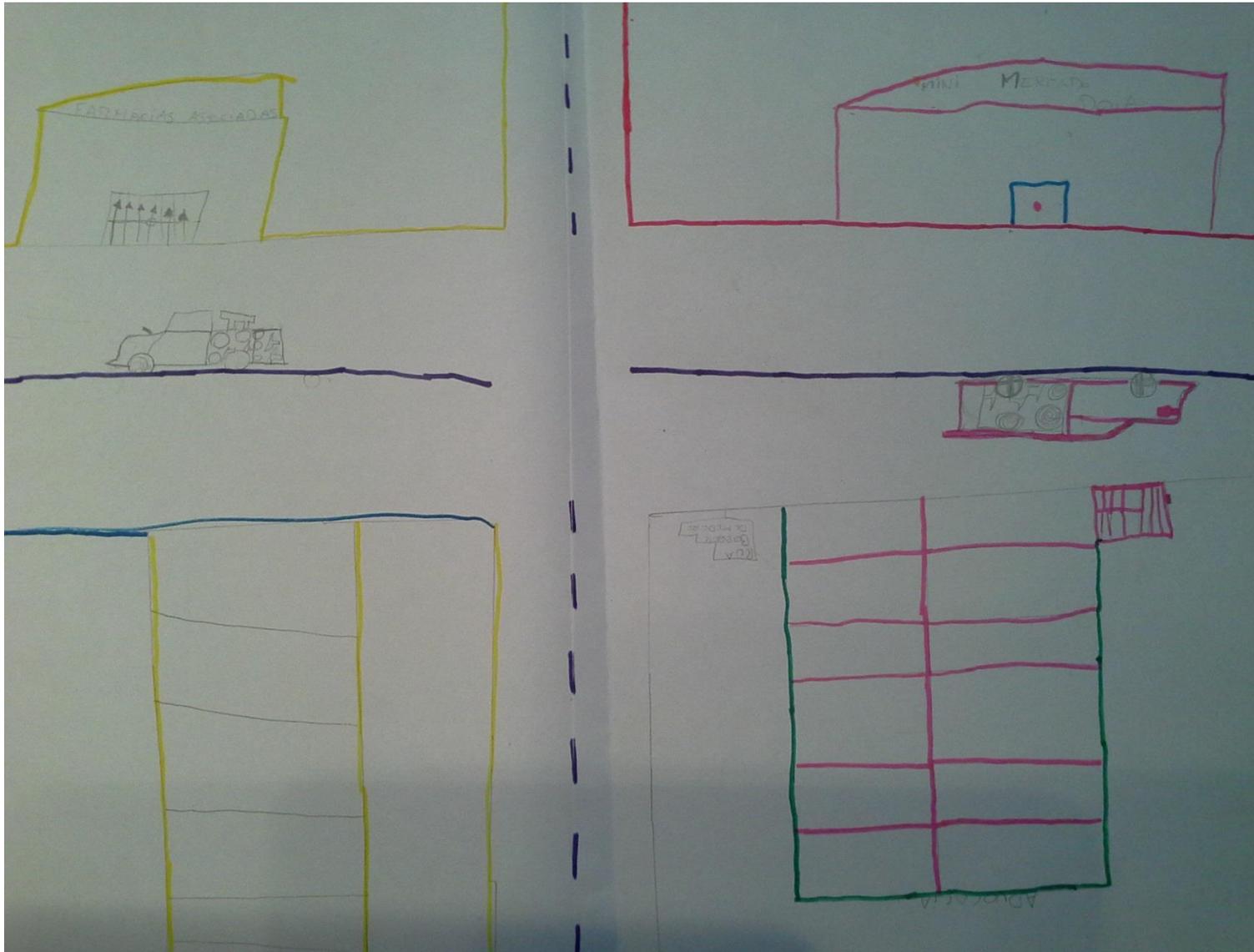


Figura 11 - Bairro de rico, Alysson; 10 (dez) anos - centro da cidade de Porto Alegre.



Figura 12: Bairro de rico, Márcia; 10 (dez) anos - centro da cidade de Porto Alegre.

