

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Márcia Vilma Murillo

**EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS:
AS CRIANÇAS NARRAM SUA CIDADE**

Santa Cruz do Sul

2013

Márcia Vilma Murillo

**EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS:
AS CRIANÇAS NARRAM SUA CIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Santa Cruz do Sul
2013

Márcia Vilma Murillo

**EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS:
AS CRIANÇAS NARRAM SUA CIDADE**

Esta Dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado; Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa em Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dra. Sandra Regina Simonis Richter
Professora Orientadora - UNISC

Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa
Professora Examinadora - UFRGS

Dr. Rogério Leandro Lima da Silveira
Professor Examinador - UNISC

Dra. Betina Hillesheim
Professora Examinadora - UNISC

Santa Cruz do Sul
2013

RESUMO

Esta dissertação persegue caminhos narrativos para abordar uma temática que emerge nas discussões contemporâneas sobre Infância e Educação: a criança e seus espaços de vida coletiva na cidade. A partir do encontro com grupos de crianças de 8 a 10 anos que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental, de três escolas do município de Santa Cruz do Sul/RS, geograficamente próximas, reflete como, para estas crianças, em sua condição de alteridade dos adultos, narram sua cidade através das experiências por elas vividas. Trata-se, ao se deter nas narrativas das crianças para ampliar o debate curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental ao problematizar a tendência dos adultos apresentarem e narrarem a cidade. O interesse científico é destacar "como" as crianças aprendem na cidade e não "o que" aprendem "sobre" a cidade. A criança, em seu devir humano plural, mimético e plástico, é nesse estudo compreendida como agente social na história, que parte da cultura e produz cultura, e por isso, um interlocutor cultural em co-existência com outras crianças e adultos. Para alcançar as infâncias, parte do pensamento de Walter Benjamin tecendo interlocuções entre as abordagens fenomenológicas de Gaston Bachelard, Michel Maffesoli, Jorge Larrosa, Joan-Carles Mèlich, e o Método Indiciário de Carlo Ginzburg. Da interlocução emerge uma fenomenologia do detalhe, enquanto estratégia metodológica para alcançar, na leitura das cartas e na escuta das crianças nas rodas de conversas, muitas cidades na cidade. A experiência, por não poder ser fixada nem pelo grau de veracidade nem por seu conteúdo, é algo que acontece, que está em ação: a ação de utopar, de vislumbrar, de projetar. Assim, o estudo captura achados e detalhes das experiências narradas das crianças para discutir o que a cidade perde sem as crianças ao apontar a cidade como espaço coletivo de educação.

Palavras-chave: Criança – Cidade – Experiência – Narrativas – Educação da infância – Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This dissertation pursues ways to address a thematic narrative that emerges in contemporary discussions on Childhood and Education: the child and their spaces of collective life in the city. From meetings with groups of children 8-10 years old attending the early years of primary education, in three schools of the city of Santa Cruz do Sul / RS, geographically close, these children narrate their city through the experiences lived by them. It is, to a halt in the narratives of children to broaden the debate of the curriculum in the early years of elementary school to discuss the trend of adults present and narrate the city. The scientific interest is to highlight "how" children learn in the city and not "what" learn "about" the city. The child, in its becoming human plural, mimetic and plastic, this study is understood as a social agent in history, that start from culture and produces culture, and therefore, an interlocutor cultural co-existence with other children and adults. To achieve childhoods, part of the thinking of Walter Benjamin weaving dialogues between the phenomenological approaches of Gaston Bachelard, Michel Meffesoli, Jorge Larrosa, Joan-Carles Melich and Evidential Method Carlo Ginzburg. The dialogue emerges a phenomenology of detail, while methodological strategy to achieve, in reading the letters and listening to the children on the wheels of conversations, many cities in the city. The experience, cannot be fixed by the degree of truthfulness or their content, is something that happens, it is in action: the action of utopar, to envision, to design. Thus, the study findings and capture details of the experiences narrated by the children to discuss what the city loses without the children pointing out the city as a collective space of education.

Keywords: Children - City - Experience - Narratives - Childhood Education - Elementary Education.

Agradecimentos

À minha família, em especial aos meus pais, Alda e Guido, pela confiança, presença constante, pelo apoio incondicional e pela alegria da companhia.

À meu marido, um agradecimento especial, parceiro, inspirador, cúmplice de uma vida toda. Obrigada!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, pela oportunidade de juntos, vivermos tantas experiências.

Aos grupos de pesquisa LinCE e Estudos Poéticos da UNISC/CNPq, pelos tantos momentos significativos e necessários de reflexão compartilhada. Em especial aos professores Felipe Gustsack e Ângela Fronckowiak.

À Escola Educar-se, escola da vida, da minha vida.

À colega Simone, pelas discussões, conversas, aprendizagens constantes, enfim, pela amizade.

À pequena Larissa, que na paciência de viver este momento comigo, esbanjou alegria, vivacidade, disposição e muito amor.

Ao CNPq pela concessão da bolsa, mas para além disto, pela oportunidade do estudo.



Escola Educar-se, Aula de Artes (1988), professora Sandra Richter e Márcia Murillo, sua aluna.

E, por fim, a eterna professora de Artes, hoje orientadora, para sempre amiga, **prof^a Sandra Regina Simonis Richter**. Meu eterno agradecimento pelos ricos momentos, pela paciência e, principalmente, pela experiência de poder aprender **sempre.**

Sumário

1. PERGUNTAR, PERGUNTAR E NUNCA CANSAR	9
1.1 “Utopar”	19
2. PESQUISAR COM CRIANÇAS	24
2.1 Escuta sensível do pesquisador à infância	30
2.2 Em busca das narrativas das crianças.....	31
2.3 Lendo cartas, converso e escuto crianças	37
3. ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS NA CIDADE?	45
3.1 Fenomenologia do detalhe.....	51
4. MUNDO MEU	56
4.1 O Infinito do meu quintal	59
4.2 Descobrimo o fantástico mundo das formigas	64
5. A ESCOLA COMO FRAGMENTO DO ESPAÇO URBANO.....	68
5.1 Malha urbana	70
5.2 Viver a cidade: a escola entre limiães, limites e fronteiras.....	73
5.3 Desenhar fronteiras para educar.....	76
5.4 “Essa é toda a nossa cidade?”	79
5.5 Cidades na cidade	81
6. DO MUNDO VIVIDO AO MUNDO NARRADO - Considerações finais	103
6.1 A cidade: caminhos de passagem, caminhos de aprendizagens.....	107
6.2 A cidade como espaço coletivo de educação	109
6.3 O que a cidade perde sem as crianças?	110
6.4 (Re)pensar para “utopar”	113
REFERÊNCIAS.....	120
ANEXOS	127

1. PERGUNTAR, PERGUNTAR E NUNCA CANSAR

*Já queríamos ser gente séria, sem esquecer as bolas
de meia, as pipas e os brinquedos de pique.
Meio escondidos, fazíamos a infância voltar e
era bom segurar o tempo.*

Elias José

Assim como as crianças o fazem diariamente, perguntar, perguntar e perguntar, sem sequer se cansar. Muitas foram as perguntas que sustentaram a escrita do projeto desta dissertação. Perguntas estas que se transformaram no fomento a um caminhar para perseguir indagações acerca da complexa relação entre criança e cidade.

Partir de uma certeza era o que não queria, mesmo que a atração para a retomada de ideias já estabelecidas em mim sempre rodassem o texto, busquei nesta dissertação intencionalmente favorecer a abertura à interrogação, colocando em suspensão prévias concepções, sem negar minha história de professora de crianças e integrante dos grupos de pesquisa Estudos Poéticos e Linguagens, Culturas e Educação – LinCE, da UNISC/CNPq.

Sugerido pela banca de qualificação, reuni as muitas perguntas que emergiram¹ na elaboração do projeto de pesquisa². Os 25 questionamentos suscitados no início desta caminhada não poderiam ser reduzidos a um questionamento, a um problema de pesquisa, pois ter um problema e uma resposta não era a intenção dessa pesquisa. Pelo contrário, meu interesse de pesquisa é perseguir a complexidade do encontro com sentidos educativos que signifiquem o estudo realizado a partir da interrogação pelos lugares que as crianças ocupam na cidade.

¹ Emergência utilizado nesta escrita a partir de Morin (1997, p. 103 a 108) o qual aborda a emergência como sendo um dos princípios do pensamento complexo onde diz que o todo é superior à soma das partes. A emergência surge como sendo uma das qualidades novas em relação as partes onstituintes do sistema. Surge como acontecimento, pois acaba surgindo como modo descontínuo, quebrando a linearidade de nossos pensamentos.

² Vide ANEXO 1 (p.134) a lista das perguntas e questionamentos propostos ao longo da escrita do projeto de qualificação intitulado: “Lugares da criança na cidade”. Em 25 de fevereiro de 2012.

Nessa perspectiva, o que esta dissertação apresenta é o movimento – o processo – de circunscrever um campo³ para pensar a criança na cidade, um modo de interrogar como as crianças aprendem a narrar sua cidade. É considerar a pesquisa como um horizonte a perseguir e não um ponto de chegada. Para Maurice Blanchot (2001, p.53),

questionar é jogar-se na questão. A questão é este convite ao salto, que não se detém num resultado. É necessário um espaço livre para saltar, é necessário um solo firme, é preciso um poder que, a partir da imobilidade segura, transforme o movimento em salto.

O salto, nessa dissertação, configurou-se pela experiência de aprender a interrogar as possibilidades do ato de educar crianças, de com elas aprender a realizar escolhas de convivência no mesmo mundo, de estar com humanos. Perguntar sempre nos coloca em uma posição aberta, segundo Gadamer (2005, p.473), a qual nos possibilita e nos convoca, conhecermos a essência do que se está a perguntar, já que não se possui nenhuma resposta literalmente pronta, fixa, fechada. Perguntar é se “colocar em suspenso” (GADAMER, 2005, p.474), talvez uma certeza (prévia), mas é para colocá-la em xeque ou em discussão. Colocar nossas incertezas em suspenso é também a oportunidade e a possibilidade que se tem de conhecer de fato as delimitações do teor de qualquer pergunta. Por isso, aprender a interrogar o lugar das crianças na cidade torna-se, para mim, premissa mais do que necessária.

É na busca por organizar e encontrar provisoriamente, sentidos que o caminho passa a ter significados, pois os questionamentos não se dirigem aos fenômenos, e sim, a mim mesma, ao que tange o modo como posso/passos a olhar/interrogar. Investigar, portanto, nada mais é do que realizar uma experiência de aprendizagem. Um percurso narrativo de uma história que só pode ser contada a partir de uma história já começada.

Não é de hoje minha paixão em conhecer a(s) cidade(s), o(s) lugar(es) em que vivo, sua história, seus encantos, suas marcas. Também não é de hoje que eu,

³ Aqui a lógica que guia o movimento não é a lógica do território separado em fronteiras bem definidas. Pelo contrário, ela está, sob sugestão de Agamben (em entrevista, COSTA, 2006), mais próxima daquilo que, na ciência física, chamamos de um “campo”, onde todo ponto pode em certo momento carregar-se de uma tensão elétrica e de uma intensidade determinada. Para o filósofo italiano, filosofia, política, filologia, literatura, teologia, direito não representam disciplinas e territórios separados: são apenas nomes que damos a esta intensidade.

na condição de professora dos anos iniciais, ano após ano, rememoro⁴ a cidade de outrora, a cidade que me fez ser quem sou, os espaços nos quais cresci e as marcas que nela deixei e que em mim ficaram. Sempre que esta lembrança renasce como “conteúdo”, a cada novo encontro com as crianças e com o estudo do município de Santa Cruz do Sul, renasce também em mim sua história, suas marcas.

Ano após ano, o mesmo conteúdo ressurgia revisitado sob outros olhares, sob outras formas de pensá-lo. Porém, sempre como questão de uma “grade” curricular, a qual necessariamente deveria ocorrer na mesma série, já que “todos” tinham, teoricamente, a mesma idade. É a partir de uma organização, de uma “seleção cultural”, que a escola se mantém enraizada na tradição de zelar pela continuidade enquanto zelo pela memória cultural a ser transmitida de geração a geração.

A cultura escolar apresenta-se assim como uma “cultura segunda” com relação à cultura de criação ou de invenção, uma cultura derivada e transportada, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função, como se vê através destes produtos, destes instrumentos. (FORQUIN, 1992, p.33)

Tradicionalmente, conteúdos surgem sob duas perspectivas: uma oriunda da ciência, de suas validações e pesquisas, e a outra de grupos hegemônicos interessados neste caminho a ser trilhado, na manutenção. Portanto, optar por uma ou por outra acaba se tornando uma opção cômoda à escola, ou ao professor.

Mas, justamente por ano após ano este conteúdo ressurgir, é que me colocava a pensar no por que deste aparecer somente neste momento escolar e sempre no mesmo formato: história da cidade, seus colonizadores, pontos turísticos, economia, algumas curiosidades relativas à descendência de nossos ancestrais e, por fim, a título de encerramento do estudo, um passeio superficial por esta cidade, literalmente mostrando locais, marcos e algumas curiosidades gerais.

Portanto, me detive em pensar e discutir qual é o lugar da criança na cidade, a partir de sua condição de alteridade do adulto - enquanto outro tempo, outro modo de perceber e agir, outra experiência de linguagem. Trata-se do desafio de inverter o olhar, de buscar compreender, de acordo com Larrosa (1998, p.8) “a imagem do outro não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e que

⁴ Rememoração (*Eingedenken*) – Para Benjamin é o ato de recolher um instante privilegiado, as migalhas dispersas do passado para oferecê-las à atenção do presente (GAGNEBIN, 1994, p.91).

nos interpela”. Como é conhecer sua cidade a partir desta experiência escolar conteudista e fragmentada da realidade. Quais os sentidos que as crianças conferem às suas experiências de/na cidade para além da lógica escolar? Aqui, considero importante realizar uma aproximação às narrativas⁵ que emergem das crianças quando interrogadas sobre sua cidade. As crianças narram uma cidade? Como narram, quando interrogadas? Existem lugares eleitos por elas? Quais são estes lugares eleitos por elas nessa narrativa? E como, enquanto adultos, podemos “ler” tais narrativas e lugares?

A partir destes questionamentos, minha intenção não é analisar ou questionar as listagens curriculares das escolas, muito menos desenhar a “melhor” forma de se abordar tal conteúdo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O interesse é, conforme salienta Forquin (1992, p. 43-44), propor uma reflexão pedagógica sobre os saberes escolares para que se possa efetivamente

(...) contribuir para dissolver esta percepção natural das coisas, ao mostrar como os conteúdos e os modos de programação didática dos saberes escolares se inscrevem, de um lado, na configuração de um campo escolar caracterizado pela existência de imperativos funcionais específicos (conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, lutas pela conquista da autonomia ou da hegemonia no que concerne ao controle do currículo), de outro lado na configuração de um campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas, para os quais a escolarização constitui um trunfo social, político e simbólico.

A intenção dessa pesquisa é, portanto, destacar e problematizar como crianças compreendem esta cidade, a partir de suas narrativas, a partir de suas experiências cotidianas. Esta cidade que pode ser plural, como pode ser singular, restrita e até mesmo, limitada. Ou quem sabe fragmentada de um todo maior que é a vida na cidade. Trata-se de refletir acerca do como pode uma criança narrar sua cidade através das experiências que nela vivencia. Compreender o(s) sentido(s) desta cidade para estas crianças, já que “no fio de nossa história contada pelos outros, acabamos, ano após ano, por parecer-nos com nós mesmos” (BACHELARD, 1988, p.93).

⁵ Narrativa enquanto fenômeno – “La narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. (CONNELLY & CLANDININ, 1995, p.12)

O interesse pela temática da criança na cidade é recente nas pesquisas acadêmicas brasileiras, especialmente a partir de seus pontos de vista. Na década de 80, a arquiteta Mayumi Lima (1989) se debruçou sobre esta temática ao pesquisar o modo como adultos organizam, planejam e oportunizam os espaços às crianças das camadas populares. Na última década, encontramos a tese de Fernanda Mueller (2007), intitulada “Retratos da Infância na Cidade de Porto Alegre”, a qual buscou explorar e entender a cidade de Porto Alegre/RS a partir de fotografias produzidas pelas crianças e o grupo de pesquisa coordenado pelo professor Jader Janer Moreira Lopes, o qual desenvolveu, dentre outras, a pesquisa “Crianças na Paisagem: espaços desconhecidos” (2010-2012). Cada pesquisa com abordagens teórico-metodológicas distintas que, em sua singularidade, possuem em comum o interesse em identificar, localizar e pontuar esta vida da criança na cidade e sua interação com este espaço que emerge enquanto possibilidade de ampliação de repertórios crianceiros. Ainda são poucos os estudos científicos no Brasil que aliam os temas infância, criança e cidade, o que justifica a necessidade de estudos neste campo.