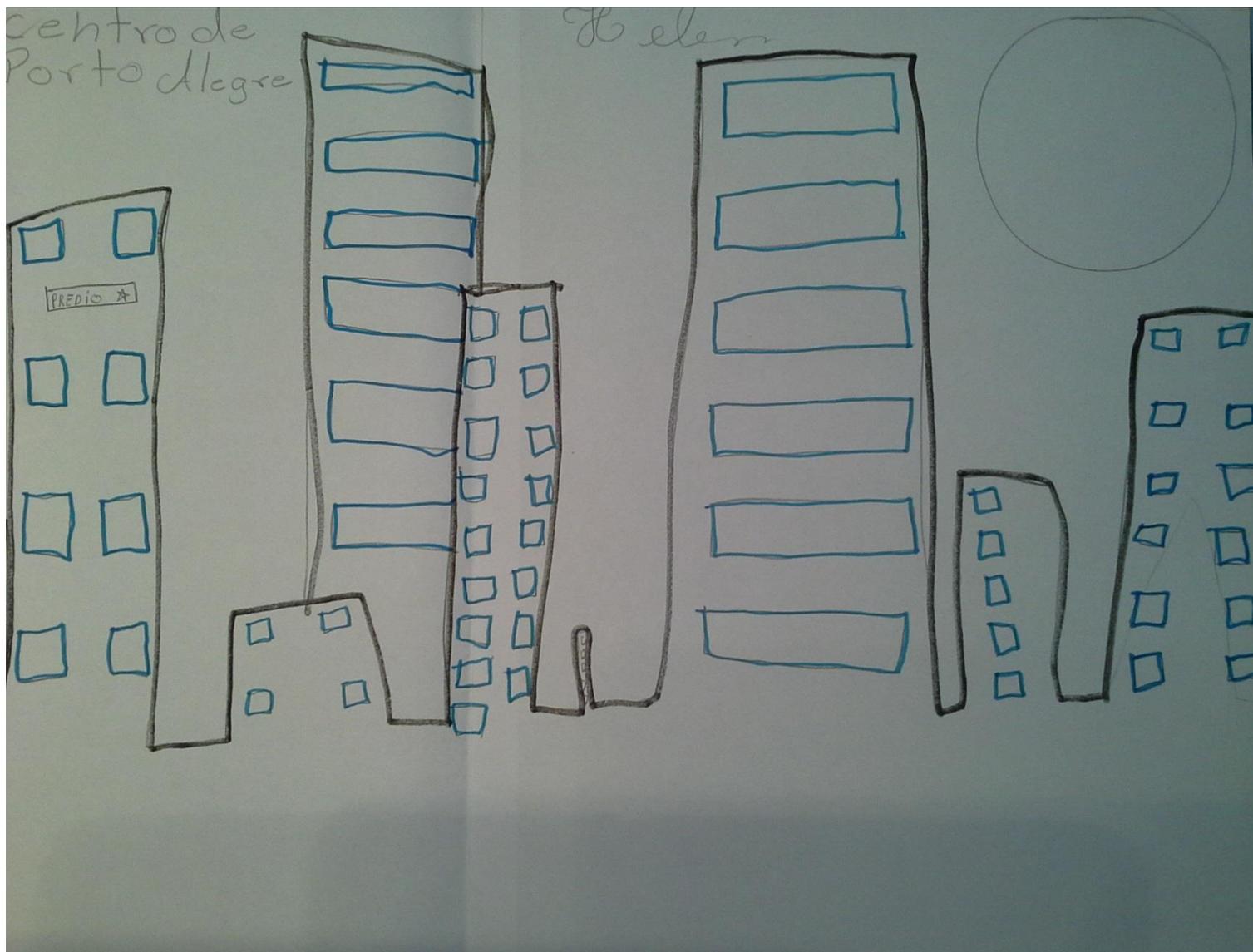


Figura 13: Bairro de rico, Helen; 10(dez) anos - centro da cidade de Porto Alegre

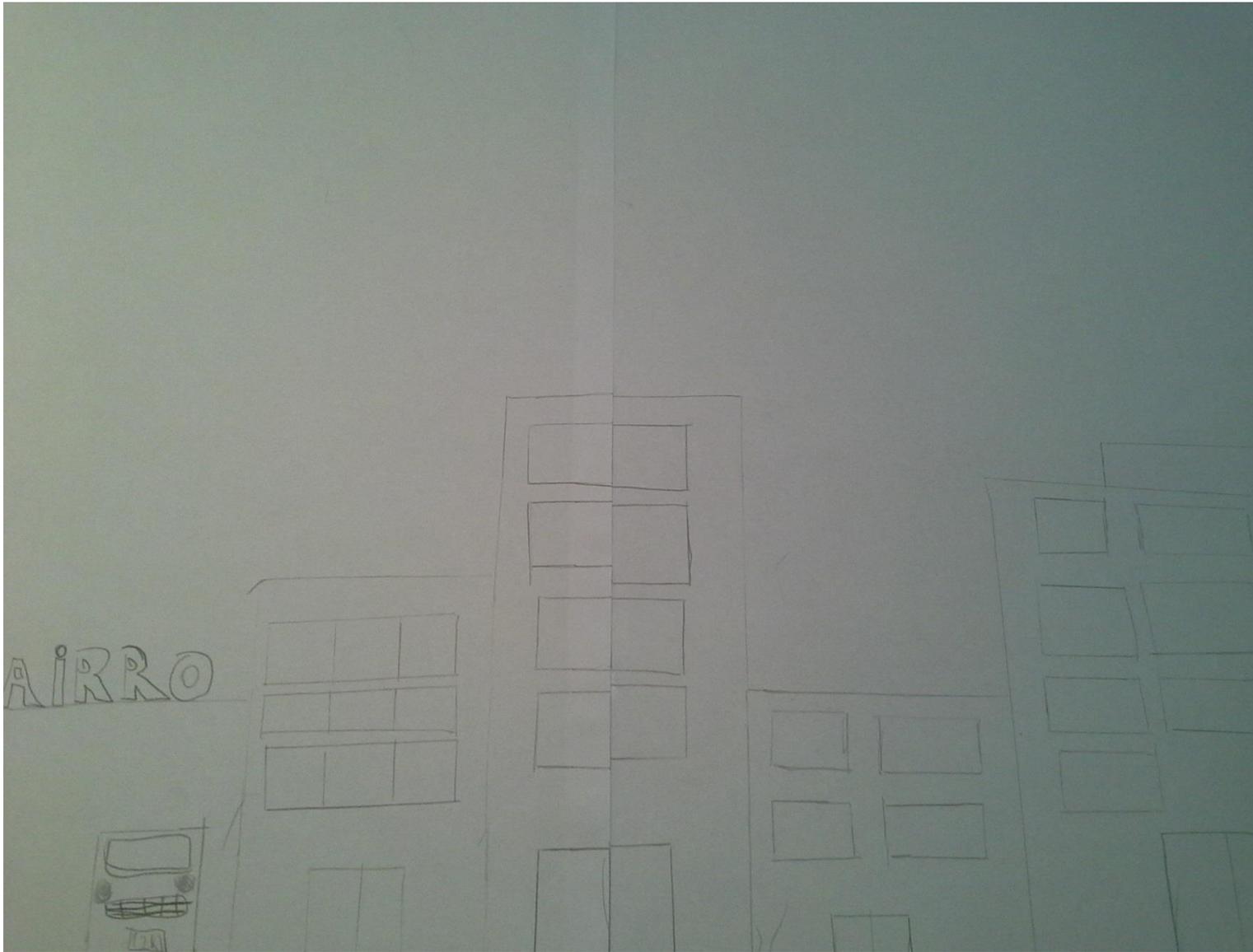


Figura 14: Bairro de rico, Arthur; 10 (dez) anos - prédios ao invés de casas.

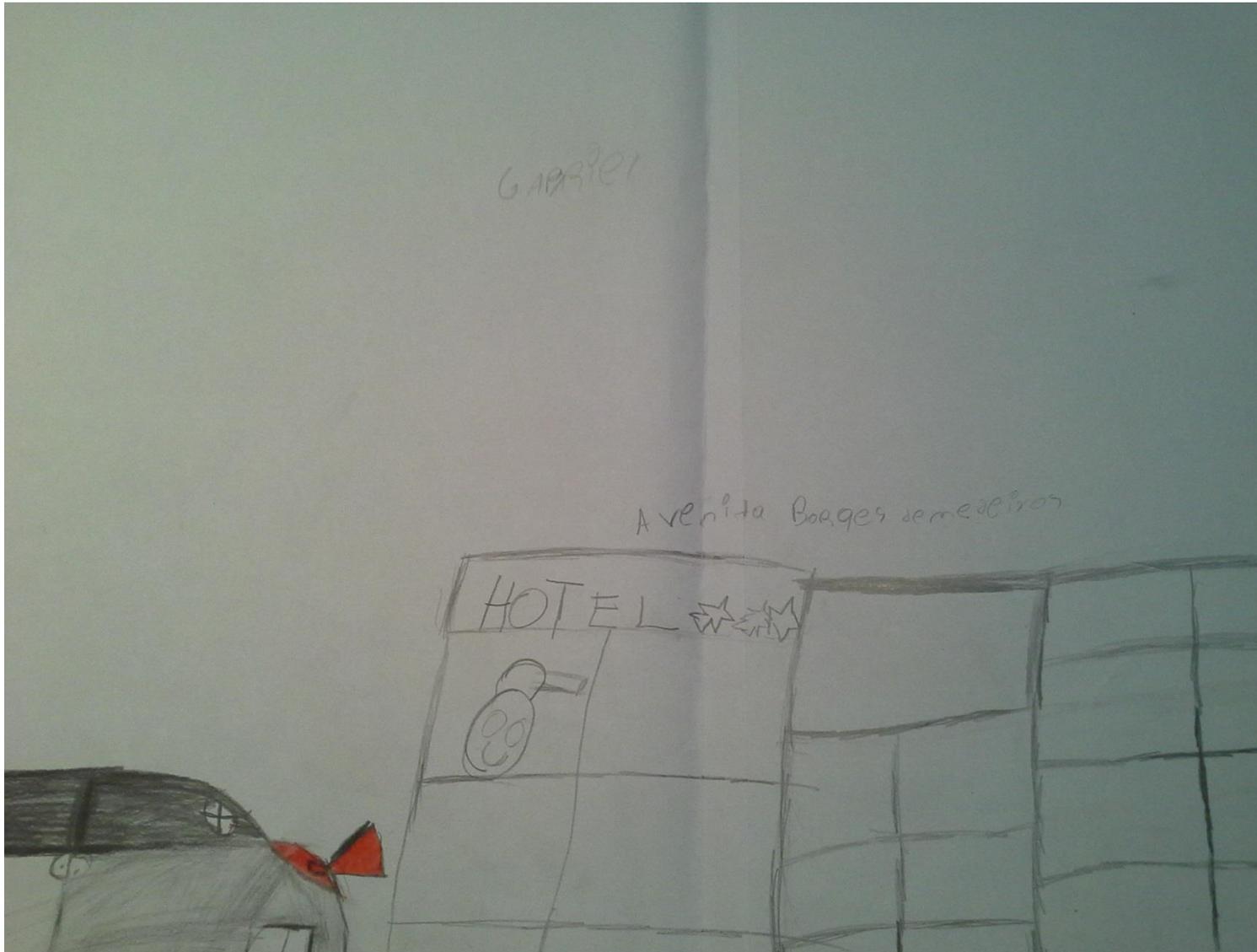


Figura 15: Bairro de rico, Gabriel; 10 (dez) anos - hotéis e prédios ao invés de casas.

Esses desenhos, representando casas de pessoas ricas, transparecem o exercício realizado na tentativa aproximar os mundos experimentados pelos corpos e aqueles apenas imaginados:

Experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade. Estas maneiras variam desde os sentidos mais diretos e passivos como o olfato, paladar e tato, até a percepção visual ativa e a maneira direta de simbolização. (TUAN, 1983, p.9)

Tão logo as crianças se puseram a falar sobre as favelas percebi a existência de duas principais fontes referenciais: uma primeira relacionada às experiências por elas vividas nos espaços da cidade e uma segunda fortemente marcada pelas informações obtidas na televisão, sobretudo nos telejornais e telenovelas.