A Pedagogia, desde os fundamentos propostos por Jan Amos Comenius (1592-1670) já reiterava a necessidade de atentarmos para a organização curricular das escolas, isto no ano de 1627. Para Comenius, destaca Narodowski (2001, p.64), “não é o conteúdo que varia ao longo da trajetória da atividade educativa dos homens, nem tampouco é ele o elemento que imprime características específicas às etapas escolares. Ao contrário, o que varia e distingue tais etapas escolares é a questão da forma. Nas palavras de Comenius 'o principal dos trabalhos diferirá na forma, não na matéria’”. Trata-se do “como” e não “o que” ensinar. Para Bachelard (1988, p.44), o modo como imaginamos é mais formativo – ou instrutivo - do que o quê/aquilo que se imagina, não pelo acúmulo que possamos ter de conhecimentos, mas sim, para que se possa sempre aprender de outros modos, que se possa ultrapassar a barreira do que está dado, da contingência do espaço vivido do humano e de suas limitações culturais, sociais e afetivas.

Partindo de sua grande pergunta “O que se deve ensinar?”, Comenius, com sua resposta ideal de que “todos devem saber tudo”, marca o aparecimento de uma nova ordem escolar ao sistematizar e enunciar um método preciso e processos detalhados ainda não vislumbrados na história da Educação. Nasce a Pedagogia como ordenamento das estruturas educacionais, conformando um campo de

intervenção social, de ação transformativa da realidade, em seu poder ordenador da interação humana.

Porém, educar é maior que organizar propostas pedagógicas de “ensinamentos” escolares. Para além da constituição histórica de modelos educacionais racionalizados em princípios coerentes com suas práticas, a pedagogia conforma uma área de conhecimento que exige atualização no debate de suas escolhas éticas, de suas decisões políticas e de suas ações práticas, pois sua intencionalidade não significa formatar ou modelar humanos, mas com eles interagir no mundo. É através de suas escolhas e de suas práticas sociais que as pedagogias expressam seu compromisso educacional com a produção de saberes, de aprendizagens, de experiências de pensamento plurais tanto nos grandes discursos planetários quanto nos pequenos discursos do cotidiano.

Nessa perspectiva educacional, trata-se de pensar processos de ampliação das experiências de aprendizagens das crianças na cidade. A partir do meu lugar de professora de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atenta às linguagens das infâncias, busco trilhar um caminho pensando a experiência da educação como processo mais amplo: dentro e fora da escola, na casa, na praça, na rua, na cidade. Uma educação que possibilite

abertura a sentidos que não estavam originalmente instituídos é o que, entre outras coisas, permite que a psique possa significar o próprio corpo, dando início ao processo de autocriação, de instituição das condições para um auto-reconhecimento, para o estabelecimento da identidade daquele que poderemos denominar "indivíduo" (VALLE, 2006, p.543).

Assim, na perspectiva educacional da autocriação, do auto reconhecimento, proponho investigar a tessitura de um caminho narrativo sob a ótica da experiência em Larrosa (2002, p.21), o qual sugere que a experiência é o que nos passa, o que nos toca, não o que se passa. Considerar o caminho narrativo torna-se então relevante, pois, segundo Ricoeur (apud: BÁRCENA & MÈLICH, 2000), “somos fruto de uma narrativa, do modo como aprendemos a nos contar”.

Larrosa (2002, p. 21) nos apresenta uma discussão a ser considerada quando refere-se ao uso das palavras, as quais possuem poder, pois estas “produzem sentido, criam realidades”. Experiência, cujo sentido vem do latim *experiri*, justamente com o sentido de provar/experimentar, sentir, é tratada por ele a partir da substituição do par teoria/prática pelo par experiência/sentido. “O homem é um

vivente com palavra” diz Larrosa (2002, p.21) e como desconsiderá-la, a palavra, se busco me aproximar aos sentidos do que nos cerca com relação às crianças e às cidades? Nessa perspectiva, considero com Larrosa (2002, p.21) relevante olharmos para o que se faz com o uso destas palavras, pois

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos.

Experienciar a cidade, ou outros espaços que não somente os especializados somente, possibilita à criança a pluralidade de experiências. Porém, não se pode considerar que tudo o que nos acontece é experiência, e que tudo nos toca. Experiência, segundo Larrosa (2002), implica aquilo que me forma e transforma. Não é apenas um acontecimento, é o que acontece em minhas palavras, ideias e representações. É somente em mim que ela ocupa seu lugar.

Ao acolhermos esta ampliação de espaços, de possibilidades, de experiências para a criança, estaremos também valorizando esta experiência individual de cada ser. “La experiencia lo es siempre de lo singular. No de lo individual, o de lo particular, sino de lo singular” (LARROSA, 2009, p.21). Por ser a experiência algo particular, somente no singular, é que problematizo aqui a ampliação dos espaços de experiências de aprendizagem das crianças. Trata-se de problematizar a constituição social da modernidade ocidental valorar apenas uma forma de educação: a escola.

Para Larrosa (2009, p. 21), “(...) lo importante, desde el punto de vista de la experiencia, no es ni lo que Kafka dice, ni lo que yo pueda decir sobre Kafka, sino el modo como en relación con las palabras de Kafka puedo formar o transformar mis propias palabras” . Para a criança, portanto, pouco importa o que faz na cidade, ou os lugares que frequenta, mas sim, como faz, como interage, como com e nela se relaciona, como experiencia estes lugares e constitui visões de mundo.

Se a experiência me passa, sendo um pronome reflexivo, ela não se faz externamente, mas exige que se passe por ela, literalmente, padecer. Se, portanto, passa por mim, tem movimento. Movimento de ida e de volta, sai de mim e ao retornar, supõe alteração. Seria praticamente como uma relação com algo que não sou eu, mas sempre uma relação com algo que está em mim. Larrosa (2009), ao comentar sua experiência de ler Kafka, diz que suas palavras podem transformar

seus próprios pensamentos. Então, é a relação que se estabelece entre o texto e o leitor, a criança e o lugar, enfim, o que está entre. É depois da relação estabelecida que pode ocorrer a transformação subjetiva. Passo a ver o mundo diferente, mas apenas o meu mundo. “El sujeto de la experiencia, ese sujeto que hemos caracterizado ya como abierto, vulnerable, sensible y ex/puesto, es también un sujeto singular que se abre a la experiencia desde su propia singularidad. No es nunca sujeto genérico, o un sujeto posicional” (LARROSA, 2009, p.32).

Nesse sentido, a experiência possibilita a ampliação de um repertório linguageiro capaz de gerar reelaborações que complexificam e significam aprendizagens tanto na criança quanto no adulto. Complexificar também é aprender a pensar junto, pensar com o outro. Mas isso significa estabelecer outras relações que não àquelas que aprendemos a naturalizar desde bem pequenos: a de alguém que aprende e alguém que ensina, alguém que sabe e alguém que não sabe: mais uma vez a polarização, os extremos. Trata-se de compreender com Larrosa (2004, p. 3) que

Um mundo sem discursos únicos, sem verdades únicas é insistir na necessidade da “busca de espaços, tempos e linguagens para pensar a experiência de outra maneira.” Não como algo que perdemos ou como algo que não podemos ter. Apenas de outra maneira, buscando as palavras que possam falar da experiência de cada um!

Aprender com o outro e em outros lugares é aceitar que os modos que estamos em linguagens é que nos proporcionam a pluralização e experiências de pensamento, sempre corporeificadas. Portanto, considero relevante problematizar e discutir as possibilidades educacionais que estamos ofertando às crianças ao longo de seu processo de crescer com o outro.

Nesse sentido, a experiência linguageira possibilita a ampliação de um repertório de experiências vividas, capazes de gerar reelaborações que complexificam e significam modos de aprender a pensar, seja da criança seja do adulto. O ato de reelaborar para ambos pressupõe repetições. Repetições estas que não são meras repetições, mero “fazer de novo”, mas sim processos de resignificar suas próprias experiências de pensamento: “fazer o novo”. Manoel de Barros (2010, p.300) já dizia em suas poéticas palavras “repetir, repetir até ficar diferente”.

Walter Benjamin (1892 -1940) - ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo judeu alemão – que em sua obra conjugou ideias sobre a teologia, filosofia

da linguagem e o marxismo, afirma que a repetição é uma qualidade intrínseca da brincadeira da criança (BENJAMIN, 1985, p.252). É na brincadeira que a criança busca o seu prazer no eterno ato de “brincar outra vez”. É ela, portanto, que é o centro da narrativa de vida da criança, é o ritmo que a mesma dá a sua própria vida, ou antes, é justamente através desses ritmos que nos tornamos senhores de nós mesmos (BENJAMIN, 1985, p.252). Repetir para Benjamin (1985, p. 253) não é apenas

assenhorar-se de experiências terríveis e primordiais pelo amortecimento gradual, pela invocação maliciosa, pela paródia; trata-se também de saborear repetidamente, do modo mais intenso, as mesmas vitórias e triunfos. O adulto alivia sua felicidade quando narra sua experiência. A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início.

É o que diz poeticamente Guimarães Rosa (2001, p. 484) ao escrever: “Minha Senhora Dona: um menino nasceu ---o mundo tornou a começar!” Para apontar esta possibilidade aberta que o mundo se apresenta para cada criança: nascer, viver, constituir-se e ser constituído. Por isso, para Larrosa (2001, p. 289), educar remete à figura do porvir já que implica

dar uma vida que não será a nossa vida nem a continuação da nossa vida, porque será uma outra vida, a vida do outro, e porque será o porvir da vida ou a vida por vir. Ou dar um tempo que não será o nosso tempo nem a continuação de nosso tempo, porque será um outro tempo, o tempo do outro, e porque será o porvir do tempo e o tempo por vir. Ou dar uma palavra que não será a nossa palavra nem a continuação da nossa palavra porque será uma outra palavra, a palavra do outro, e porque será o porvir da palavra ou a palavra por vir. Ou dar um pensamento que não será o nosso pensamento nem a continuação do nosso pensamento, porque será um outro pensamento, o pensamento do outro, e porque será o porvir do pensamento ou o pensamento por vir. Ou dar uma humanidade que não será a nossa humanidade nem a continuação da nossa humanidade, porque será uma outra humanidade, a humanidade do outro, e porque aí entra em jogo o porvir do homem ou o homem por vir.

A figura do porvir nos faz pensar nos modos como acolhemos os que chegam. Nessa recepção que nós adultos oferecemos às crianças – como apresentamos a elas a cidade? Como e qual é a narrativa que apresentamos às crianças cotidianamente?

Sob este viés, buscarei abordar a criança em suas experiências na cidade e nos lugares que cresce, convive e aprende, portanto se constitui. Busco pensar a experiência na e com a cidade como algo maior, mais amplo, diferente da mera

informação que possa receber no contexto escolar. Trata-se de propor uma reflexão em torno de como escolarmente constituímos a educação de crianças a partir da redução e da simplificação do mundo. Bachelard (2004, p.97) nos convoca a refletir quando argumenta que, no pensamento, “simplificar é sacrificar. É o equivalente inverso da explicação que, por sua vez, não teme a prolixidade”.

Da mesma forma, Walter Benjamin traz o conceito de experiência como pano de fundo de toda sua obra. Também historiador que foi, traz à tona uma crítica à concepção de história progressista e burguesa, a qual privilegiava a narrativa de um tempo linear e cronológico. Sua concepção de experiência diz respeito à experiência vivida, do que o humano traz consigo depois de tudo o que viveu. O que denominamos de passado, nossa memória, tudo que pode ser contado, rememorado, revisitado.

Para Benjamin, a experiência diz respeito a um acontecimento vivido, a tudo que pode ser narrado, e, por isso, é finito. Mas justamente por isto, o fato que é rememorado – narrado, não possui limites para ser contado. É no instante do agora que a experiência vivida pode ser capturada em forma de lembranças, marcas, ou até mesmo detalhes, que são grifadas no tempo do agora.

Walter Benjamin, criticado ao escrever sobre a sua infância, pela sugestão desta ser de cunho autobiográfico, ousou tomar distância para ver uma infância comum, histórica, cidadina. Ousou, na primeira metade do século XX, trazer a infância como tema de reflexão, já que este não era debatido no circuito filosófico da época. Infância enquanto ideia construída social e culturalmente, a qual passa por modificações a cada nova geração, a cada novo tempo.

Aproximar, portanto, esta criança enquanto interlocutora cultural, produtora de cultura, junto do adulto, no coletivo da cidade, dos espaços como um todo, implica pensarmos que as linguagens das crianças se fazem justamente no coletivo. Se é no coletivo, é maior, não pode ser reduzido apenas à escola.

É para pensar em espaços enquanto possibilidades das crianças estarem em linguagens que opto por conversar com as crianças a partir da troca de cartas e de encontros (rodas de conversas) nas escolas. Souza e Kramer (2009, p.11), ao visitarem Benjamin, destacam de sua obra a ideia de que “o homem se faz fazendo o mundo, e se faz como homem se fazendo na linguagem, processo que só é possível graças à coletividade, ao nós; (...) compreender a narrativa do outro requer experiência comum compartilhada”.

Trata-se, com Perrotti (1990), de abordar a urgência do debate sobre o crescimento de uma infância confinada em espaços especializados, aliado ao desejo de perseguir a infância em Benjamin como experiência de vida, a concepção de experiência em Larrosa, e em ambas as narrativas como estratégia para pesquisar a potência de aprendizagens plurais, mais amplas, que a diversidade e a multiplicidade dos encontros na cidade promovem. Como afirma Bachelard (1996, p. 310), “só há ciência se a Escola for permanente. É essa escola que a ciência deve fundar. Então, os interesses sociais estarão definitivamente invertidos: a Sociedade será feita para a Escola e não a Escola para a Sociedade”.

1.1 “Utopar”

Na medida em que as previsões deterministas não são passíveis, é provável que as visões do futuro, e até as utopias, desempenhem um papel importante nessa construção. Há pessoas que temem as utopias; eu temo mais a falta de utopias.

Ilya Prigogine

Como disse o poeta José Paulo Paes (1996), “poesia é brincar com as palavras como se brinca com bola, papagaio e pião”. Brincar com as palavras nos possibilita enxergar o novo em algo já cerceado de pré-conceitos, de certezas, de formas de enquadramento, de hábitos de pensamentos.

Brincar com a palavra Utopia – que traz consigo sua história na raiz grega ou, “não” e τόπος, “lugar”, portanto, o “não-lugar” ou “lugar que não existe” – possibilita tornarmos um termo substantivado, feminino e singular, em uma palavra movente, uma palavra-ação; uma possibilidade de ser, de estar e de realizar algo. Não apenas “utopar” pela idealização de um lugar, mas a possibilidade de uma visão diferente, ou mesmo contrária ao que nos soa como sendo o “mundo real”.

Assim, a utopia não é centro desta pesquisa, mas emerge como alicerce para que se possa construir sentidos ao longo de um tema que não se deixa apreender analiticamente pela lógica do “ou”, pois exige considerar a conjunção “e” que aponta para os princípios da complexidade. A conjunção promove ambivalências e provoca estranhamentos a tudo àquilo que nos é habitual, diria “normal”, recolhendo as fendas que nos fazem refletir e que, ao mesmo tempo, nos possibilitam encantar o

presente. Já dizia Eduardo Galeano (1994, p.310), em trecho de conversa com Fernando Birri sobre a utopia:

Ela está lá no horizonte diz Fernando Birri. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar".

É para “utopar” que esta dissertação se detém no estudo da relação entre criança e cidade a partir dos achados nos detalhes obscurecidos que podem emergir de cartas e conversações realizadas com crianças, pois no reino do espírito ou da reflexão, nos lembra Bachelard (2008, p. 80), é “o detalhe que dita a lei, é a exceção que se torna a regra, é o sentido escondido que é o sentido claro”⁶.

Para contribuir com o campo de pesquisa da(s) infância(s) considero importante interrogar a educação das crianças para além da escolarização, a partir de suas experiências de vida na cidade. Trata-se de propor a ampliação do debate curricular nos anos iniciais ao problematizar “como” as crianças aprendem e não “o que” aprendem. Para tanto torna-se relevante atentar para os detalhes negligenciados pelos adultos da vida cotidiana das crianças na cidade, isto é, predispor-se a “escutar” o que pensam, o que veem e o que vivem na cidade que habitam. Habitar, para Benjamin (2006, p.46), significa “deixar rastros”, marcas, o que nos aponta a não neutralidade de habitar um espaço.

A partir destes pontos a serem pensados, bem como algumas premissas conceituais relacionadas à temática de pesquisa escolhida, busco aproximações aos fenômenos fundantes do cotidiano de crianças no que diz respeito à vida que acontece na cidade. Tais fenômenos que, possivelmente, desempenham papel decisivo no modo como nos situamos na história para conseguirmos relacionar nossas expectativas dirigidas ao futuro. Como já disse Ricoeur (2006, p.357), “la utopia es un ejercicio de la imaginación para pensar en otro modo de ser de lo social”.

⁶ Para Bachelard (2008, p. 79), “a objetividade aparece num detalhe, como uma mancha num quadro. Enquanto a intuição parecia oferecer tudo numa só olhada, a reflexão se detém numa dificuldade particular. Ela objeta uma exceção. Desde o primeiro esforço, o espírito se manifesta numa polêmica cheia de argúcia. A intuição é de boa fé, o espírito parece, portanto, de má-fé. Melhor dizendo, ele não tem fé. Está feliz porque duvida. Instala-se na dúvida como num método, pensa destruindo, fica mais rico porque despreza coisas. Toda reflexão sistemática procede de um espírito de contradição, da má vontade com os dados imediatos, do esforço dialético para sair de seu próprio sistema”.