A ideia de que uma favela só poderia existir em morros, com casas sobrepostas umas às outras foi desconstruída pelas próprias crianças ao lembrarem-se de algumas ocupações existentes no interior ou muito próximo das vilas em que moravam: ruas de chão batido, com esgoto a céu aberto e casas de papelão foram tomadas como exemplos concretos da existência dessa realidade.

Interessante observar a representação de casas empilhadas estreitamente ligada às imagens que retratam os morros da cidade do Rio de Janeiro como um referencial de pobreza e vulnerabilidade. Algumas das crianças chegaram mesmo a insistir na argumentação de que as favelas só existem nos morros cariocas.

Assim, agrupamentos como a Invasão, o Bairro Restinga Velha e o Morro da Cruz²³ foram conceituados como favelas de Porto Alegre, em comparação

²³ [...] se desenvolveu no bairro [São Jose] um núcleo populacional sem uma maior ordenação, o Morro da Cruz, conhecido antigamente como “Chácara José Murialdo”. Neste local, podemos encontrar imigrantes de vários pontos do estado, como São Francisco de Paula, Bagé, Minas do Butiá, além do estado de Santa Catarina. “Algumas pessoas chegaram na década de 60 quando (Ildo) Meneguetti fez as reformas nas favelas do centro, removendo-as para a periferia” conforme a antropóloga Cláudia Fonseca. Apesar de alguns autores exaltarem o ambiente no morro, tratando-o como um local que possui qualidades de metrópole como escolas, hospitais, transportes e um “ar” da Campanha, certamente não se pode deixar de ressaltar as precariedades existentes nestes locais, como por exemplo, o fato de que, nos anos 80, 35% da população ainda não possuía água encanada e serviço de lixo, ou que 20% da população é analfabeta. Atualmente, dentro da realidade de Porto Alegre, o bairro São José e o Morro da Cruz não são os únicos locais a possuir estas tristes e marcantes características. Disponível em:

aos seus locais de moradia. Dentre estes o morro foi elencado como o lugar por excelência dos favelados, tendo na atividade do narcotráfico sua justificativa quanto à preferência pela ocupação do topo: *para que os traficantes possam ver quando a polícia chega*. (Informação oral)

Quando, em seguida, passamos a conversar sobre o cotidiano das pessoas ricas (suas comidas, casas, roupas, etc.) também pude observar que as referências novamente voltavam-se muito fortemente às imagens apresentadas em telenovelas, no caso das meninas, e aos jogos de videogame e videoclipes de funk ostentação²⁴, no caso dos meninos.

Na busca por referenciais teóricos que me auxiliassem a trabalhar com essas informações deparei-me com o conceito de representações sociais compreendido aqui como uma *interface entre o concebido e o vivido* (CAVALCANTI, 1998, p.30).

Na junção das experiências de corpo no mundo às concepções que dessas independem surge esse arcabouço de ideias que fundamentam as interpretações e significações atribuídas pelas crianças à realidade a sua volta: comidas exóticas, pratos quadrados, televisões em todos os cômodos, carros importados, piscinas e maçanetas de ouro compõem e complementam o ideal de riqueza que chega pela televisão e pela internet.

[...] o conhecimento não descobre e sim cria, pois a realidade objetiva não é um *a priori* diante do homem como algo que se cumpre compreender pela descrição fiel, ela é produto das objetivações da subjetividade, entendida a subjetividade como produto da subjetivação da objetividade. O empírico não é um fenômeno físico, é um fenômeno humano, histórico, e o homem é um ser significante que age sobre o mundo e o interpreta, transformando-o, ao mesmo tempo que é impregnado de objetividade, que é a objetividade da práxis humana num arranjo social em que grupos lutam por se afirmar e dominar. (SAWAIA, 2004, p.75)

http://www2.portoalegre.rs.gov.br/observatorio/default.php?p_bairro=163&hist=1&p_sistema=S. Acessado em 07/06/2014.

²⁴ Na época do trabalho de campo, final de 2012, o funk ostentação ainda era um gênero musical de circulação restrita junto aos grupos de periferia das grandes cidades. Atualmente os ícones desse movimento, como por exemplo Mc Guimê, já podem ser vistos em programas de grande audiência pertencentes a grandes empresas de comunicação televisiva de massa como Bandeirantes, Rede Globo, RECORD e SBT.

Há um esforço em tornar familiar o que lhes é distante, em significar concretamente o que muitas vezes não está ao alcance do corpo, senão do olhar curioso diante das programações televisivas, videocliques e jogos de videogame.

Quando perguntei às crianças se elas já haviam entrado na casa de uma pessoa rica todas, excetuando-se Helen e Ariana, disseram que não, embora afirmassem que suas mães ou outro familiar conhecido estava acostumado a prestar serviços para essas pessoas. Um dos meninos chegou a afirmar que as pessoas ricas gostam de ter apenas uma pessoa pobre dentro de casa, que seria a empregada.

A não ser por estas duas meninas, todos os desenhos apresentam o tradicional arquétipo em que triângulos são postos acima de retângulos que servem de sustentação para a casa; em oposição às linhas arquitetônicas contemporâneas que podem ser observadas nas construções dos *bairros* da cidade.

Helen e Ariana são as duas únicas crianças que relatam já terem frequentado casas de pessoas ricas e representaram locais que frequentam ou frequentaram. A primeira resgata a lembrança da casa de uma tia residente em um condomínio privado na cidade Alvorada. Segundo ela a tia pode ser considerada uma mulher rica porque não precisa trabalhar: é o marido quem garante o sustento da família, enquanto a tia pode se dedicar aos cuidados com os filhos, sem que falte comida, roupas e brinquedos em casa. Já Ariana lembra-se do *apart hotel* localizado no centro da cidade de Porto Alegre, onde trabalha sua mãe.

Interessante pensar que apenas esses dois registros, realizados por crianças que tiveram a oportunidade de estar nos locais representados, conseguiram romper com o arquétipo da casa.

Além da familiaridade o desejo parece ser o outro elemento presente nos desenhos produzidos pelas crianças: a medida em que iam dando forma às casas, não foram poucas as falas – distraídas e com tom de voz baixinho - em que afirmavam que *se eu fosse rico eu teria uma piscina, uma televisão em cada peça, um quarto só pra mim, etc.*

Ainda que não presentes em todos os desenhos, o quarto individual apareceu em grande parte das conversas que estabeleceram ao produzir esses

registros. Bem como aparelhos e espaços capazes de garantir diversão em casa: televisões, piscinas, telefones...

De quanto espaço precisa uma criança para ser feliz? De que espaço precisa uma criança para ser feliz? Com certeza não tenho as respostas e sequer acredito que elas de fato possam existir assim tão objetivas.

Contudo, me arrisco a dizer que precisam certamente de algum espaço que possam chamar de seu. Um canto pra se esparramar ou se encolher. Um cantinho em que possam acomodar o corpo e o mundo.

11 – Considerações finais

A vida é uma tapeçaria que elaboramos, enquanto somos urdidos dentro dela. Aqui e ali podemos escolher alguns fios, um tom, a espessura certa, ou até colaborar no desenho.

Linhas de bordado podem ser cordas que amarram ou rédeas que se deixam manejar: nem sempre compreendemos a hora certa ou o jeito de a segurarmos. Nem todos somos bons condutores; ou não nos explicaram direito qual o desenho a seguir, nem qual a dose de liberdade que podíamos – com todos os riscos – assumir. (LUFT, 2005, p. 87)

Conforme o tempo passava - e mais e mais eu me aproximava das crianças, ouvindo suas histórias, suas alegrias, suas dores, suas perdas, suas conquistas, suas vontades e suas tão duras leituras sobre Porto Alegre – fui tendo a sensação de que elas estavam assim: dentro de um mundo que muito pouco ou nada podiam transformar. Por serem ainda crianças, com certeza, mas também por estarem, a meu ver, ficando de fora das explicações.

Reforcei minha crença de que toda vez que não explicamos algo às crianças, elas - competentes que são - logo inventam uma explicação. E o fazem a partir de seus repertórios: recolhendo aqui e ali algumas pistas que a dureza dos dias lhes esfrega na cara e salpicando um pouco da fantasia que, ainda bem, lhes resta na imaginação.

Reconheci que nós adultos também vamos preenchendo as lacunas do desconhecido a partir dos nossos referenciais. Nem sempre tão menos fantasiosos do que os infantis.

11.1. O mito da boa vizinhança: as ruas interditadas às meninas

Uma dessas lacunas preenchi com uma visão romântica sobre a infância da periferia. Composta por crianças jogando bola, bolita, andando de bicicleta, brincando de boneca ou apenas passeando livremente pelas ruas com seus amigos. Diferentemente de suas coetâneas, filhas e filhos de pais abastados, que passariam grande parte das horas de seus dias ou trancados na escola, ou no apartamento, ou na casa, ou na aula de Inglês, na patinação, no ballet, etc.

Ao longo dos anos em que lecionei em escolas da rede privada de Porto Alegre elaborei e enriqueci essa narrativa. Entrei para o campo de pesquisa certa de que escutaria uma infinidade de divertidas histórias sobre tudo de mágico que acontece nas ruas quando, livres, elas poderiam estar se divertindo.

O mito de uma infância feliz em que ainda haveria tempo e espaço para ser criança. Caído por terra tão logo novas explicações, surgidas a partir de nossos encontros e conversas, preencheram as lacunas expostas.

Surpreendi-me, confesso, diante dos frequentes relatos de crianças proibidas de sair na rua ou mesmo de ficar no pátio sob a justificativa do perigo iminente de tiros e ameaças de traficantes do entorno de suas casas.

As pracinhas, espaço de lazer nas vilas, em sua maioria tomadas por traficantes se configuram em espaços interditados.

Sobretudo às meninas, uma vez que os meninos possuem uma maior liberdade quando o assunto é o trânsito pelas ruas.

Falar sobre os momentos de brincadeira e diversão na vila não é tarefa tranquila: enquanto os meninos conseguem se deslocar para alguns espaços alternativos, como o sítio ou mesmo a barragem relativamente próximos às suas casas, as meninas tem de se contentar com a caminhada até à escola.

Aquelas que tem permissão dos pais para realizar o trajeto sem a companhia de um adulto de referência de mostram muito contentes, sobretudo porque nessas ocasiões aproveitam para passear pelas ruas e fazer amizades, bem como ficar com alguns meninos. Às demais restam os passeios aos finais de semana. Quando eles acontecem.

E assim a vila, um lugar em que os espaços de lazer já são escassos, torna-se ainda mais enfadonha quando a alternativa restante passa a ser o interior de uma casa que na maioria das vezes carece de estrutura e mal acomoda as pessoas que ali residem.

No último dia de aula do ano letivo de 2012, após terminarmos a festinha de despedida que havíamos organizado, surpreendi-me quando, ao tocar o sinal de saída, praticamente todas as meninas da turma permaneceram na sala de aula se oferecendo para ajudar a organizar o que quer que fosse que precisasse ser organizado. Como já havíamos arrumado tudo e não havendo mais o que ser guardado, acomodei minhas coisas e, com elas, dirigi-me a saída da escola. Notando sua lentidão e olhares cabisbaixos perguntei o que estava acontecendo.