Por ser algo que não pode ser medido, nem pelo seu grau de veracidade, muito menos por seu conteúdo, propriamente dito, é que se justifica a escolha pela possibilidade de brincar com o verbo *utopar* (que não é conjugado em nossa língua). Por não poder ser medido, é algo que acontece, que está em ação: a ação de utopar, de sonhar, de vislumbrar.

Não é raro encontramos definições para a palavra utopia se referindo à projeção de algo que poderá se tornar real, no entanto, Ricoeur (2006, p. 359) nos brinda com uma possibilidade mais instigante ao destacar sua “función liberadora”: “imaginar el no lugar es mantener abierto el campo de lo possible”. Porém, adverte Maffesoli (2001, p. 74), o imaginário é amplamente concebido no âmbito do senso comum como tudo àquilo que se opõe “ao real, ao verdadeiro”.

Normalmente, o imaginário é problematizado como um lugar comum, mesmo que possa perpassar a ordem individual ou social, mas perpassa justamente pelo que outros também passam, tornando-se aquilo que nos une, que nos torna unos e que poderíamos chamar de cultura que, segundo Maffesoli (2001, p.75), mesmo sendo “um conjunto de elementos e de fenômenos passíveis de descrição” sempre apresenta também

algo de imponderável. É o estado de espírito que caracteriza um povo. Não se trata de algo simplesmente racional, sociológico ou psicológico, pois carrega também algo de imponderável, um certo mistério da criação ou da transfiguração. (MAFESSOLI, 2001, p.75)

Para Maffesoli (2001), o imaginário é coletivo, algo similar a uma força de ordem social e até mesmo espiritual, a qual perpassa uma construção intelectual, que normalmente é considerada ambígua: ora perceptível, mas nem sempre passível de ser mensurável. Força intelectual esta que inevitavelmente, além de me perpassar, perpassa também um imaginário coletivo. Duborgel (1992, p.241) aponta essa força como o conjunto de símbolos que não podem ser dissociados deste conjunto maior constituído coletivamente, o qual sempre faz parte de uma cultura, as quais poderão ser reproduzidas, ou instituídos modos de ver, viver, agir, e ainda, reinventar os modos de agir no mundo.

O imaginário é o estado de espírito de um grupo, de um país, de um estado, nação, de uma comunidade, etc. O imaginário estabelece vínculo. É cimento social. Logo, se o imaginário liga, une numa mesma atmosfera, não pode ser individual. (...) O imaginário é algo que ultrapassa o indivíduo, que impregna o coletivo ou, ao menos, parte do coletivo (MAFFESOLI, 2001, p.76).

Como a cidade habita o imaginário de crianças que vivem e convivem na cidade de Santa Cruz do Sul? É partindo desta interrogação que me ponho a refletir, sob sugestão de Maffesoli (2001, p.75) a relevância de também considerar neste estudo o imponderável e a transfiguração que pode emergir da convivência entre crianças e adultos na cidade.

O coletivo é um ser eternamente desperto, eternamente agitado, que vivencia, experimenta, reconhece e imagina tantas coisas entre as fachadas quanto os indivíduos no abrigo de suas quatro paredes. [...] A passagem é o seu salão. Nela, mais do que em qualquer outro lugar, a rua apresenta-se como o interior mobiliado e desgastado, habitado pelas massas" (BENJAMIN, 2006, p. 958; 1989, p. 194-195).

Quem sabe possamos fazer um exercício de alternadamente pensar e sonhar. Como diria Mèlich (2009, p.85), "ilusionarmos com pequenos sueños soñados despiertos, ilusiones que mantienen la esperanza de que la situación heredada no es uma situación definitiva".

Assim, a partir do diálogo com a filosofia e a pedagogia, convido o leitor a comigo acompanhar a conversa com crianças de oito e dez anos, que frequentam três escolas⁷ na cidade de Santa Cruz do Sul.

Para apresentar o movimento deste percurso investigativo apresento no capítulo 1 as concepções que sustentam a intenção de pesquisar com crianças, a escuta sensível das "falas das crianças" e o ato de ler cartas e sua implicação no modo de circunscrever esta pesquisa.

No capítulo 2 tratarei de abordar a metodologia da pesquisa propriamente dita, propondo uma fenomenologia do detalhe enquanto estratégia para, no capítulo 3, discorrer em torno dos espaços de vida cotidiana e cidadina das crianças: seus lugares, seus espaços e suas devidas distinções. O que daí emerge, no capítulo 4, é uma discussão ainda recente, principalmente no campo da educação dita "formal": a

⁷ Utilizarei para identificação das crianças nomes fictícios, preservando o sexo dos mesmos, e as iniciais de cada uma das escolas participantes.

- **E.E.B.E.** – Escola de Educação Básica Educar-se
- **E.E.N.S.R.** – Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário
- **E.M.L.S** – Escola Municipal Luiz Schroeder.

da escola como espaço de contingência, de limites para esta vida da criança na cidade. Por fim, enquanto conclusão provisória e inacabada, o capítulo 5 discute os achados pinçados das falas e escritas das crianças a respeito de sua vida propriamente dita, na cidade. Seus lugares especiais, lugares proibidos, cidades das ideias, dos sonhos e desejos. Enfim, as muitas cidades na cidade.

2. PESQUISAR COM CRIANÇAS

*Na tribo, o velho é o dono da história,
o adulto é o dono da aldeia
e a criança é a dona do mundo.*

Orlando Villas Bôas

Ao escolhermos um determinado caminho teórico-metodológico, também escolhemos possibilidades de produzir sentidos, de encontramos outros caminhos ao longo da pesquisa.

A concepção de Larrosa (2002, p.19), de que as palavras produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação sustenta nesta escrita uma abordagem fenomenológica, a qual exige do pesquisador a descrição, ou seja, a interpretação dos fenômenos⁸.

É neste momento que a pesquisa toma seu corpo. É através das palavras obtidas da reflexão do pesquisador, a partir de suas escolhas teóricas e de sua história, bem como de suas práticas investigativas, é que pode interpretar e refletir sobre o tema pesquisado. Portanto, é neste momento também que os sentidos de uma pesquisa se tornam parte do que se torna apenas uma verdade para àquela pesquisa, para aquele trilhar, parte de tudo àquilo que desejamos saber e conhecer sobre o outro, sobre o mundo, sobre nossa constituição enquanto seres atuantes e partícipes de um lugar em comum.

Neste momento de reflexões da pesquisa, são tecidas as amarras que embasam as perguntas, as questões que levam o pesquisador a realizar escolhas e tomar decisões. Suas reflexões lhe permitem criar sua própria forma de entender e compreender o que ainda não poderia alcançar compreender. Mesmo sabendo que estar com crianças, assim como pesquisar com elas não é tarefa simples e

⁸ Conforme Abbagnano (2007, p. 510-511), na filosofia contemporânea, Fenômeno é aquilo que tanto aparece ou se manifesta ao homem em condições particulares quanto aquilo que aparece ou se manifesta *em si mesmo*. Apesar do termo *fenomenologia* – ciência que tem por objetivo ou projeto a descrição daquilo que aparece – remontar a filósofos como Lambert, Kant, Hegel, a noção hoje viva de fenomenologia enquanto movimento filosófico é a anunciada pelo filósofo austro-húngaro Edmund Husserl em *Investigações lógicas* (1900-1901) e tem como princípio o caráter intencional da consciência, em virtude do qual o objeto é transcendente em relação a ela e todavia presente “em carne e osso”. , o regresso aos fenômenos, ao modo de aparecer vivido antes de ser tematizado. Esse vivido não pode ser definido, apenas descrito. Nas palavras do filósofo francês Merleau-Ponty, em *A fenomenologia da percepção* (1999, p. 2), “trata-se de descrever e não de explicar nem analisar”.

corriqueira. Graue e Walsh (2003, p.29) afirmam que fazer investigação com crianças pequenas é tão complexo, gratificante e turbulento como viver e interagir com elas. Muito pode ser aprendido com as crianças em suas ações e reações a situações particulares se o pesquisador abandona o “lado de cá” e opta por “estar com” elas. Para conhecer, ver, sentir, escutar, ou ainda, para reconhecer⁹ a criança, enquanto pesquisador implicado e comprometido com uma ética do encontro, torna-se importante então considerar a interação entre crianças e adultos a partir da alteridade nos modos de sentir e interpretar, significar este mesmo mundo. Para Cohn (2009, p. 33) a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa”. Portanto, não cabe transformar este mundo em dois mundos diferentes, mas sim, considerar que ele pode ser interpretado de modos diferentes.

O pesquisador sustenta seu olhar e sua escuta a partir de uma *lente*, de um viés, de um aporte teórico escolhido, assim como o olhar e a escuta deste para com a(s) criança(s) é UM olhar e UMA escuta configurados por UM recorte realizado. Para tanto, o pesquisador, além de estar com elas, torna-se sensível a ponto de conseguir enxergar e escutar para além do que aprendeu a dizer, ver e registrar. Essa ultrapassagem, salienta Quinteiro (2002, p. 27), é dada pela *reflexibilidade investigativa*¹⁰.

Além da técnica, o sentido geral da reflexibilidade investigativa constitui princípio metodológico central para que o investigador adulto não projete o seu olhar sobre as crianças, colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações.

Como já mencionado, grande atenção é necessária a esta “escuta” fenomenológica do pesquisador. Escuta que necessita ser atento e observador, pois exige aproximar aquilo que foi separado, fragmentado por prévias definições e explicações. Por isso o conceito citado anteriormente por Quinteiro, a reflexibilidade investigativa. Mesmo que entrelaçada a toda bagagem de vida do investigador, assim como também todas as representações construídas e constituídas nele, é prudente e ético que se mantenha neste patamar afim de que consiga se entrelaçar,

⁹ Para Gadamer (2005, p.169) “a alegria do reconhecimento reside no fato de identificarmos mais do que somente é conhecido”.

¹⁰ Sarmiento & Pinto citado por Quinteiro (2002, p. 27) definem esta como sendo um princípio metodológico da pesquisa que exige do pesquisador um olhar analítico sobre si mesmo como condição de produzir o conhecimento desejado.

se aproximar, mas também distanciar-se quando necessário, para refletir através da descrição fenomenológica. Para Blanchot (2001, p.67), “ver, é sempre ver à distância, mas deixando a distância devolver-nos aquilo que ela nos tira. (...) Ver é então perceber imediatamente ao longe”.

Algumas das pesquisas realizadas no campo da infância, considerando a dimensão histórica, abordaram temas referentes à criança concebendo-a como apenas um objeto de pesquisa. Atualmente podemos perceber novos movimentos na pesquisa, principalmente no que diz respeito a um outro modo de olhar estas crianças.

Mas ao entendermos e nos rendermos à complexidade de compreendermos outros sentidos para a infância, ecoa mais um questionamento: *pesquisadores pesquisam as crianças! Pesquisam sobre elas ou com elas?* Questionamento pertinente se olharmos *in loco* a questão da pesquisa e seu campo de atuação.

Clarice Cohn defende a ideia em seu livro Antropologia da criança (2009), de que toda e qualquer criança tem papel social importante e necessário e que a concepção de que a criança é um “*adulto em miniatura*”, já começa a sofrer alterações significativas na modernidade. Começa a existir uma nova forma de se enxergar a criança para além de um ser inferior, minoritário e sem direito a voz, portanto, não é mais apenas um ser que passa pela história, mas que também faz história. Sua participação efetiva, durante a pesquisa, ou melhor, na constituição desta, se torna premissa básica ao pensarmos a pesquisa *com* crianças.

Pensando sobre estas questões, me coloco, mais uma vez, na posição de aprendiz, onde, a partir dos levantamentos teóricos suscitados, busco refletir sobre os mesmos. Se pensarmos na pesquisa “sobre” crianças, meu olhar se lança a um tipo de pesquisa que persegue a “coleta de dados” na observação de um grupo, buscando não envolvimento e não relação com os sujeitos¹¹. Já quando lanço meu olhar à pesquisa “com” crianças sou exigida a me envolver com uma pesquisa realizada a partir do conceito de estar junto, de estar literalmente *com* elas. As crianças não apenas me fornecem subsídios para um estudo, mas me possibilitam participar, provocam envolvimento e comprometimento a partir da “escuta” e do “olhar”, enfim, de uma postura fenomenológica que não pretende explicar, mas descrever o vivido.

¹¹ Termos como “coleta” e “sujeitos” já remetem a determinado modo de conceber o conhecimento e a pesquisa.

A escolha deste caminho diz respeito a uma busca maior, a uma busca pela qualificação¹² e ampliação dos modos de educação, seus processos e seus agentes, e, por consequência, a ampliação das discussões relacionadas especificamente à educação das infâncias.

Por ser considerado ainda um campo de estudos em construção, a pesquisa com crianças vem crescendo a cada dia através de eventos, grupos de pesquisa, teses e dissertações. Mas ainda pode vir a tornar-se uma discussão mais presente no contexto escolar. Local onde este tipo de pesquisa pode vir a ser importante contribuição para buscarmos compreender, ainda mais, este mundo que um dia já foi habitado por nós também. Mesmo por que, Bachelard (1988, p.130) já dizia, “a infância não é uma coisa que morre em nós e seca uma vez cumprido o seu ciclo. É o mais vivo dos tesouros e continua a nos enriquecer sem que o saibamos”.

Ao longo da história da humanidade, a infância foi compreendida de diferentes ângulos e modos. Muitos foram os pesquisadores que já a definiram. Philippe Ariès¹³, importante historiador e medievalista francês, que discutia temas como a família e a infância, apresentou sua conhecida tese da inexistência de qualquer sentimento de infância antes do período da Idade Moderna. Após Ariès, com a publicação da obra “História social da criança e da família”¹⁴, a infância passou a ser objeto de pesquisa em diferentes áreas do conhecimento: psicologia, biologia e pedagogia – contribuindo amplamente para problematizar a compreensão de infância como simples passagem para uma nova etapa na vida, ou como mero estado de passagem, precário e efêmero, que caminha para sua resolução posterior na idade adulta, por meio da acumulação de experiências e conhecimentos.

O termo infância, propriamente dito, é um termo que remete à ideias concebidas por adultos e suas expectativas, portanto a um imaginário e não permite compreendê-lo como definitivo. O que existe são crianças. A infância, justamente esta, problematizada por Ariès, por exemplo, diz respeito a ideias, normalmente projetadas nas crianças pelos adultos, podendo ser chamadas de expectativas, o

¹² Qualidade a partir do conceito de Dahlberg, Moss e Pence (2003) os quais discutem o termo especificamente no campo da educação da infância. Os autores se referem sempre a uma ideia construída por um grupo, portanto compartilhada, uma construção comum, a qual é sempre própria de um local. Portanto, não é um conceito neutro nem inquestionável, válido para todos os contextos.

¹³ Mesmo que sua tese tenha sido muito contestada, polêmica, em muitas direções, tal estudo resultou na inegável profusão contemporânea de saberes que fazem da infância seu objeto de estudo: antropologias, biologias, direitos, estudos culturais, medicinas, psicologias, sociologias da infância (KOHAN, 2010).

¹⁴ Publicada em 1960 na França com o título “L’Enfant et la vie familiale sous l’Ancien Régime”.

que se espera que venham a se tornar. Termo que também tem acepções totalmente distintas dependendo do local, da cultura, enfim, do modo de olhar para esta criança. É Ariès que nos brinda com uma nova sensibilidade com relação à infância, mas destacando que o fez embasado num olhar para a infância burguesa. Por isto, na atualidade, suas percepções são colocadas em xeque. Independente desta discordância, por parte de alguns pesquisadores contemporâneos, suas considerações exerceram e exercem imensa influência nas reflexões acerca da temática da infância.

A criança, esta sim existe, é real, é corpo em movimento, vive em algum lugar, corre, brinca, cresce. Sua existência neste mundo refere-se a esta oportunidade de poder, em sua pouca idade, compartilhar deste mundo com o adulto. Aqui, explicitamente, define-se alteridade enquanto espaço de compartilhamento de um viver, na diferença, na coexistência de adultos e crianças.

O que a modernidade europeia tratou de trazer, arraigada em seus princípios, foi literalmente uma distinção cada vez mais marcada não pela alteridade, mas pela clareza da distinção entre ser adulto e ser criança. Por tratá-la não como outro ser, também potente, agente de sua própria história, o fez a partir da lógica maioridade x minoridade, a qual acabou inferiorizando, menosprezando e ainda, anulando as crianças na participação coletiva. Porém, não nos basta apenas entendermos e definirmos o sentido de infância, mas sim, é preciso que tenhamos a coragem e a sensibilidade para também colocá-la neste lugar de interação no e com o mundo.

Assim, a partir do percurso histórico da modernidade ocidental, diferentes foram as concepções sociais do significado de infância. Jobim e Souza (1996) delimitam que estas concepções sociais a enquadraram como sendo uma mera qualidade de menoridade e, conseqüentemente, sua relativa desqualificação como sendo um período ou estado transitório, inacabado e imperfeito.

Se para Pinto (1997, p.34) "no conjunto de processos sociais, mediante os quais a infância emerge como realidade social, realidade essa que também produz, em certa medida, a própria sociedade", portanto, a infância também foi delimitada sociologicamente. Partindo desta concepção, uma das perspectivas tidas sobre a infância foi derrubada, pois o termo (origem etimológica) *in fans*¹⁵ foi desfeito, ou pelo menos teve sua hegemonia abalada. Essa ausência de fala foi entendida

¹⁵ *In fans* – termo etimológico referido a todos àqueles que não falam, ou, como defende Martins (1992, p.54) como “os mudos da história”.

historicamente como incapacidade de falar, tanto que o termo latino *infans* foi usado para se referir aos que, mesmo falando, pela sua minoridade, não estavam ainda habilitados a testemunhar nos tribunais.

Gagnebin (1997) faz uma caminhada histórica resgatando as principais ideias sobre a infância, convocando nomes de referência para com ela, pensarem a infância neste contexto histórico. Rosseau, que foi um destes convocados, acreditava que encher as crianças com ensinamentos, regras, normas e conteúdos não era o que realmente precisavam, mas sim de um “preparo adequado de suas almas para nelas, por impulso próprio e natural, possa crescer e se desenvolver a inteligência de cada criança, no respeito do ritmo e dos interesses próprios” (GAGNEBIN, 1997, p.85) de cada criança.

Barbosa, Kramer & Silva (2005, p.46) localizam as primeiras pesquisas no campo da Sociologia da infância na década de 40, quando estudos iniciais começam a despontar no Brasil, mesmo que ainda não fossem extremamente específicos sobre a infância, ou sobre a criança. Um dos primeiros pesquisadores identificado no Brasil foi Florestan Fernandes, em sua produção intitulada: “Folclore e mudança social na cidade de São Paulo (1979)”. Em seguida vieram os estudos de José Souza Martins (1993), as traduções de Cleopâtre Montandon (2001) e Régine Sirota (2001) – ambas francesas - entre outros que dão seguimento às pesquisas específicas na atualidade.

Quando alguns preceitos foram rompidos, mesmo que não por completo (socialmente falando), é que a infância passa gradualmente a ser percebida como uma parte desta sociedade, sendo a criança considerada também como cidadã, mesmo que com tenra idade, mas também partícipe de processos, decisões, portadora de deveres e direitos. Dotada de particularidades e, mesmo assim, inserida em sua sociedade, comunidade, sua casa, sua cidade.

Segundo Kohan (2010), uma forma de pensar a infância é não considerando que esta seja apenas uma etapa da vida, mas sim, uma condição do humano que está presente (ou pode estar presente) em diversas idades. Sendo condição do humano, a infância também é um conceito cultural e histórico. Nunca, em momentos passados, como muitos outros conceitos, se soube tanto da infância como em nosso tempo. Também é irrevogável a premissa de que na infância encontrou-se imenso espaço de criação de artefatos voltados ao mundo da mídia, do consumo e da economia em geral. Em virtude disso, nunca se tornou tão atraente

estudar a infância, conhecê-la, para instituir espaços específicos em que habitam as infâncias, como, por exemplo, o interesse na última década da mídia em geral em buscar artifícios que possam atrair, ludibriar e até mesmo, envolver as crianças através de propagandas com apologia ao consumo exacerbado.

É por isso que quando tratamos a criança partindo da concepção do ser que já é, e não pelo que virá a ser - podemos parar para pensar as diferentes infâncias. Pois, quando tratamos a infância a partir de suas diferenças, de suas peculiaridades, é nula a existência da possibilidade de delimitarmos tão generalistamente o termo. Os diferentes contextos não nos possibilitam definir “a” infância, mas quem sabe podemos determinar que sejam as infâncias. Portanto, é mais coerente que pensemos nas diferentes formas, nas diferentes maneiras de constituirmos esta(s) infância(s).

Estas infâncias que marcam a vida das crianças, as quais não deixam de ser humanos de pouca idade, categoria geracional que envolve sua condição de partícipe deste mesmo espaço compartilhado com adultos, deixam de ser esses “seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (LARROSA, 1998, p.229).

2.1 Escuta sensível do pesquisador à infância

Assim como a criança está implicada na pesquisa, o “*eu*” pesquisador não o está menos. Inevitavelmente, diferente do que muitas bibliografias clássicas da área da metodologia da pesquisa defendiam, o “*eu*” pesquisador, a partir da teoria da complexidade (MORIN, 1999), nunca estará neutro, imparcial e não implicado ao pesquisar.

Morin (2011) utiliza o termo convivibilidade, ou ainda o viver com. Para Barbier (2007) o pesquisador necessariamente encontra-se implicado em qualquer dos momentos em que desenvolve sua pesquisa. De acordo com os princípios da complexidade, sujeito e pesquisador estão imbricados na dupla tarefa de ser e de observar, constituindo sempre uma totalidade dinâmica, biológica, psicológica, social, cultural, cósmica, indissociável. A partir desta lógica, inevitavelmente, não

existem partes distintas, mas sim, um todo que se “comunica” sempre e que, por isso, parecem confirmar o princípio da não-separabilidade (BARBIER, 2007).

Ao buscar explicitar a interdependência do ser perante o mundo, Morin (1991, p.80) “ser sujeito, é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente. É ser provisório, vacilante, inseguro, é ser quase tudo por si e quase nada pelo universo”. Para Morin (1991), é a condição que o humano possui de estar/ser o centro do seu próprio mundo, e, portanto, ocupar tal lugar, o lugar do “eu”.

Ao longo da pesquisa, os momentos do pesquisador estar junto das crianças, neste caso especificamente das crianças, deste encontro entre criança/pesquisador, ou criança/professor pesquisador, a imprevisibilidade e o não saber são quesitos indissociáveis do paradigma da complexidade. Barbier (2007, p.94) destaca uma qualidade deste pesquisador, para além de sua implicação nesta pesquisa, a qual denomina como sendo um “escutar/ver.

Para explicitar esta inter-relação entre pesquisa – pesquisador –crianças opto por fazê-lo a partir de um olhar fenomenológico, o qual buscará colocar o fenômeno estudado em parênteses, descrevendo-o o mais preciso possível, evitando impor, tatuá-lo com quaisquer que sejam hipóteses, teorias e impressões primeiras. Buscarei descrever, explicitar aquilo que se mostra, o fenômeno propriamente dito e suas possíveis relações, conexões, ligações relacionadas. Momento este de pragmaticamente objetivar, selecionar as partes desta descrição, deste viver com as crianças, para considerar simultaneamente as essenciais e também as que não o são, oportunizando assim que consiga encontrar as compreensões minhas, sobre o tema pesquisado, interpolado. Compreender aqui como forma também de interpretação destes fenômenos.

2.2 Em busca das narrativas das crianças

Começar pelas palavras talvez não seja coisa vã. As relações entre os fenômenos deixam marcas no corpo da linguagem.

Alfredo Bosi (1992)

A criança, na contemporaneidade, vem ocupando gradualmente espaços de maior visibilidade nas pesquisas e discussões na área da educação. Espaços de discussão que ainda requerem maior aprofundamento, rigor e respeito, principalmente no que tange à atuação da criança como protagonista de sua história. A criança passa a constituir, no plano teórico dos adultos, seu lugar social como um ser que interage com seu tempo, ou melhor, que interage com sua história (SOUZA, 1996).

Um dos meios que o adulto utiliza para se aproximar das crianças é a partir de sua escuta (ação que tem que ser aprendida). É na escuta criteriosa deste adulto, a partir de sua alteridade frente à criança, que os mundos se entrelaçam, sendo criado assim um único mundo: partilhado, vivido, constituído entre dois vieses. Ao conseguir “ler” esta criança, que possui pouca idade, mas que nem por isto, se torna menor/inferior ao adulto, a partir de sua escuta, pode-se compreender e ler, compartilhar suas percepções, seu modo de pensar e de agir.

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações (COHN, 2009, p.27).

Considerar a ação de pesquisar *com* as crianças, esta foi a premissa que sustentou o processo desta pesquisa. Escolher um grupo, definir caminhos, por fim, delimitar um campo para pensar, circunscrever um campo que permite com elas pensar esta relação na e com a cidade.

Numa das primeiras opções cogitadas estava a busca por sinais, marcas da criança nesta cidade. Marcas estas que permeariam apenas um estudo meu, um olhar adultocêntrico para com estes possíveis indícios – físicos – deixados, largados, realizados por crianças. Por sugestão da banca, um trabalho COM crianças, seria uma opção a ser considerada, levando em consideração metodologias das mais diversas, como, por exemplo, a observação participante, o levantamento de artefatos e produções culturais da infância, análises de conteúdos produzidos pelas crianças, narrativas de vida, entrevistas, enfim, a mais apropriada de acordo com os

questionamentos propostos pela pesquisa. Sarmiento e Pinto (1997, p. 25-26) propõem uma reflexão acerca do que todas estas metodologias nos possibilitam enquanto pesquisador implicado,

(...) para além da técnica, o sentido geral da reflexividade investigativa constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projete seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações. Não há olhares inocentes, nem ciência construída a partir de ausência de concepções pré-estruturadas, valores e ideologia. O que se encontra aqui em causa é, por isso, uma atitude investigativa, que, sendo comum às ciências sociais, é aprofundadamente teorizada no campo da Antropologia Cultural (Geertz, 1973/1989 e 1995) de constante confronto do investigador consigo próprio e com a radical alteridade do outro, que constitui o objeto da investigação. A “autonomia conceitual” supõe o descentramento do olhar do adulto como condição de percepção das crianças e de inteligibilidade da infância (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 25-26).

A segunda opção de pesquisa encontrava-se na possibilidade de criação de um grupo de crianças fora do espaço escolar, no turno oposto ao que frequentam as atividades escolares regulares, o qual pudesse, fora deste ambiente já cerceado de significados e de significantes, viver algo para além de suas experiências cotidianas.

Mas esta possibilidade não se concretizou, principalmente pela dificuldade desta constituição acontecer em espaços que não se legitima enquanto espaços “aptos” a estarem com crianças – autorizações, burocracias, regulamentações. A partir daí, outro rumo foi dado a pesquisa. Outra possibilidade de estar com as crianças começava a ser pensada: troca de cartas e rodas de conversa nos espaços escolares. Até porque, mais adiante potencializaremos a discussão, a escola é um dos principais lugares da criança na cidade.

Por fim, terceira e última opção – a escolhida - apresentada à banca, talvez não como literalmente descrita no projeto de qualificação, mas a opção mais próxima da apresentada: trabalhar com o envio de cartas a crianças, inspirado em uma pesquisa realizada pelo UNICEF (VOGEL, 1995), a qual buscou compreender “como as crianças veem sua cidade”, assim como em outras pesquisas acadêmicas com crianças utilizando esta metodologia. As cartas aqui surgem como uma possibilidade de conversação¹⁶, ato que Gadamer (2005, p.481) delimita como sendo

¹⁶ Segundo Maturana (1998, pg. 84), o conversar é “o fluir entrelaçado de linguajar e emocionar”. Portanto, é no uso da linguagem em nossa comunicação que o humano, juntamente com seu

uma espécie de conversação por escrito, que, de algum modo, distende o movimento de divergência e convergência no acordo. A arte epistolar consiste, inversamente, em manter e satisfazer corretamente a medida de caráter definitivo que possui tudo quanto se diz por escrito.

Portanto, escolher uma escola diante de uma questão de pesquisa tão ampla, não foi tarefa simples. À primeira vista, não havia critérios prévios. Mas, como entendo que a neutralidade não existe e muito menos a tomada de qualquer decisão é exercida ao mero acaso, existiram sim alguns critérios. O primeiro deles foi o desejo das escolas em acolherem esta proposta investigativa. Escolas com turmas de anos iniciais, especificamente crianças entre oito e dez anos, porque nesta faixa-etária o tema é, de modo geral, comumente abordado escolarmente.

A intenção não foi a de observar práticas educativas específicas de uma ou de outra escola, muito menos, avaliar e analisar os modos de organização das mesmas. O intuito foi o de promover o encontro com as crianças a partir das interrogações desta pesquisa. O encontro com as crianças na escola foi justamente a possibilidade de que este fosse um momento em que eu, na condição de pesquisadora, pudesse refletir as percepções, sentimentos, relatos de vivências das crianças com relação à vida cotidiana, suas histórias e narrativas desta cidade: Santa Cruz do Sul - Latitude 29.71°. Longitude 52.42°. Cidade situada na região central do estado do Rio Grande do Sul. Com área de 733 km² e população aproximada de 118.374, está localizada a 145 km da capital do estado, Porto Alegre (BRASIL, 2012).

Porém, justamente esta cidade aparentemente estática, imóvel, pronta, dada em medidas, categorizada e tabulada em livros didáticos, não foi a cidade privilegiada nesta pesquisa. Antes busquei conversar com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a respeito desta cidade não visível, deste não lugar por elas ocupado: esta cidade vivida, não explicada, sentida e não previamente significada pelo outro.

Conversar com crianças primeiramente muito me instiga, me convoca. Mas, para além do gosto, entendo que há uma discussão a ser feita, ou pelo menos problematizada. Acompanhando as estatísticas disponibilizadas pelo IBGE¹⁷, a partir do último censo realizado no ano de 2010, podemos acompanhar que nesta cidade,

semelhante, agimos, nos transformamos, também transformamos o mundo e o outro. “A conversação democrática constitui a democracia: o viver humano se faz no conversar (MATURANA, 1998, p.76).”

¹⁷ Instituto brasileiro de Geografia e Estatística.

vive um grupo significativo de crianças, especificamente na cidade (área urbana). Santa Cruz do Sul que tem uma população de aproximadamente 118.374 habitantes, com cerca de 20.424 crianças que vivem na cidade¹⁸ de Santa Cruz do Sul, com idade entre 0 e 14 anos, totalizando um percentual de aproximadamente 17% da população total do município (BRASIL, 2012). Crianças que vivem, convivem e constituem esta cidade a cada dia.

Desconsiderá-las, ou ignorá-las, no sentido de apenas considerar aos adultos, ou seja, aos mais “experientes”, torna, a partir deste número expressivo de crianças no município, uma atitude no mínimo displicente. Torna-se então importante trazer à tona estas crianças que aqui também compartilham desta cidade. É a experiência da infância que se torna cada vez mais urbana. Crianças que cada vez mais desfrutam das vantagens e desvantagens de viverem neste local. Acessos a serviços, nem sempre ofertados em áreas mais distantes, áreas rurais, mas que pelo fato de serem crianças urbanas, também não garante que tenham acesso a todas estas ditas facilidades.

Entendendo e validando a necessidade de pensarmos nas muitas crianças que habitam esta cidade, iniciei um projeto piloto, podendo assim ser chamado, para o qual escolhi a Escola de Educação Básica Educar-se, propondo uma troca de cartas: pesquisadora – crianças – pesquisadora. Ação esta potencializadora no que tange o desenho da pesquisa. A partir deste prévio encontro, alguns pontos puderam ser rearranjados, adequados, redesenhados, enfim, mirados pontos que ainda necessitavam de certos ajustes.

Mesmo acreditando, primeiramente, não haver critérios para a escolha das escolas, retorno a pensar na complexidade do pensamento. E então, mais uma vez, deparo-me com as in-certezas do viver. Nunca seremos neutros, muito menos imparciais. Por isso, haviam critérios prévios para esta escolha se efetivar já que a pesquisa estaria debruçada sobre a temática da criança, seus lugares na cidade, suas experiências e narrativas, por que não delimitar aquelas escolas que ocupassem um mesmo espaço geográfico (espaço físico)? Mesmo que o fato de estarem ligadas a um determinado espaço geográfico, não era uma premissa desta pesquisa analisar ou me debruçar sobre a condição de vida destas crianças neste

¹⁸ Entende-se cidade como a área urbana do município também chamado de Santa Cruz do Sul.

espaço de forma mais ampla, considerando acessos, condição econômica, entre outros. O critério foi a aproximação geográfica das escolas.

Para Morin (1995, p.13) "o objetivo do conhecimento não é descobrir os segredos do mundo, mas dialogar com seus mistérios". Por isto, conversar com crianças que, historicamente nas escolas, estudam sua cidade a partir de um modo conteudista, bem como segmentado de uma experiência de estar, viver e conhecer este espaço, é a premissa principal desta pesquisa.

Para além de alguns simples critérios de escolha das escolas, o fato de serem escolas que ocupam um espaço geográfico bastante aproximado, outra característica interessante das três escolas selecionadas, é o fato de cada uma delas ser de um segmento diferente: uma particular, uma da rede estadual e outra da rede municipal. Ambas pertencentes a dois bairros, mas com áreas limites extremamente próximas, quase podendo se dizer que pertencem a um mesmo bairro, em virtude da proximidade das mesmas (vide mapa anterior).