Foi então que me disseram da sua tristeza pelo fim das aulas: teriam agora meses pela frente nos quais, não havendo escola, teriam que ficar dentro de casa sem nada para fazer.

11.2. Porto Alegre: se só os bairros estão no mapa, então nós não estamos em Porto Alegre?

Após inúmeras conversas sobre Porto Alegre e a medida em que as crianças compreenderam que eu estava ali pesquisando Geografia foi-me pedido que levasse o mapa da cidade. Queriam visualizar os lugares sobre os quais conversávamos.

A constatação de que o bairro Lomba do Pinheiro estava representado como um grande espaço verde e com pouquíssimas ruas ao mesmo tempo indignou e entristeceu-as: por que (nenhuma d)as ruas em que moravam apareciam no mapa?

Pois, se elas existiam e, se um mapa mostra o que existe, então o mapa estava errado.

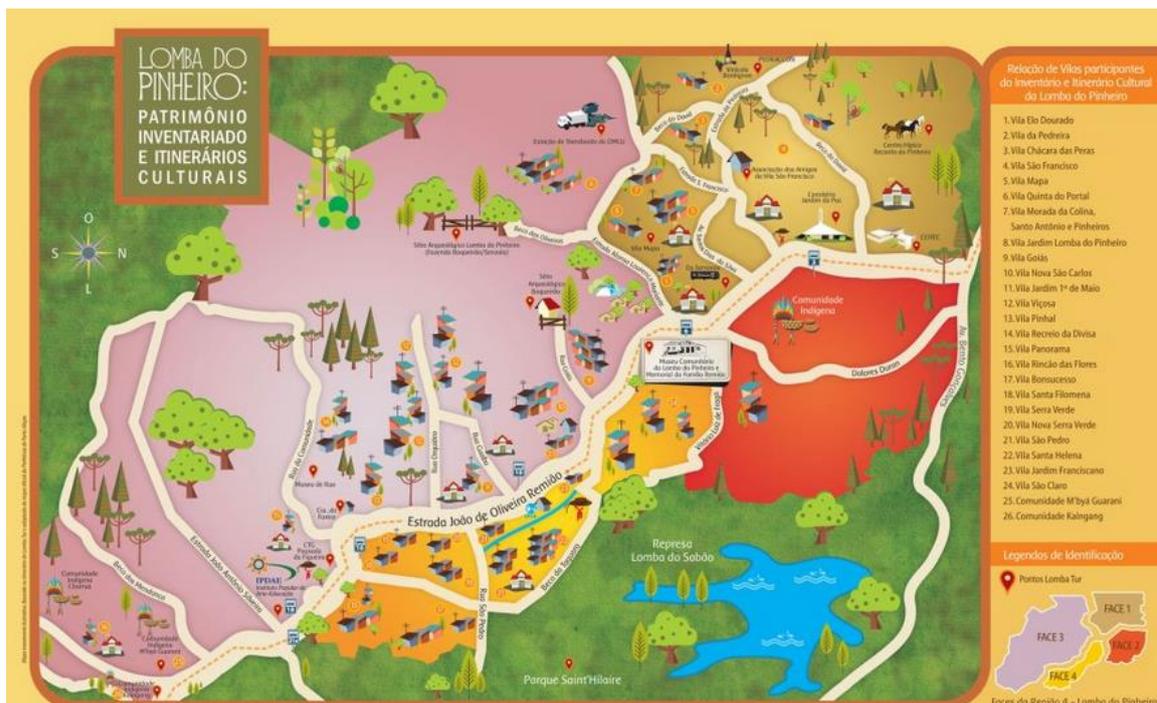
Disseram-me que suas ruas não apareciam no mapa porque *não tinham asfalto, não eram ruas de bairro, já que as ruas dos bairros estavam ali representadas.*

Bem verdade que o mapa por mim comprado não se tratava de uma reprodução oficial disponibilizada pela prefeitura municipal da cidade. O que me fez ir correndo para casa e entrar no *site*, na expectativa de encontrar outra imagem que desse conta de melhor representar o bairro .

Que nada. Muitos cliques e *hyperlinks* depois e nenhum mapa que atendesse às nossas expectativas.

Contudo, encontrei no *blog* do Conselho Popular da Lomba do Pinheiro um mapa cujas imagens representavam os itinerários culturais e o patrimônio inventariado da região²⁵:

²⁵ Disponível em: http://cplombadopinheiro.blogspot.com.br/2012_05_01_archive.html.
Acessado em: 02/02/2012.



Mapa 2: Lomba do Pinheiro: patrimônio inventariado e itinerários culturais

Quando mostrei a imagem ampliada às crianças elas praticamente não reconheceram os espaços ali representados, com exceção da Represa da Lomba do Sabão. Local por eles conhecidos como “Barragem” e frequentado por alguns meninos do grupo nos dias quentes de verão.

Entretanto, todos foram categóricos ao afirmarem que, mesmo sendo o mapa bonito, não mostrava suas ruas.

Nesse momento tudo o que havíamos construído pareceu cair por terra e falas como *nós não estamos em Porto Alegre, estamos na Lomba do Pinheiro*, surgiram com muita força.

Porto Alegre voltou a existir do Supermercado Carrefour na Avenida Bento Gonçalves para frente, do bairro Partenon em diante, a Porto Alegre do Centro, da Zona Sul, da rua onde passa o ônibus T6. A Porto Alegre do asfalto, das ruas que possuem sinaleiras. Dos bairros. Dos ricos.