Para contar quem foram os participantes desta pesquisa, destaco alguns pontos referentes às crianças e suas escolas, onde vivem a idade das mesmas, dentre outras informações pertinentes. Num total de 235 crianças, 80 eram da Escola de Educação Básica Educar-se, localizada no campus da Universidade de Santa Cruz do Sul, no bairro Universitário. Outras 90 eram alunos da Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário, situada na rua Professor José Soder, num segmento espacial totalmente residencial, especificamente no bairro Independência. E, por fim, as crianças da Escola Municipal Luiz Schroeder, situada na rua Dona Flora, nº 206, também no bairro Universitário, a qual participou com 65 crianças. Todas com faixa-etária entre oito e dez anos, especificamente do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Subtotal
Escola de Educação Básica Educar-se	19	22	24	15	80
Escola Estadual Nossa Senhora do Rosário	20	15	24	20	90
Escola Municipal Luiz Schroeder	15	16	14	20	65
				TOTAL:	235

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora a partir de informações dos participantes da pesquisa.

Crianças que, principalmente das escolas públicas, vivem em torno das escolas (em sua grande maioria), salvas algumas exceções que acabam vivendo em outros bairros, e até em outros distritos do município de Santa Cruz do Sul. Já na escola privada, o grupo acaba perdendo esta característica, a de que as crianças vivam em torno da mesma, constituindo assim, o próprio bairro da escola. São oriundos de diferentes bairros da cidade. Grupo bastante distinto, que vive momentos e experiências completamente diferentes dentro de uma mesma cidade. O fato de serem crianças, de viverem e estarem na escola, não as une em seus modos de viver na mesma cidade.

Cada criança pertence a um local. Assim como cada local, à medida que esta criança vive e cresce, também pertence a esta criança. Local aqui tido não como meramente espaço físico, palpável, mas para muito, além disto. Local, segundo Tuan (1983), como sendo àquele que atribuímos sentidos, valores, os quais inevitavelmente perpassam as relações de memória, de rememorações que acompanharão o humano por toda sua vida. Portanto, lugar enquanto relação afetiva com este espaço. “Lugar é uma pausa no movimento” (TUAN, 1983, p.153). Aqui Tuan utiliza como premissa de sua teoria o conceito de Topofilia (do Latim *Topos* = lugar + *Filia*= desejo, atração, afeição, simpatia), utilizando a metáfora de um visitante nesta cidade e de um nativo. Ambos exploradores deste mesmo espaço, mas àquele que pertence a este local com maior profundidade, elo, ligação afetiva/efetiva com este lugar ou espaço geográfico. Diferentemente de um visitante que circula na cidade e as vive superficialmente.

2.3 Lendo cartas, converso e escuto crianças

Escrever cartas... Ação datada de 4.700 anos atrás, ação que a humanidade realiza desde muito tempo, portanto, um hábito muito antigo. Hábito que surge da necessidade de homens e mulheres se comunicarem e interagirem com pessoas distantes, de alcançá-las de maneira mais rápida e ágil. A carta, que já foi talhada em pequenas placas de argila, hoje é um objeto de correspondência, com ou sem envoltório, organizada sob a forma de comunicação escrita, de diferentes naturezas, tais como: administrativa, social, comercial, ou qualquer outra, que disponha de

informações de algum interesse específico do destinatário¹⁹. Destaca-se como primeira carta enviada do Brasil, a carta de Pero Vaz de Caminha, onde este conta ao rei de Portugal sobre as belezas da Terra recém-descoberta. Devido ao advento da internet, desde meados da década de 90, este hábito modificou-se drasticamente, migrando de uma escrita totalmente manual, para uma escrita digital – envio de e-mails.

Mas uma carta, se pensarmos em sua magnitude, não é apenas um objeto qualquer, emitido por alguém e enviado a outro alguém, não é um simples registro de palavras escritas. Uma carta, segundo Foucault (1992, p.135) “constitui também uma certa maneira de cada um se manifestar a si próprio e aos outros. A carta faz o escritor “presente” àquele a quem dirige”.

Realizar uma pesquisa com crianças foi um convite a adentrar na riqueza deste mundo que tende a não conversar mais com o mundo adulto: suas brincadeiras, seus desejos, suas alegrias, enfim, se realmente o anseio era olhar para esta criança, foi necessário compreender o que este mundo da criança tem a dizer, por ele mesmo, pois, segundo Cohn (2009, p.28) “onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de sua relações”. Foucault (1992, p.136) destaca que o ato de escrever, ou seja, o traço

de uma mão amiga, impressa nas páginas, proporciona o que há de mais doce na presença: reconhecer. Escrever é pois “mostrar-se”, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro. E deve-se entender por tal que a carta é simultaneamente um olhar que se volve para o destinatário (por meio da missiva que recebe, ele sente-se olhado) e uma maneira de o remetente se oferecer ao seu olhar pelo que de si mesmo lhe diz.

Com a decisão por este caminho de pesquisa, aliado às rodas de conversa posteriores ao momento de leitura e exploração das cartas das crianças, percebi que não eram apenas cartas que eu leria. Era algo muito maior que aconteceria: uma carta também “operou” (FOUCAULT, 1992, p.136), produzindo uma introspecção, tanto em mim quanto no escritor. “Mas há que entender esta menos como uma decifração de si por si mesmo do que como uma abertura de si mesmo que se dá ao outro (FOUCAULT, 1992, p.136). Segundo Larrosa (1998, p.142),

¹⁹ Conceito conforme Legislação Brasileira - LEI Nº 6.538, DE 22 DE JUNHO DE 1978. Que dispõe sobre os Serviços Postais.

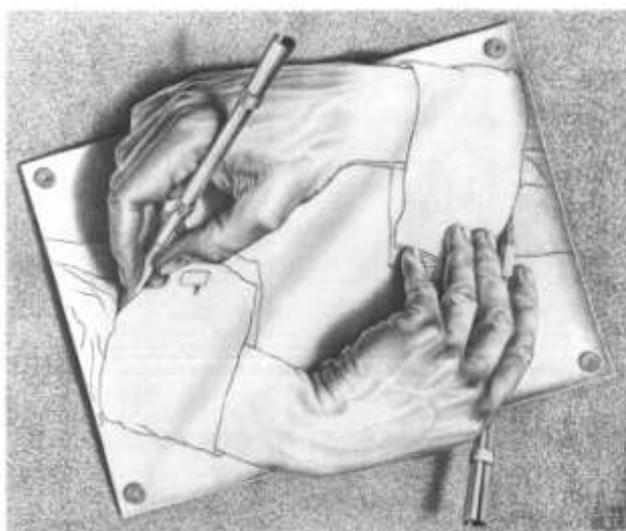
No ler a lição, não se buscam respostas. O que busca é a pergunta a qual os textos respondem. (...) a leitura não resolve a questão, mas reabre, a repõe e a re-ativa, na medida em que nos pede correspondência. (...) Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que pensa.

Ler estas cartas é, assim como escrever, uma forma de não categorizar, padronizar ou encontrar as respostas dos diversos questionamentos propostos nesta pesquisa. Mas sim, a possibilidade de encontrar o que consigo alcançar a partir do que mostram as crianças.

Mesmo sendo um modo de se comunicar considerado obsoleto, as cartas seriam uma oportunidade de vivenciar esta experiência, além de ser um momento, ou ainda uma maneira de

se apresentar ao correspondente no decorrer da vida quotidiana. Relatar o seu dia não por causa da importância dos acontecimentos que teriam podido marcá-lo, mas justamente na medida em que ele nada tem para deixar de ser igual a todos os outros, atestando assim, não a relevância de uma actividade, mas a qualidade de um modo de ser (FOUCAULT, 1992, p.137)

Com um fundo cinza, quase podendo se dizer granulado, Escher em sua obra “Drawing Hands”, nos brinda com uma gravura a ser pensada sobre a escrita: ao



Fonte: Escher – “Drawing Hands” (1948).

escrever me escrevo. Por sobre uma folha, aparentemente em branco, duas mãos, as próprias mãos do escritor que seguram o lápis, Escher figura em sua obra a experiência do ato de escrever, arraigado a uma condição de ser esta mão desenho que se desenha ao mesmo tempo. As mãos que delimitam o espaço destas mãos, através da representação dos limites

de uma manga de camisa abotoada.

Imagem que faz com que tenhamos a

nítida percepção de uma começar onde termina a outra, quase sem perceber as áreas limítrofes das mesmas. Escrever, a partir da imagem de Escher, seria justamente esta condição: ao escrever me constituo, me narro, me faço. Algo similar

ao que Blanchot (2001, p.35) nos diz quando destaca que “o vazio entre dois, um intervalo que sempre se cava e cavando-se se preenche, o nada como obra do movimento”, quando refere-se à linguagem e ao humano.

Atualmente, estamos neste universo contemporâneo, o qual nos coloca em ligação com esta escrita da mesma forma contemporânea (sites, e-mails, blogs, jornais, entre outros). Mas o próprio ato de escrever também nos coloca em ligação com este modo de escrita.

É através da experiência da linguagem que me coloco em ligação com o mundo em que vivo, com as experiências que vivo. “Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.3). Experienciar, estar em linguagem, é estar buscando aproximar o tempo real com outros tempos. Neste caso específico, o que busco aproximar, através da escrita de cartas, é o tempo real vivido pelas crianças e seu(s) diferente(s) tempo(s) vividos.

O próprio ato de escrever, que na medida em que se dá o enunciado do pedido feito à criança, mesmo parecendo, ou pressupondo um tema livre, aberto e possível de ser dissertado, nunca será neutro, livre de qualquer predefinição, prévio contato, prévia noção. Entende-se noção aqui como tudo àquilo que já foi vivido, experienciado, tanto individualmente como coletivizado em seu grupo de convivência. O fato de receberem um convite para abordarem determinado tema já delimita um campo a ser pensado, ou de certa forma guiado. Com algumas perguntas norteadoras, muitas das crianças não conseguiram ir além das mesmas, acabaram seguindo um roteiro, contrariando a intenção de ser literalmente possibilidade e abertura em sua escrita.

Duborgel destaca que “a própria noção de texto infantil pode abranger trabalhos de natureza muito diversa, sendo que não existe o “puro” texto infantil” (1992, p.114). O autor ainda utiliza o termo “margem de manobra”, ou seja, mesmo que a temática do texto proposto à criança tenha sido “aberta”, a criança e sua narrativa, seja esta de uma experiência vivida, ou de sua vida na cidade, elas possuem brechas para narrar àquilo que querem, não propriamente a verdade, ou a realidade.

Um texto é um tecido linguístico, mas essencialmente uma significação que se exprime, um sentido que tenta e balbucia, um sonho que surge, uma imagem que se abre, uma utopia que se perfila, um símbolo que se esboça. (...) um desejo que se exprime, uma nostalgia que se objectiva, uma obsessão que se repisa, uma crônica que nega já o tempo ao retomá-lo e ao redizê-lo pela escrita. (DUBORGEL, 1992, p.116)

Para o autor, a criança, a partir de suas experiências e registros constituídos destes espaços vividos, constitui uma espécie de coisário²⁰, quem sabe relicário, e que, justamente com esta(s) narrativa(s) externa(s), neste caso muitas vezes adulta (vida escolar), tece um conjunto de narrativas já instituídas. Ela acaba escolhendo o que lhe é familiar, mais “rico”, próximo de suas memórias, de seus afetos, de seus elos para dissertar. Aqui, pensando especificamente sobre o ato de escrever das cartas, as quais circunscrevem um campo, o campo da escrita, considero com Duborgel (1992, p. 153) que este

não está, todavia, circunscrito ao campo dos objectos da vida escolar. Define-se mais globalmente seja através dos objectos ou situações praticadas (o familiar, o vivido, o apercebido), seja por objectos ou informações retomados, a este ou àquele nível, em função do grau de conhecimento.

Por isso, a criança acaba escolhendo o que lhe é familiar para dissertar. Assim, torna-se importante buscar equacionar as rotinas escolares, tanto dos momentos de escrita, como das experiências, propriamente ditas, pois a partir do aprimoramento do trabalho de observação, percepção e reconhecimento do mundo em que vive, conseguirão agir no mundo com propriedade de tudo que é narrado a ela.

Conforme Tuan (1980, p.5), o termo topofilia é definido como o “elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico”, um termo que podemos chamar de concreto, como efetivo de uma experiência pessoal vivida. Considera o autor que tudo está envolvido neste elo, desde as percepções do humano, suas atitudes e valores envolvidos, tanto nas relações com outros humanos, como com o meio ambiente.

Ser criança desta cidade é sempre ser alguém posicionado, locado em um tempo e em um espaço. Sempre faz parte, neste caso, não atribuindo valor a este

²⁰ Utilizo coisário a partir de Gaston Bachelard (1993, p.160), onde este desta que o coisário seriam nossos apanhados, nossas relíquias; "vinculam-se à familiaridade que as coisas sonhadas nos têm, fazem-se na concordância entre os nossos órgãos oníricos e o nosso coisário. Assim, nosso coisário nos é precioso, oniricamente precioso, pois nos oferece os benefícios dos devaneios ligados".

fazer parte, mas pelo simples fato de fazer parte, inerentemente há um valor atribuído, um valor impregnado. Tuan (1983) nos provoca a pensarmos nas diferentes maneiras em que as pessoas podem sentir e conhecer o espaço e o lugar, neste caso, pensando a cidade para a criança, e como o humano experiência esta cidade. Para ele, lugar remete a sentimentos que podem talvez serem mensurados, pelo menos alguns deles, como segurança, liberdade, emoção, entre outros.

Já o espaço para Tuan (1983), este sim, perpassa algo que é mais estável, mais concreto, mais palpável. E mesmo assim, sendo “reais”, considerar os espaços nesta cidade exige compreendermos que nossos modos de olhar também não são os mesmos. Por isso, nem todos os espaços são os mesmos espaços para todos. Nessa perspectiva, podemos pensar que o espaço se constrói, se planeja. Já o lugar se constitui a partir de uma trajetória de vida, de marcas, de experiências vividas, sejam estas redutoras, ou potencializadoras de novas aprendizagens.

A questão que começa a se mostrar, a partir dos detalhes fenomenológicos extraídos das cartas e diálogos das crianças, é propriamente a possibilidade de pensarmos nesta cidade, nestes lugares que, na grande maioria das vezes, é designado, valorado e delimitado pelo adulto a partir de sua atuação. Assim, as crianças estão constituindo “seus lugares”, a partir de lugares já vestidos, nominados e categorizados, pelos adultos. Prática esta que desde sempre foi assim, e que tampouco pretendo desfazê-la, até porque também necessitamos de elos, vínculos que fazem com que as crianças compreendam este mundo. No entanto, o que proponho discutir o modo como realizamos estas narrativas. Que este modo não seja um único modo e que estas narrativas possibilitem abertura para que as crianças, além de receberem um mundo, de certa forma, dado, possam rebatizar ideias, conceitos, formas de viver.

Ler as cartas das crianças foi um momento muito importante no percurso da pesquisa. Foi a partir desta leitura sensível à escuta das crianças, leitura curiosa, pautada nos pontos relacionados à proposta da pesquisa, que me detive na busca pelos detalhes nas narrativas das crianças. As cartas me fizeram refletir acerca deste lugar, deste espaço que habitam centenas de crianças todos os dias. Ao realizar esta leitura, iniciei destacando pontos que considerei marcos das escritas. Não foi possível encontrar estes marcos em todas as cartas, pois algumas se resumiam a responder, basicamente, as perguntas suscitadas enquanto provocação,

na carta enviada por mim às crianças. Durante a leitura fui destacando das narrativas tudo aquilo que emergia a partir dos marcos considerados detalhes emergentes. Reuni os mesmos em grupos, os quais dissertarei mais adiante.

Trago alguns trechos pinçados tanto das escritas nas cartas, como nos diálogos durante as rodas de conversa - diálogos estes com as crianças que foram realizados simultaneamente à produção das cartas, gravados em arquivos de som. Ambos os momentos foram distintos no registro de pesquisa, realizado em todas as escolas participantes da pesquisa. As rodas de conversa aconteciam sempre depois da minha exploração das cartas, buscando com isto, já uma breve aproximação com o grupo. Por serem turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as rodas já não um momento tão priorizado no cotidiano da escola. Aconteciam, segundo relato das crianças, mas muito esporadicamente. Foram combinadas sempre com as professoras das turmas, por intermédio da coordenação pedagógica de cada escola. Aconteceram na própria sala da turma, depois de uma prévia organização do espaço. Os Registros das rodas de conversa foram por mim decupados²¹ e a seleção dos trechos destacados foram emergindo ao longo da reflexão realizada com os registros da pesquisa.

TRECHO DE CONVERSA:

“Lugar de criança é em casa, não na rua, isto é o que meu pai me fala!”

(Aline – E.E.B.E. - 9 anos)

TRECHO DA CARTA:

“Lugar que eu não gosto: Parque da Cruz, porque lá tem muitos drogados. Nunca vi, mas minha mãe me diz sempre que peço para ir brincar por lá.”

(Pedro – E.E.N.S.R – 8 anos)

TRECHO DE CONVERSA:

“Gosto muito de brincar na praça perto da minha casa, mas não posso. Meus pais falam o tempo todo que lá só tem bandidos e que não é lugar para mim.”

(Joana – E.E.B.E. - 8 anos)

Yufi Tuan (1980), mesmo tendo suscitado certas percepções acerca dos conceitos de lugar e espaço, também provoca o leitor a uma reflexão referente às noções distintas entre um morador visitante e um nativo de uma cidade qualquer.

²¹ Utilizo o termo *decoupage* enquanto ato de decupar, derivado do verbo francês *découper*, recortar; recortar dando forma. Segundo Houaiss (2001), dividir (roteiro) em cenas, sequências e planos numerados, para facilitar a gravação; fazer levantamento detalhado, indicando a posição e o tempo de duração de cada trecho, para servir de referência ao trabalho de edição.

Inevitavelmente, um visitante passará pela cidade, circulará sem grandes pretensões, conhecerá a mesma também a partir de experiências, no entanto, experiências carentes de simbologias, de relações, de afetos com este espaço. Já um morador nativo possui, além da experiência cotidiana de circular neste espaço, o fator histórico que carrega consigo a possibilidade de permitir a todos lembrar e transitar pelos elos marcantes de sua própria história, de suas próprias narrativas. Por isso, para Benjamin (1995, p.43),

Uma vez que começamos a nos orientar, a paisagem de um só golpe desapareceu, como a fachada de uma casa quando entramos. O hábito ainda não fez sua obra. Ainda não adquiriu uma preponderância através da investigação constante, transformada em hábito. Uma vez que começamos a nos orientar no local, aquela imagem primeira não pode nunca reestabelecer-se.

Para Milton Santos (2002, p.10), mesmo sendo espaço e lugar, também estamos falando de um território. Território este que “não é apenas o conjunto dos sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais identidade”.

Walter Benjamin, ao contar em seu livro “Infância em Berlim por volta de 1900”, relata sua experiência depois de conhecer Paris caminhando, ou ainda de conhecê-la sentado no banco de sua bicicleta. “Fiquei atordoado” (BENJAMIN, 1995, p.138). Ao andar de bicicleta, descobre sua cidade, seus meandros, suas peculiaridades... “de repente me acena o suave limiar da entrada” (BENJAMIN, 1995, p.138). Ao descer da mesma, tem certeza de que agora todo o terreno que o contorna lhe oferece certa – soberania – tornando-se um engenheiro daquele lugar, um conhecedor do mesmo, após explorá-lo de outra forma, não como habitualmente o fazia. Trecho este que nos proporciona a oportunidade de também entendermos os modos distintos de aprender esta cidade, assim como modos distintos de viver esta cidade. Aqui se colocam como uma emergência na educação das crianças.

A partir dos estudos realizados, assim como do olhar fenomenológico que busco a reflexibilidade investigativa, posso inferir que somente o que é aprendido através de uma experiência viva, e ainda, pessoalmente apropriada por cada uma das crianças, esta cidade será conhecida, reconhecida e lembrada por ela.

3. ONDE ESTÃO AS CRIANÇAS NA CIDADE?

*O que não está em nenhum
lugar não existe.*

Aristóteles

Para investigar o lugar das crianças na cidade, após o primeiro passo de pensar algumas estratégias metodológicas que favorecessem a aproximação entre pergunta – pesquisador e crianças, o passo seguinte foi pensar no modo que iria realizar esta aproximação: cartas. A opção pela produção de cartas teve por objetivo iniciar uma estreita conversa com as crianças.

Mas até então o caminho ainda era de mão única, ou seja, era apenas uma decisão minha. Considerar o desejo das crianças participarem desta pesquisa era algo que precisava estar pautado. Para tanto, o termo habitualmente conhecido no meio acadêmico, denominado de termo de consentimento de pais e/ou responsáveis, foi construído a partir da perspectiva de que, mesmo este responsável legal autorizando a participação da criança na pesquisa, sua vontade, seu desejo de participar ou não, também seria considerado. Para tanto, junto ao termo de consentimento, a criança também pode autorizar sua participação, assinando o termo de assentimento (vide ANEXO 3, p.136).

Foi preciso, além de pedir ou mostrar diretamente a que se destinava, também contar um pouco quem eu era, o porquê desta carta e o como iríamos nos comunicar após este primeiro momento.

Mesmo contando nesta carta²² o que considerei importante a respeito da pesquisa, a respeito de quem eu era, um menino de oito anos, assim que cheguei a uma das escolas para conversar a respeito das cartas, me assalta, me interpela, perguntando:

TRECHO DE FALA:

*“Como assim”? Escrever uma carta
para quem eu não conheço?”
(José Carlos - E.M.L.S. – 10 anos)*

²² Carta enviada às crianças pode ser lida na íntegra no anexo 2. (p. 135).

Para além de uma carta, era necessário também nos conhecermos: pesquisadora e crianças. As professoras e o contato com as coordenadoras pedagógicas das escolas, cada vez mostravam mais isto, a necessidade das crianças me conhecerem.

A troca de cartas com as crianças surgiu como uma possibilidade de conversação, ou seja, de “perguntação”. “Não se fazem experiências sem ação de perguntar. O conhecimento de que algo é assim, e não como acreditávamos inicialmente, pressupõe evidentemente a passagem pela pergunta para saber se a coisa é assim ou assado” (GADAMER, 2005, p. 473). A pergunta, ainda de acordo com o autor, é a “abertura”, de um espaço que se coloca como espaço de possibilidade, de caminho para uma possível conversa. O necessário foi focar nesta pergunta o que a pesquisa efetivamente estava pretendendo saber a respeito da cidade na perspectiva das crianças.

É essencial a toda pergunta que tenha um sentido. Sentido quer dizer, todavia, sentido de orientação. O sentido da pergunta é pois a única direção que a resposta pode adotar se quiser ter sentido e ser pertinente. Com a pergunta, o interrogado é colocado sob uma determinada perspectiva. O surgir de uma pergunta rompe de certo modo o ser interrogado. Nesse sentido, os logos que desenvolve esse ser assim aberto já é sempre resposta, e só tem significado no sentido da pergunta. (GADAMER, 2005, p. 473)

As cartas foram enviadas às escolas. Cada turma recebeu as mesmas por intermédio das coordenadoras pedagógicas das escolas. A professora da turma escolheu a melhor forma, ou a mais apropriada, de abordar o assunto da carta. Algumas, inclusive, utilizaram a carta para o estudo dos meios de comunicação. Outras utilizaram o tema da carta para introduzir o conteúdo do estudo do município. Anexada a cada carta, estava uma folha pautada e um envelope em branco.

As três escolas participantes reagiram com grande empatia à possibilidade desta pesquisa em suas escolas, buscando saber o porquê do interesse nesse tema, assim como o desejo em conhecerem as considerações finais da pesquisa. Uma das preocupações que a escola teve foi em relação ao “nível” de escrita das crianças, deixando bem claro que escreveriam a partir do que conseguem escrever e de como conseguem. Esta preocupação imediatamente esclarecida, tendo em vista que o objetivo da pesquisa não gira em torno nem do como escrevem, muito menos de uma avaliação do como a escola se organiza, ou de seus processos. É

uma pesquisa que visa suscitar o olhar adulto, seja este de uma professora, um pai e de qualquer adulto que busca outro modo de olhar para as coisas.

Logo que as escritas foram produzidas, em cada uma das turmas acompanhadas pelas professoras titulares, as mesmas foram entregues para que pudesse iniciar a leitura. Leitura pautada pela busca de indícios, atenta aos detalhes e às minúcias, buscando marcadores despercebidos do cotidiano das crianças na cidade. Chamo este percurso de busca e registro descritivo de *fenomenologia do detalhe*.

Ler cartas, ler as produções escritas das crianças é sempre um momento pautado pela possibilidade de perceber as ligações que constroem, inventam, ou imaginam, linkando o ato de escrever das crianças com o ato de compartilhar pensamentos comigo. Uma conversa. Para Gadamer (2005, p. 375), o próprio fato temporal que separa a escrita de uma carta, de seu envio e de sua leitura não pode ser apenas considerado como fato efêmero, muito pelo contrário, este é “um fato que cunha de modo essencial a forma de comunicação da correspondência, como uma forma especial de escrita”.

Leitura esta que não perde de vista que uma escrita também pode ser inventada, pode ser, imaginada, como salienta Maffesoli (2001, p.76), já citado na página 20, ao afirmar que o “imaginário é o estado de espírito de um grupo, de um país, de um estado nação, de uma comunidade, etc. O imaginário estabelece vínculo. É cimento social. Logo, se o imaginário liga, une numa mesma atmosfera, não pode ser individual”.

O percurso da pesquisa foi acontecendo simultaneamente entre as escolas, assim como entre as turmas, sem uma ordem exatamente premeditada, já que estes momentos dependiam exclusivamente da organização das escolas, assim como das turmas. Enquanto aconteciam encontros através das cartas, também estavam acontecendo as rodas de conversa, dependendo da escola e da turma. Justamente pelo fato da simultaneidade, os desencontros possibilitaram a constituição de um espaço para a reflexão constante ao longo do percurso, Nesse sentido, a reflexão aqui emerge não como “produto desta pesquisa”, mas como complexificação de uma trajetória de pensamento enquanto uma experiência de pensamento se complexificando no tempo mesmo da pesquisa. Pensar a partir dos princípios da complexidade é interromper modelos e perseguir outros modos de perceber o mundo. Trata-se de não ter como meta a ação de olhar para fenômenos de nosso

cotidiano como verdade absoluta, a qual responderá todas as questões, mas compreender que existem muitas possibilidades e não um caminho apenas.

Após ler as cartas das crianças, foi possível destacar pontos que permitiram pensar problematizando ainda mais as intenções propostas pela pesquisa. O mesmo aconteceu com os encontros, ou melhor, com os diálogos realizados em todas as escolas, com todas as turmas de crianças participantes.



Fonte: Imagem de uma das rodas de conversa realizada na Escola de Educação Básica Educar-se – acervo da pesquisadora (2012).

Conversar com crianças é sempre um espaço de possibilidade para pensar na tarefa da infância, aquela de

integrar o novo mundo ao espaço simbólico. A criança é capaz de fazer algo que o adulto não consegue: rememorar o novo. Para nós, as locomotivas já possuem um caráter simbólico, uma vez que as encontramos na infância. Nossas crianças, por sua vez, perceberão o caráter simbólico dos automóveis, dos quais nós vemos apenas o lado novo, elegante, moderno, atrevido. (...) A cada formação verdadeiramente nova na natureza – e no fundo também a técnica é uma delas – correspondem novas “imagens”. Cada infância descobre estas novas imagens para incorporá-las ao patrimônio de imagens da humanidade (BENJAMIN, 2006, p.435).

As conversas com as crianças nas rodas foram concebidas como prática social assim como as rodas de samba, rodas de chimarrão, rodas de capoeira. Momentos que produzem e fazem parte da vida compartilhada entre humanos. Na Escola Infantil, a roda é um fazer cotidiano que compõe a jornada das crianças pequenas. Momento que marca e demarca encontros entre adultos e crianças em busca de conversação, em busca de algo que una, que aproxime, que agregue. Bachelard (1978, p. 352) já dizia que “tudo o que é redondo lembra o carinho”, portanto, tudo que convoca a criança a participar, interagir, viver a roda. Neste

espaço construído e constituído com as crianças participantes da pesquisa, é que as rodas de conversa se apresentaram como possibilidade de constituir um espaço de trocas, de fala, no caso desta pesquisa, de discussão e reflexão a respeito dos lugares da criança na cidade.

Benjamin nos convoca conceber esta criança para além de um ser de pouca idade ao inaugurar um mundo que, quem sabe, já tenha sido nosso também, mas que deixou de ser. Aqui, sublinho a impossibilidade adulta de ver e viver o que as crianças pensam, sentem, veem como crianças que são. Penso que o fato de ter conversado com as crianças tenha sido um dos momentos mais vívidos da pesquisa, não desmerecendo a leitura das cartas, muito pelo contrário, foram momentos ricos, no entanto estar com as crianças é sempre algo que nos mobiliza, que nos permite viver aquele momento em outro tempo, em outra narrativa que não vivemos enquanto adultos.

Como o momento de estar com as crianças foi de grande intensidade e de plena intencionalidade, optei por gravar os mesmos em arquivos de áudio, para que, para além das impressões primeiras, pudesse refletir acerca das mesmas. Portanto, mais um momento distinto: viver e reviver não, definitivamente, o mesmo. Foi necessário ultrapassar a mera escuta pela escuta criteriosa, buscando pinçar detalhes que, nem as cartas, muito menos as conversas, permitiram potencializar.

Para alicerçar a conversa explorei, num primeiro momento, embasada nas cartas lidas de cada um, as percepções das crianças de cada turma frente à temática investigativa proposta para as mesmas. Ao ler estas cartas, me deparei com questões que emergiram desta escrita. Basicamente na primeira experiência, citada anteriormente, a qual chamei de projeto piloto. Deste piloto, as questões que foram surgindo tanto das escritas das crianças, como da própria roda de conversa, impulsionaram um movimento de reflexão, o qual produziu em mim o interesse investigativo de destacar outros pontos na conversa, para além do que já havia demarcado na carta por mim enviada às crianças. Destaquei estes questionamentos e os transformei em placas, pequenos cartazes, os quais acabei levando para as conversas posteriores, ampliando com elas os diálogos em torno da temática da cidade. As placas, para além de uma condução, permitiram alcançar o sentido de complementariedade à conversa propriamente dita, já que, no primeiro momento, a conversa foi realizada tendo em vista as narrativas produzidas pelas crianças nas cartas,

Utilizo o termo condução no sentido de fomento, não de literalmente conduzir, guiar, direcionar. As placas, explicitadas logo abaixo, foram pano de fundo para que muitas questões emergissem ao longo da conversa. As questões foram impressas em folhas tamanho ofício as quais circularam na sala e as crianças que desejassem falar sobre a mesma, ou sobre qualquer outra, estariam totalmente à vontade para fazê-lo. Quem não desejasse falar, também teria seu desejo respeitado e atendido. Portanto, o objetivo era justamente conversar com aquelas crianças que o desejasse fazê-lo.

“Criança só deve brincar onde se pode brincar!”	Será que todas as cidades são iguais?	Você fica sozinho em algum momento do seu dia nesta cidade?
Se pudesse ir sozinho, iria onde?	Como são as cidades perto do mar?	Existem mesmo lugares só para crianças?
O que você gostaria que sua cidade tivesse que ainda não tem?	Aquilo que as crianças querem numa cidade pode servir para os adultos também?	“Lugar de criança: nas escolas e creches!”
O que diriam os adultos se as crianças pudessem ajudar a planejar/pensar a cidade?	Você se sente parte desta cidade?	Você teria alguma ideia a ser pensada para sua cidade? Qual seria ela?

Para perseguir os objetivos dessa pesquisa, fui constituindo algumas estratégias, as quais permearam a seleção de ícones, de marcadores que permitissem compreender os sentidos, os sentimentos e o viver destas crianças na cidade que habitam. Os marcadores serão destacados ao longo dos próximos capítulos desta dissertação, favorecendo a escuta do que as crianças dizem, escrevem e pensam a respeito de sua vida na cidade. Destaco aqui Richter e Fronckowiak (2011, p.40) ao afirmarem que “as crianças não explicam, não se apresentam, elas brincam, elas jogam. Elas tomam decisões, enfrentam os acasos, ensaiam tentativas, repetem, rearranjam, enfim, buscam experimentar a tensão que é interrogar o mundo sem cindir imaginação e razão”.

Portanto, os trechos das cartas e das conversas destacados na pesquisa não foram feitos com o intuito de explicar, muito menos de diagnosticar uma “realidade” ou “o modo” como pensam, mas sim, foram destaques que me colocaram em movimento de pensamento, de reflexão em torno do tema da pesquisa.

Escolhendo este modo de organizá-los, trago o princípio da flexibilidade investigativa para pensar a partir das narrativas as quais tratam do cotidiano das crianças na cidade. Estes trechos não estarão dispostos em apenas um lugar, ou em um capítulo desta dissertação, mas sim, permearão muitos espaços de reflexão ao longo desta escrita.

3.1 Fenomenologia do detalhe

No momento de elencar pontos relevantes para a constituição dos caminhos metodológicos dessa pesquisa, ocorreu um encontro inusitado com o pesquisador, historiador e antropólogo italiano, Carlo Ginzburg (1939)²³, um dos pioneiros no estudo da micro-história. O interesse científico pela aproximação a sua proposta, intitulada de Paradigma Indiciário, se deu em virtude desta perseguir o “fragmento despercebido, porém extraordinário, da realidade” (GINZBURG, 1989, p. 14).

Ao expor a origem deste método, o qual ele denominou como sendo “Método Indiciário”, remontou aos anos de 1874 e 1876, quando se iniciaram vastas pesquisas em museus, os quais abrigavam muitas telas sem informações necessárias à identificação das mesmas. Foi a partir de inúmeros artigos italianos de dois desconhecidos da época, Ivan Lermolieff e Johannes Schwarze (codinomes, já que ambos os artigos haviam sido escritos pelo italiano Giovani Morelli), traduzidos para a língua alemã, os quais problematizavam as certezas dos especialistas a respeito da autoria de quadros pintados.

O método que Morelli utilizou para distinguir as obras originais das cópias apoiava-se na ideia de que “é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis dos quadros” (GINZBURG, 1989, p. 144), mas ater-se, fixar-se aos indícios, “os pormenores mais negligenciáveis e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia” (GINZBURG, 1989, p.144).