Conversamos sobre as pessoas que *fazem os mapas e para que eles servem*. O grupo consensualmente concluiu que **os mapas são desenhos que existem para as pessoas conhecerem os lugares ou para que elas queiram conhecer os lugares**.

Muitas outras conversas mais e saídas de campo pela vila depois e as crianças então decidiram encerrar o assunto dizendo que *o problema é de quem*

não quis colocar a Vila Mapa no mapa, pois eles existem e a vila existe, isso é o que importa.

Ao que Ariana rebateu dizendo: *Os mapas são feitos para as pessoas de fora que vem visitar a cidade, quem é que vai querer visitar as vilas?*

11.3. O lugar, as crianças e a escola: é possível conhecer?

Nos trechos das conversas e desenhos anteriormente compartilhados - e em muitos outros segredados - percebemos uma grande capacidade das crianças de compreender o mundo a partir das relações de poder que traduzem o processo de valoração do humano. Processo esse que passa pela capacidade de consumo de bens e serviços, sejam eles concretos ou simbólicos, culminando na ocupação desigual dos espaços na cidade.

Desses encontros e conversas saio diferente do que quando cheguei. Arrisco-me a dizer que muito mais desacomodada.

Entristecida, também, por alguns segredos confidenciais e sobre os quais não pude e nada posso fazer a respeito.

Mas, sobretudo, mais desacomodada por ter enfim compreendido que elas leem a cidade em toda sua crueza e desejam que as coisas melhorem. Ao mesmo tempo que são sabedoras das dificuldades que se interpõem às mudanças.

Eu quis dizer a elas, e disse, 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 me responderam conhecer pessoas que estudaram e não conseguiram sair da Vila ou então outras que conseguem muito dinheiro sem terem finalizado os estudos.

Ficamos assim, tentando ver quem convencia quem. Praticamente uma queda de braço.

Quando então um dos meninos me olhou e disse: *Tá tudo bem, profe. A gente não precisa ficar rico e nem morar no bairro. Dá pra ser feliz na vila também.*

Nessa busca por felicidade e identidade 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 um procura elementos que possam diferenciá-los e valorizá-los na escala dos grupos sociais da cidade.

E então lembro de meus ex-alunos de classe média alta, quando falavam *deles. Os pobres, os que moram nas vilas. E lembro de como eu desejei conversar também com esses. Os ricos, que moram nos bairros. E de como esse acesso foi negado.*

As crianças que participaram dessa pesquisa sabem o quanto é difícil mudar as coisas. E eu, infelizmente, não consegui saber o que pensam as outras crianças. *Aquelas quem tem um quarto só pra elas.*

O que ambos os grupos parecem saber em comum é sobre algumas impossibilidades de convivência.

Embora inquieta e desacomodada, ao longo dessa escrita procurei não dar vida a um tão conhecido personagem das pesquisas em educação: o pesquisador acadêmico que, olhando de fora, denuncia e desqualifica as práticas da escola ou da professora responsável pela turma observada/pesquisada.

Confesso, porém, que neste momento de reflexão final me sinto extremamente inclinada a alguns apontamentos que correm o risco de cair no caricato denunciismo. Empreenderei esforços para que isso não ocorra, ao mesmo tempo em que antecipo minhas desculpas caso não obtenha êxito.

De todas as possibilidades de explicação que poderiam ser dadas às crianças na escola, penso 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).

O ensino de Geografia pode servir então para situar os sujeitos nesse mundo, de modo que compreendam a espacialidade dos fenômenos e que os espaços resultam da história dos homens que vivem nos lugares, sendo assim um espaço construído a partir dos interesses dos que ali vivem. E nesse contexto, há um jogo de forças a partir de relações de poder, entre os que vivem no lugar. Há também que se reconhecer o jogo de forças

decorrente do entorno e do contexto em que insere cada lugar, sendo sempre necessário considerar nas análises a escola social. Aprender a olhar para o local entendendo que o que está singularizado no lugar possui, sim, elementos que fazem a distinção, mas olhando também para o contexto mais amplo e global. Pode ser a resposta a para quê se ensina Geografia na escola. (CALLAI, 2011, p.25)

Tive a oportunidade de assistir algumas aulas de Geografia enquanto estava em campo.

Infelizmente não vi a Geografia anfitriã. Aquela que convida a pensar o espaço.

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 muitas vezes pareciam reflexões extraídas de obras de Milton Santos ou Lana de Souza Cavalcanti.

O discurso da articulação entre a geografia escolar e a ideia de lugar como ponto de partida para estudos contextualizados e significativos já é nosso conhecido de longa data...

O que me parece ter feito a(lguma) diferença nessa pesquisa foi justamente o lugar do qual me propus a conversar com as crianças: um lugar de alguém com quem puderam falar sobre o que quiseram, sem o receio da represália ou da sanção. Eu não era a professora da turma.

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...

Em pouco ou quase nada se parecendo com o município apresentado no livro didático, ou mesmo com aquela cidade *visitada* anualmente no passeio da Linha de Turismo da prefeitura municipal.

Esse lugar do dia-a-dia é bem outro. Invisível aos olhos de quem por ele passa rápida e distraidamente. Ainda que por ele passe todos os dias.

Esse lugar não se conhece apenas com os olhos. Se conhece com os ouvidos, com o nariz, com a pele. E com a boca. Pelas palavras surgidas nas conversas sinceras e interessadas.

É um lugar que vira território na medida em que o conhecemos. Conhecendo as pessoas que dele fazem parte e nele fazem suas vidas. Um lugar que se conhece com o corpo.