²³ Em seu texto *Sinais: raízes de um paradigma indiciário* (1989), Ginzburg dialoga a respeito da construção de um paradigma no campo das Ciências Humanas, baseado no trabalho de Ivan Lermolieff (pseudônimo de um dos críticos de arte conceituados da história, Giovanni Morelli), o qual estabelecia orientações, nortes metodológicos para a análise/observação de pinturas.

Ginzburg destaca a importância do investigador (o qual prefiro denominar de pesquisador), estar atento aos sinais/pistas deixados pelos sujeitos da pesquisa, aqui, especificamente, crianças, pois maior será a chance de conseguir se aproximar de alguns esclarecimentos em torno da(s) problemática(s) geradas.

A grande característica do método indiciário é a possibilidade, a partir de observações e evidências sempre dispostas pelo observador, de dar lugar a uma sequência narrativa cuja formulação mais simples poderia ser “alguém passou por lá”. Especificamente, seria como dizer que esta metodologia buscará transformar os indícios que se tem em mãos na reconstrução de um fragmento.

Ao escolher esta possibilidade de reconstrução de fragmentos, escolho também, em relação à criança e seu viver cotidiano, tornar visível os “pormenores”, como diz Ginzburg, os fatos negligenciados das impressões digitais que estas crianças vem deixando pela cidade. O que encantou Freud nos estudos de Morelli foi a identificação de uma proposta de método interpretativo voltado, ou focado, sobre “resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GUINZBURG, 1989, p. 149) por si só.

Contrariando as ciências galileanas, as quais defendem o princípio de que qualquer pesquisa necessita formular conclusões a partir da comprovação estatística de todos os fatos estudados, o Paradigma Indiciário tem como premissa não a quantidade de “dados” gerados, mas sim, a relevância dos indícios para o problema a ser investigado.

No entanto, alerta Ginzburg (1989, p.153), “a principal divergência aos nossos olhos é outra: o fato de que a adivinhação se voltava para o futuro, e a decifração, para o passado”. Talvez, para reter a atualidade do “agora”, conforme nomeava Benjamin, a descrição fenomenológica possa contribuir para que “o presente, no sentido mais amplo, com seus horizontes de passado e de porvir, tem um privilégio: ele é a zona em que o ser e a consciência coincidem” (BICUDO, 2000, p.138). Nessa perspectiva, a Fenomenologia e suas implicações, bem como algumas de suas premissas e peculiaridades, permite traçar uma linha de aproximação com estudos que possam conversar entre si.

O termo fenomenologia foi originalmente abordado por Lambert, Kant, Hegel, e Hartmann como sendo uma “ciência dos fenômenos” que considera um movimento e uma maneira de pensar. Porém, é Edmund Husserl (matemático e filósofo alemão, conhecido como fundador da fenomenologia) que traz para o meio acadêmico o

lema deste método ser o “retorno as coisas mesmas”. Seria algo como: pensar e atentar ao que foi realmente vivido, antes mesmo de ser analisado, esquematizado, organizado.

Em sua obra Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), filósofo francês, busca desenvolver a ideia de que a fenomenologia “trata de descrever e não de explicar sem analisar” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.3). Mais uma vez, contrariando os paradigmas impostos pela ciência, a fenomenologia acaba por trazer a tona uma visão pessoal, particular do que foi observado²⁴, ou ainda de uma experiência vivida no/do mundo, a qual a ciência e suas marcas, seus símbolos, suas análises, ainda não foram significados.

Martins (1992) traz a conceitualização de fenomenologia afirmando que esta deveria servir para se conhecer o mundo em que vivemos. Seria como considerar seu “mundo-vida” (MARTINS, 1992, p.57) numa trajetória de interrogativas ao viver do humano. Para tanto, o mesmo autor destaca que

O trabalho do fenomenólogo, após haver colocado o fenômeno entre parênteses, consistirá em descrevê-lo tão precisamente quanto possível, procurando abstrair-se de qualquer hipótese, pressuposto, ou teorias. Busca-se exclusivamente aquilo que se mostra, analisando o fenômeno na sua estrutura e nas suas conexões intrínsecas. (MARTINS, 1992, p. 56)

Com esta possibilidade de descrever aquilo que podemos vislumbrar do mundo, enquanto modo específico de conceber a ação de pesquisar, a proposta não é buscar definir ou identificar fora de mim este olhar fenomenológico, mas sim encontrar a percepção fenomenológica que há em mim da questão em estudo.

Mesmo buscando explicitar brevemente a descrição fenomenológica, de nada adiantaria definir o que é o Paradigma Indiciário de Ginzburg, bem como a fenomenologia de Merleau-Ponty, ou de tantos que a pesquisaram. O que pretendo é aproximar estas duas linhas para favorecer possibilidades metodológicas de pesquisa com as crianças. Ao escolher esta aproximação, enquanto possibilidade metodológica de pesquisar com crianças, escolho também promover sua visibilidade negligenciada no contexto em que vive cotidianamente, dar vez e voz aos

²⁴Maturana, em seu livro *Emoções e Linguagem na Educação e na Política* (1998, p. 43), nos faz pensar sobre este olhar que nunca será “neutro”, por parte de qualquer observador. Ele ainda diz: “Como é que posso dar-me conta, se é que me dou conta, do que realmente é, e também equivocarme?”. Ele ainda reflete sobre a validade do humano defender suas “verdades” como sendo únicas, sem diferenciar ilusões de percepções.

“pormemores”, como diz Ginzburg, para evidenciar as impressões digitais que as crianças deixam pela cidade.

Nessa perspectiva, emerge a necessidade de compreender que um estudo com crianças necessariamente exige este modo de “vê-las” ou concebê-las. Então, depois de escolher um objeto de desejo e querendo se entregar a ele, este estudo buscou inspiração na articulação entre duas possibilidades para realizar o percurso de pesquisa: o Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989) e a Fenomenologia a partir de algumas leituras pontuais.

Assim, a premissa norteadora foi perseguir indícios para narrar o detalhe, aquilo que muitas vezes é considerado como menor, “insignificante”, ou quem sabe, aquilo ainda não visto. Pesquisar as relações que nos escapam os detalhes obscurecidos que a vida cotidiana não consegue enxergar. A narrativa pressupõe uma relação anterior com o(s) fato(s) vivido(s), os quais serão decisivos no modo como podemos nos situar nesta história ao permitir narrar e também projetar nossas expectativas de um futuro próximo.

Para tanto, torna-se extremamente necessário uma ação que estabeleça a ponte entre o que é vivido e o que é narrado: a descrição fenomenológica. Uma descrição que vai além de uma escrita de fatos vivenciados em determinado local, com determinados grupos, pois trata-se de

(...) um protocolo que se limita a descrever o visto, o sentido, a experiência como vivida pelo sujeito. Ela não admite julgamentos e avaliações. Apenas descreve. Para tanto, expõe-se por meio da linguagem (BICUDO, 2000, p. 77).

É no ato de descrever, após a realização de uma reflexão própria, que o pesquisador reconhece um passado vivido que se reapresenta a ele de forma original, como um novo momento da pesquisa. Um momento que não existe ainda e que, por isso, se torna único. Para Bicudo (2000, p.79),

A linguagem assumida pela atitude fenomenológica, solicita sempre uma interpretação hermenêutica, pois presentifica uma síntese unificadora, embora provisória, da *coisa percebida/percepção/explicação do percebido*, trazendo, em si, o mistério e a complexidade da relação *signo/significado/significante/contexto cultural*.

Por mais que a conduta ética do pesquisador reclame a necessidade de ser “imparcial”, qualquer forma de linguagem é sempre uma forma de interpretar o mundo, interpretar o que se faz e o que se diz, já que toda linguagem, sempre que

diz, diz interpretando. A ação de pesquisar é sempre uma interpretação daquele que a interpreta. Impossível não o ser, já que o campo fenomenológico enfrenta certa totalidade de descrições através de leituras e releituras das mesmas, em busca de um olhar atento e dirigido às interrogações apresentadas.

Ao estabelecer relações entre estes dois caminhos investigativos, para realizar certa aproximação entre ambos, trago como proposta para sustentar a leitura das cartas e as conversas com as crianças uma *fenomenologia do detalhe*. Trata-se não apenas de perseguir possibilidades de caminhos, mas principalmente de alcançar a amplitude de possibilidades que podem ser encontradas para pensar a educação das infâncias. Afinal, o que há para pensar quando lançamos um olhar fenomenológico para indícios dos movimentos da criança fora da escola?

Para trilhar esse caminho apresento nos capítulos seguintes algumas possibilidades nos modos de caminhar e juntos conversarmos. Ao optar pela pesquisa com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de três escolas de Santa Cruz do Sul, busco registrar e experienciar fenômenos sociais particulares na intenção de perseguir detalhes da vida nessa cidade a partir das relações estabelecidas entre crianças, crianças com adultos e crianças com a cidade. Ao explicitar o significado do campo de pesquisa, Milstein (2010, p. 69) nos apresenta Rosana Guber, a qual salienta que o campo é um recorte, apenas um destaque do que constitui o real, especificamente um recorte da relação entre o pesquisador e seus interlocutores. A autora também aponta a necessidade do pesquisador estar atento para o que está na zona de invisibilidade aos olhos deste pesquisador, pois o invisível, o que não pode ser visto, é considerado como “fora do jogo”.

4. MUNDO MEU

“Pois a casa é nosso canto do mundo.

Gaston Bachelard (1978)

A afirmação de Edward Casey (1997, p. 18) de que “viver é viver localmente e conhecer é em primeiro lugar conhecer os lugares onde se está²⁵” permite pensar a cidade como um espaço físico que necessita ser, além de conhecido, vivido pela criança. Trata-se daquilo que Paulo Freire (1995, p.5) já dizia: “fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo, não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. Meu primeiro mundo foi o quintal de casa (...)”.

Assim, este espaço físico vivido pode ser macro, abarcado em sua amplitude por nós adultos, mas que pela criança, necessita ser também micro. Já dizia Bachelard (1978, p.294), “para fazer crer, é preciso crer”. Talvez esta seja a grande premissa para abarcar a plenitude da cidade enquanto espaço físico vivido que, aos nossos olhos, nunca é a cidade inteira, apenas partes dela, partes de um todo. Como Larissa, menina de cinco anos, que todos os dias, por durante uma longa semana, afirmava em sua pergunta: - “Essa é toda a nossa cidade?”-, assim que via sua cidade ao descer todos os dias a mesma ladeira da cidade²⁶. Diariamente, por vários dias, até que a pergunta se gastou, Larissa não cansava de fazer aquela mesma pergunta, quase uma afirmação, sempre que descia pela rua alta da cidade e enxergava grande parte da mesma. Afirmação ambígua, plena de dúvida. Ao mesmo tempo em que queria acreditar ser realmente aquela toda a *sua* cidade, não podia acreditar, pois o que seus olhos não podem ver ainda não existe, como dizia o poeta Drummond em “*A suposta existência*”²⁷. Tuan (1975, p.209) define “mapa mental” como sendo, a planta de ruas, portanto, tudo o que não conseguimos “ver”, mas de certa forma, sabe-se que existe.

²⁵ Frase original da língua inglesa – “To live is to live locally, and to know is first of all to know the places one is in” (CASEY, 1997, p.18).

²⁶ Minha filha, ao realizar o percurso de nossa casa até sua escola ou outro lugar da cidade quando nos mudamos de residência e de bairro na cidade de Santa Cruz do Sul.

²⁷ “Como é o lugar /quando ninguém passa por ele?/Existem as coisas sem serem vistas?(...)” - Carlos Drummond de Andrade – “*A suposta existência*” (2002).

A teoria da complexidade, a qual permeia esta escrita ao propor um modo de agir no mundo, nos coloca, em um de seus princípios básicos, que “a parte está no todo e o todo está na parte” (MORIN, 1991, p.107). Etimologicamente, cabe lembrar, que a palavra “complexo” tem suas origens na expressão do latim, *complexus*, o que é tecido junto. Milton Santos (1997, p.96) destaca que o todo

somente pode ser conhecido através do conhecimento das partes, e as partes somente podem ser conhecidas através do conhecimento do todo. Essas duas verdades são, porém, parciais. Para alcançar a verdade total, é necessário reconhecer o movimento conjunto do todo e das partes, através do processo de totalização.

Para o poeta Manoel de Barros (2003, s/p.) o mundo pode ser apenas como o quintal de nossa casa. "Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas."

Para Bachelard (1978, p.96), “o mundo seria nossa representação (...) o mundo seria nossa convenção”. Já que “as imagens – como vimos – não correspondem a nenhuma realidade” (BACHELARD, 1978, p.298). Olhamos para o mundo como se este fosse uma miniatura. A miniatura que, ao ser observada, possibilita ao observador “colher o detalhe despercebido e dominá-lo” (BACHELARD, 1978, p.298).

Para Hanah Arendt (2002, p.154) o termo "Mundo" pode ser entendido de modo ainda mais vasto do que como espaço em que as coisas se tornam públicas: como o espaço em que habito e que deve apresentar um rosto decente. Espaço em que a arte também surge naturalmente do espaço em que tudo o que é possível aparece.

Todos estes recortes, todas estas concepções em torno da ideia de mundo, ampliam minha reflexão acerca do modo da criança “conhecer” a cidade em que habita. Conhecer, primeiramente, exige estar ligado a este lugar, ter ele como parte, a partir de relações que perpassam as percepções deste, as atitudes e os valores com este espaço. Ligações estas que por atravessarem nossos sentidos evocam lembranças, fazem com que rememore²⁸ experiências vividas por este corpo que habita este espaço. Merleau Ponty (1999, p.3), como já destacado anteriormente, diz que “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma

²⁸ Rememoração (*Eingedenken*) - Para o autor é o ato de recolher um instante privilegiado, as migalhas dispersas do passado para oferecê-las à atenção do presente (GAGNEBIN, 1994, p.91).

visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. (...) ter que aprender a dar existência de nós no mundo”.

Ao viver este espaço, o faço a partir de todos os meus sentidos, no entanto, nosso cotidiano acaba por negligenciar muitas destas percepções. Tuan (1980, p.12) destaca que o ser humano utiliza “somente uma pequena porção do seu poder inato para experienciar” ao salientar o fato que negligenciamos, ou ignoramos, de que nossos sentidos também são educados e que essa educação está inteiramente ligada às aprendizagens culturais. Nossa cultura ocidental, por privilegiar em demasia apenas alguns de seus sentidos, como é o caso da visão, muitas vezes esquece os outros sentidos que poderíamos desenvolver. Para o autor,

A palavra topofilia é um neologismo, útil quando pode ser definida em um sentido mais amplo, incluindo todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material. (...) A resposta ao meio ambiente pode ser basicamente estética: em seguida, pode variar do efêmero prazer que se tem de uma vista, até a sensação de beleza, igualmente fugaz, mas muito mais intensa, que é subitamente revelada. A resposta pode ser tátil: o deleite ao sentir o ar, água, terra. Mais permanentes e mais difíceis de expressar, são os sentimentos que temos para com um lugar, por ser o lar, o *locus* de reminiscências e o meio de se ganhar a vida. (TUAN, 1980, p.107)

Com origem etimológica oriunda dos conceitos de *Topo* – lugar e *Filia* – sentimento, Tuan (1980, p.5) utiliza em sua obra este conceito para referir todo “elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vivido e concreto como experiência pessoal (...)”. Termo utilizado também por Bachelard (1978, p. 294), em seu livro “A Poética do Espaço”, para pensar que a topofilia é justamente a condição do observador da miniatura, “uma vez no interior da miniatura, verá seus vastos apartamentos. Descobrirá do interior uma beleza interior”.

Para Bachelard (1978, p.200), “é preciso dizer então como habitamos nosso espaço vital de acordo com todas as dialéticas da vida, como nos enraizamos, dia a dia, num "canto do mundo". Na concepção fenomenológica bachelardiana, a casa é nosso canto do mundo, mas gosto de pensar que esta casa possa ser entendida como algo maior, não apenas como casa/residência, mas como lugar em que a criança atribui constitui sua relação a partir de suas experiências. Portanto, casa pode ser: escola, praça, pátio, quadra, bairro, rua, pois “a coisa está em um lugar, mas a percepção não está em parte alguma porque, se estivesse situada, ela não

poderia fazer as outras coisas existirem para ela mesma, já que repousaria em si à maneira das coisas” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.67).

Nessa mesma perspectiva, entendo que a “topofilia” pode ser definida também como sendo o grau de relação que o humano estabelece com o ambiente que habita, incluindo as experiências com estas paisagens, assim como o efeito que este tem sobre sua(s) percepção(ões). É a partir deste mundo vivido que o humano cria a simpatia para com o mesmo. Simpatia enquanto condição de ligação afetiva, de afinidade para com este espaço vivido. Para distinguir entre os tipos de relação que o humano constrói em sua condição de habitante de um lugar, de uma cidade, enfim, de um espaço, Tuan (1980) define distintamente os termos espaço e lugar.

Para Tuan (1980) o espaço se refere a um local, a uma determinação geográfica, a alguma construção, ou seja, a algo físico, estrutural. Enquanto o lugar apresenta um conceito basicamente amparado na ligação, neste elo que liga e une este humano a seu ambiente, através de símbolos, de narrativas ou ainda, de lembranças.