12. Referências Bibliográficas

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.]. Geografia e Educação: Geração de Ambiências. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

Alô Brasília, Brasília, 20 set. 2011. **Ricos se rendem aos piratas.** Caderno Mais Brasil, p. 17.

BERNET, Jaume Trilla. **Ciudades educadoras: Bases conceptuales,** 1997. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papirus, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de livros didáticos: PNLD 2013: geográfica.** – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. 216 p.

CALLAI, Helena Copetti. **O estudo do município ou a geografia nas séries iniciais.** In: CASTROGIOVANNI, A. C. [et al.]. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

CALLAI, _____. **A Geografia é ensinada nas series iniciais? Ou: aprende-se Geografia nas series iniciais.** In: TONINI, I.M. [et al.]Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

CAREGNATO, C. E. e GENRO, M. E, H. **Educação na e para a diversidade: nexos necessários.** 2011. (no prelo)

CASTROGIOVANNI, A. C. **Brincar e cartografar com os diferentes mundos geográficos: a alfabetização espacial /** Antonio Carlos Castrogiovanni, Roselane Zordan Costella. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

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

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas: Papirus, 1998.

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

DELGADO, A. C. C. e MULLER, F. **Sociologia da infância: pesquisa com crianças.** In: Educação e Sociedade. Campinas, v.26, n.91, p. 351 – 360, maio/ago. 2005.

FREIRE, Eduardo Duarte, et all. **Lomba do Pinheiro.** Porto Alegre: Unidade Editorial da Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre, 2000 (Memória dos Bairros).

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

ITANI, Alice. **Vivendo o preconceito em sala de aula.** In: AQUINO, Julia Agroppla (org.). Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

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.

_____. **Os movimentos que meus mestres me ensinam: ddd's, signos, alimentos, escadas, luzes, grenais.** In: CASTROGIOVANNI, A. C. [et al]. Movimentos no ensinar geografia. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013.

LOPES, Jader Janer Moreira. **O menino que colecionava lugares.** In: In: TONINI, I.M. [et al.]. O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

LUFT, Lya. O rio do meio. Rio de Janeiro: Record, 2005.

MARTINEZ, C. A. F. O currículo vai à rua ou a rua vem ao currículo? 2012. 108f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012

PEREIRA, M. V. A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996. 297f. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.

REGO, N. Geografia e educação: geração de ambiências. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

_____. **Geografia - Práticas pedagógicas para o Ensino Médio.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

SAWAIA, Bader Burihan. Representação e ideologia – o encontro desfetichizador. In.: JANE, Mary. (org.). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004.

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

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

13. Anexos

13.1. Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Autorização do Uso de Imagens



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO ACADÊMICO EM GEOGRAFIA
LINHA DE PESQUISA: ENSINO DE GEOGRAFIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGENS

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de cunho acadêmico, relacionada à pesquisa de mestrado em geografia, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: “Como as crianças representam e explicam a cidade de Porto Alegre”, que tem como objetivo principal conhecer as representações e explicações acerca dos lugares de nossa cidade. O trabalho está sendo realizado pela mestrandia Tanara Forte Furtado sob a supervisão e orientação do Prof. Dr. Nestor André Kaercher.

Para alcançar os objetivos do estudo serão vivenciados alguns momentos de observação e interação em sala de aula e recreios. Nestes encontros: **a)** conversaremos sobre a nossa cidade, o bairro, a escola, etc – estas conversas serão gravadas e transcritas, podendo eventualmente serem utilizadas no trabalho; **b)** observaremos e conversaremos a respeito de algumas imagens trazidas pela pesquisadora; **c)** realizaremos alguns desenhos tendo a cidade como temática inspiradora e **d)** poderemos gravar alguns vídeos, bem como tirar fotografias.

Neste termo pedimos que @s responsáveis assinalem abaixo o modo como preferem que as crianças sejam identificadas na pesquisa:

- () Nome e sobrenome completos
- () Nome completo e iniciais do sobrenome
- () Iniciais do nome e sobrenome

Os dados obtidos serão utilizados para este estudo, bem como para futuras transformações dele advindo (comunicações, artigos, livros, etc.).

Declaro que recebi as informações sobre os objetivos e a importância desta pesquisa de forma clara e concordo em participar do estudo, autorizando o uso da transcrição das entrevistas, divulgação dos desenhos produzidos, assim como imagens (vídeo e fotografias).

Declaro que também fui informado:

- Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos assuntos relacionados a esta pesquisa.
- De que minha participação é voluntária e terei a liberdade de retirar o meu consentimento, a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo para a minha vida pessoal e nem para o atendimento prestado a mim.
- Sobre o projeto de pesquisa e a forma como será conduzido e que em caso de dúvida ou novas perguntas poderei entrar em contato com a pesquisadora: Tanara Forte Furtado, pelo e-mail: tanarafurtado@yahoo.com.br .
- Também que, se houverem dúvidas quanto a questões éticas, poderei entrar em contato com Cláudia Adriana Dornelles de Araujo , Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da instituição em que será desenvolvida a pesquisa (UFRGS), pelo telefone (51) 3308-3738, endereço Av. Paulo Gama s/nº, 2º andar/Prédio da Reitoria - Campus Central, UFRGS – Porto Alegre.

Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Autorização de Uso de imagem, ficando outra via com a pesquisadora.

Porto Alegre, ____, de novembro de 2012.

Assinatura do sujeito de pesquisa
Nome: _____

Assinatura da pesquisadora
Nome: Tanara Forte Furtado

Assinatura d@ responsável pelo sujeito de pesquisa
Nome: _____

Assinatura d@ representante da escola
Nome: _____