Para tanto, pode-se dizer que existem muitos lugares dentro de um mesmo espaço. Lugar, então, significa algo muito além do que um espaço dito geográfico. Pode-se dizer que o lugar é a relação que se estabelece entre tudo o que é físico com o simbólico, entre o visível e o invisível, entre o que é percebido coletivamente e aquilo que emerge em cada um: os sentidos, as percepções, as sensações. O importante, aqui, é a relação. Não se refere a objetos e valorações/atributos dos locais, mas sim, a modos de se relacionar, a modos de experienciar este envolvimento do humano com o mundo. Portanto, o tipo de experiência realizada transforma um espaço num lugar, pleno de elos e vínculos afetivos. Ao ampliar a linguagem, o humano também amplia seu mundo. É aí que mora o poder poético de transfigurar o visível, de poder mostrar o mundo de uma outra maneira.

4.1 O Infinito do meu quintal

Se entendo, com Bachelard (1993, P. 165), que “o grande [...] está contido no pequeno” posso afirmar que a complexidade do “infinito do meu quintal” se apresenta como possibilidade nesta escrita.

A história nos conta da desfragmentação do pensamento ocidental com os avanços da ciência. Fato este que a educação, especificamente falando, vive e sente seus reflexos nos dias de hoje: a fragmentação de tudo o que é tecido junto. Separou-se o espírito da matéria, a filosofia da ciência, separou-se o conhecimento particular que vem da literatura e da música, do conhecimento que vem da pesquisa científica (MORIN, 1991).

A partir da premissa de que a pesquisa em Educação, especificamente da infância, permite que se busque ler algumas necessidades, bem como situações - datadas e localizadas num determinado espaço geográfico e de um momento histórico - esta sempre será apenas uma aproximação do real. Além de ser uma leitura de mundo, como diria Paulo Freire. Hannah Arendt (2002, p.154) também defende que não há qualquer processo de pensamento, seja ele qual for, sem a experiência pessoal. Para ela, todo pensamento é “re-pensado”, se pensa depois do que aconteceu, e não antes.

Segundo Ecléa Bosi (1994), a criança constitui-se a partir dos lugares que habita. Tal premissa pode ser acompanhada em muitos textos de grandes escritores, os quais *rememoram* sua primeira lembrança de espaço vivido: a casa materna. Casa esta que faz parte da vida de muitos; geralmente foi onde crescemos, e é a partir desta experiência que passamos a compreender, gradativamente, a experiência de uma cidade maior. Ainda conforme Bosi (1994, p.435), a casa materna é o “centro geométrico do mundo”. É a partir desta que as projeções do que é maior se estruturam na criança.

A casa materna é o espaço das primeiras descobertas, das primeiras aprendizagens, mesmo que este espaço não seja transposto para fora de seu território, é ali que as possibilidades existem para a criança. Um quintal não é apenas um quintal, mas um bosque encantado, a janela que dá para um jardim dos sonhos, e um vão embaixo da escada é uma caverna para os dias de chuva.

Quando adultos, somos atravessados pelas ditas lembranças, as quais se misturam as lembranças contadas para nós de tudo o que vivemos nesta casa materna, neste espaço que nos constitui no quem somos hoje. É através das lembranças que nós, adultos, guardamos nossas infâncias. Esta casa, por si só, já é um vasto mundo, sem nos darmos conta de que um mundo maior a abraça, a circunda, a envolve. Já dizia Leonardo Boff (1997, p. 9), em seu texto da parábola da Águia e da Galinha: “A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”. O espaço pode

até parecer apenas físico, no entanto ele mostra como algo maior, que potencializa quem somos e quem podemos ser.

Segundo Bosi (1994, p.439), “as lembranças se apoiam nas pedras da cidade”. A história de quem somos, o modo de ser neste espaço, nesta cidade estão impregnadas por todos os lugares, por todos os cantos que nos constituem para todo o sempre. No capítulo intitulado “As pedras da cidade”, Ecléa Bosi (1994, p.443) desvenda a cidade, mas também desvela memórias através de suas marcas. Marcas que além de registrarem na memória de cada um, resgatam, através de um cheiro, de um som, a “essência permanente das coisas”.

Compreender que este espaço também nos constitui implica defender a premissa de que as mudanças espaciais, as quais acontecem com o passar do tempo, também nos afetam, afetam nossas percepções, nossa memória. Tais transformações acabam se tornando marcas, transformando tudo o que nos é uma marca, passa a ser algo sem cheiro, sem cores, sem data. Marcas minhas, marcas tuas, marcas coletivas; marcas grandes contidas nas pequenas.

Assim como o meu canto do mundo que, neste caso, pode ser o meu quintal, minha escola, a praça do bairro, fazem parte de quem sou. Mas até fazerem parte, serão apenas espaços, sem elos, sem ligações afetivas com este que poderá a se tornar um lugar. “Todo espaço verdadeiramente habitado traz a essência da noção de casa” (BACHELARD, 1978, p.200).

É a casa que, mais uma vez, nos convida ao abrigo do devaneio porque a casa “protege o sonhador, a casa nos permite sonhar em paz. (...) Ela mantém o homem através das tempestades do céu e das tempestades da vida”. (BACHELARD, 1978, p.201)

Sob a ótica de Benjamin, não busco pensar a memória a partir de uma ideia de acúmulo, ou de arrecadação de memórias, mas sim enquanto capacidade de recuperar tudo o que foi perdido. Neste caso específico, Benjamin (1995, p. 239) refere-se à rememoração para explorar o vivido que foi guardado.

A memória não é um instrumento para a exploração do passado; é, antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio sutil no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como o homem que escava.

A ideia, aqui, é que possamos pensar nestas experiências das crianças na cidade. Serão destas experiências, não buscando valorá-las, mas pensar que a partir destas é que estarão sendo constituídas as memórias, as lembranças, as narrativas de um mundo, já que o espaço habitado vai além do espaço que é visto, matematizado, projetado.

A partir da imersão nos escritos de Walter Benjamin, especificamente em sua crítica a não experiência do humano na contemporaneidade, em mim suscitou uma pergunta a ser feita: como uma criança terá memória se não vive nada para além do que já está posto, do que vive, do que lhe é narrado e não experienciado?

Quintais conhecidos na atualidade, se tratando de escolas, chamados de parques, pracinhas, são muitas vezes, as poucas opções de espaços que as crianças possuem, além da sala de aula. Penny Ritscher destaca, em sua obra “El jardín de los secretos” (2006), que é no secreto de um jardim, que reside a imprevisibilidade, o jogo, o diferente e extremamente rico, que oportuniza à criança, seja este jardim o quintal de sua casa, seja a praça da esquina, a ativação do pensamento, de afetos, de ações, de hipóteses, de aventuras, de incertezas, de afinidades, entre outras tantas possibilidades de aprendizagens significativas.

Espaços externos estes que normalmente são construídos a partir da ótica dos adultos. Como são planejados sob esta ótica, todo desenvolvimento motor das crianças são previsíveis. Justamente por isto, Ritscher (2006) destaca que os jardins acabam sendo não secretos porque previsíveis. Mais uma vez com isto, transformando este corpo, este corpo que corre, que se move, em um corpo com pobres opções, pouco desafiadoras.

Mèlich (2009, p.79) destaca que “los seres humanos somos corpóreos y, por lo tanto, efímeros. <<Tenemos>> un cuerpo y <<somos>> cuerpo, somos *corporeidad*: tempo y espacio, historia y contingencia, naturaleza y cultura”. Ao acessarem espaços ao ar livre, a criança se depara com tudo àquilo que seus olhos muitas vezes nem ao menos podem mensurar. Algo semelhante a uma didática da maravilha, ou ainda, acessa um sentido de maravilha do seu viver naquele lugar. Um jardim que proporciona este sentimento de secreto evoca uma atmosfera mágica ao ofertar o aberto, a possibilidade de viver algo que não pode ser premeditado, muito menos previsto.

Como as crianças estão cada vez mais reclusas às escolas, a estes espaços voltados para sua educação, o quintal da criança passa a ser a escola. Captar o

sentido, constituir estes espaços de exploração deste quintal, também se torna uma forma de valorarmos o trabalho educativo que as mesmas exercem. Saber tirar proveito das coisinhas pequenas, corriqueiras, do ambiente natural (pedrinhas, bloquinhos, pequenas folhas), apreciar este tempo que não é o tempo do relógio e muito menos o do adulto. Mesmo que, no contexto da grande maioria das escolas, este sentido este ainda pareça sem finalidade precisa, portanto, sem necessidade de espaços, é importante buscar demarcar este espaço como espaço potente, rico, intuitivo, emotivo, social, estético, cognitivo, criativo, motor, de possibilidades infinitas para a mobilidade do corpo.

Pensar no que as crianças dizem sempre nos convoca, nos permite a oportunidade de olharmos para algo que ainda não existe e justamente por isso, me coloco a pensar nesta cidade, a qual, por mera questão lógica, é Santa Cruz do Sul, mas que poderia ser qualquer cidade.

Como é a cidade vista por uma criança?

É a mesma cidade vista por um adulto?

Olhamos para a mesma cidade?

Que cidade podemos realmente “ver” com as crianças?

Ao me colocar nesta situação de pensamento, rapidamente me deparo com questões já abordadas, relacionadas à criança, à cidade e a sua experiência na mesma. Imediatamente, passo também a pensar esta cidade que cada um (a) idealiza, enxerga, enfim, imagina. Imaginário capaz de produzir realidades e que faz parte do cotidiano desafio de significar o vivido. Talvez, por isso, tenha chegado a esta ideia de uma cidade imaginária. Talvez, esta seja a única cidade que as crianças possam me contar e que poderei dissertar.

Pensar nesta cidade que esquece da mobilidade do corpo e se apresenta apenas como uma construção intelectual, como, segundo Maffesoli (2001, p.75), “uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável” se torna ponto de extrema relevância, para que, a partir de suas ideias sobre a cidade, possamos compreender talvez mais o que imaginam, do que o que realmente pensam “puramente” sobre a mesma. Quem sabe posso nomear algo imaginário que pode passar a ser percebido.

Destaco aqui que, mesmo sabendo dos limites do que posso perceber, considero relevante atentar para o que pode emergir desta temática. Se pensarmos que tudo que olhamos sempre a partir de um modo de olhar, também tenderemos a

pensar que cada uma das crianças, coparticipantes desta pesquisa, o fazem da mesma forma. Sabe-se que as imagens que temos de mundo não são, literalmente, a imagem que o mundo tem. Segundo Maffesoli (2001, p. 76), “a imagem não é o suporte, mas o resultado”. É praticamente uma ação cotidiana de nosso fazer no mundo, mapear e registrar aquilo que me toca, aquilo que consigo mapear com a minha imaginação a partir de nosso imaginário coletivo.

Por isso também, cotidianamente, homens, mulheres, crianças, adolescentes, idosos, estão criando uma cidade imaginária, ou poderia ainda se dizer utópica, que fisicamente talvez não exista, mas que é constituída a partir de uma visão de mundo, a minha, a tua. Enquanto visão subjetiva, é algo que não pode ser mensurado. Uma experiência externa a mim e que me transforma de maneira interna, trazendo um mundo exterior para um mundo interior, e que justamente por ser uma experiência interior, só pode ser uma experiência minha, pessoal e intransferível. “O mundo é então menos nossa representação do que nossa verificação” (BACHELARD, 1978, p.123).

Nesta cidade que hora é pequena e só minha, ora é grande e meus olhos não conseguem enxergar, Benjamin (1989, p.194) nos mostra o quanto as ruas

são a morada do coletivo. O coletivo é um ser eternamente desperto, eternamente agitado que vivencia, experimenta, reconhece e imagina tantas coisas entre as fachadas quanto os indivíduos no abrigo de suas quatro paredes.

Nesse sentido, concordando com Benjamin, me detenho nas manifestações espontâneas deste “coletivo” maior, o qual se realiza através das pessoas e de suas percepções da rua, da praça, da escola, enfim. Coleções, rituais, modos de habitar o quintal, narrativas de uma cidade, itinerários cotidianos, tudo o que se faz aqui é sempre uma maneira de se encontrar tudo o que é “grande” que pode estar “contido no pequeno” (BACHELARD, 1993, p.165).

4.2 Descobrimo o fantástico mundo das formigas

Ao partir de um lugar, o qual já não é mais o mesmo que é agora, se torna necessário, neste momento, concentrar ações para alcançar os propósitos projetados pela pesquisa. Assim como na construção de estratégias de aproximação

das crianças nestes espaços urbanos, espaços da cidade, emerge a necessidade de lermos e compreendermos as crianças como legítimas e constituintes de serem estudadas, bem como participarem como co-pesquisadores. Para tanto, torna-se importante explicitar que as crianças de hoje vivem um momento histórico diferente do que o momento em que, como pesquisadora vivi, enquanto criança.

Para discutir como as crianças interagem com sua cidade, este estudo articula o paradigma Indiciário e a descrição fenomenológica como aportes que possibilitem “ler” pontos relevantes aos propósitos deste estudo. Desde a escolha das crianças, da transcrição de textos, da manutenção de diários de campo, até a devolutiva de possíveis considerações constituídas neste caminhar.

Às vezes, o filósofo descreve fenomenologicamente sua “entrada no mundo”, seu “ser no mundo” sob o signo de um objeto familiar. Descreve fenomenologicamente seu tinteiro. Um pobre objeto é então o porteiro do vasto mundo. O homem com a lupa barra – simplesmente – o mundo familiar. É um olhar novo diante de objeto novo. A lupa do botânico é a infância reencontrada. Com ela, ele recolhe-se ao jardim, no jardim (BACHELARD, 1978, p.298).

Com o subtítulo aponto uma possibilidade de metáfora no entendimento deste mundo muito maior, em partes tão pequenas, que a criança consegue “ver”. Este mundo fantástico das formigas, o qual habita a infância, as muitas infâncias existentes, traz consigo a beleza de descobrir aquilo que ainda não havia sido visto. “De fato, a imaginação miniaturizadora é uma imaginação natural. Aparece em todas as idades do devaneio dos que nasceram sonhadores” (BACHELARD, 1978, p.295). Crianças muito pequenas, ao se debruçarem por sobre um formigueiro, por exemplo, vislumbra o quanto, segundo Bachelard (1978, p.295), “há de grande no pequeno”.

As formigas e seu mundo fantástico trazem consigo esta proximidade ao mundo das crianças: o fascínio, o encantamento, a descoberta deste mundo grande ali. Segundo Bachelard (1978, p.298), “o detalhe de uma coisa pode ser o sinal de um mundo novo, de um mundo que, como todos os outros, contém atributos de grandeza. A miniatura é uma das moradas da grandeza”.

Mirar o que não está posto, atentar para o detalhe pequeno, isto é o que a miniatura proporciona ao espectador. Se não posso ver o inteiro, o grande da cidade, mirar o pequeno é o que cabe em mim.

É a partir desta sensibilidade para compreender a importância destes mundos pequenos e recortados da criança, bem como a partir de suas experiências com o espaço em que vive e cresce, é que as experiências de descoberta da cidade em

que vivem se tornam fundamentais para que elas possam encontrar os detalhes e as possibilidades de mundos novos a cada novo dia.

Ao longo do processo de estar com crianças buscando conhecer e me aproximar mais de algumas de suas percepções acerca da cidade, pude vivenciar um outro momento junto a um grupo de crianças. Participei, como ouvinte e observadora, de um momento de exploração do bairro da escola e do bairro de cada uma das crianças da turma do 3º ano da Escola de Educação Básica Educar-se.

As crianças em média com oito e nove anos, vivem em bairros distintos da mesma cidade. Utilizaram um recurso bastante interessante, disponível atualmente (Google Earth), o qual possibilita que visualizem espaços geográficos maiores em diferentes prismas: em forma de mapas e com imagem de satélite. Cada criança pôde localizar, primeiramente sua cidade, depois seu bairro, para daí marcar no mapa sua residência. Ao retornarem à sala, cada um com o mapa de seu bairro impresso, puderam explorá-lo, encontrar espaços ainda não vistos, identificar espaços conhecidos e lugares bastante íntimos a cada um.

Observando expressões e comentários realizados na euforia de olhar para um lugar tão familiar, mas também, por ser tão grande e tão infinito a olho nu, percebi a possibilidade real de enxergar um todo que nunca pode ser visto. Para além do que podia ser visto naquele papel, imediatamente surgiu das crianças a ideia de construir maquetes. Algo que, ao se conviver com crianças por longos anos de vida, posso dizer que soa como algo habitual aos meus ouvidos. Construir maquetes é sempre um desejo vivo que move as crianças em seu cotidiano. Talvez porque somente nas maquetes, nas miniaturas, como dizia Bachelard (1978, p.295), é que



Fonte: Acervo da pesquisa – Crianças observando maquete construída.

“a Representação é dominada pela Imaginação. A Representação não é mais que um corpo de expressões para comunicar aos outros nossas próprias imagens”. Ela é o seu fim.

Combinados realizados, a turma iniciou um processo em busca da construção das maquetes de seus bairros. Maquetes individuais, com auxílio das famílias e dos próprios colegas. Dias depois, quando retornei à escola para conversar novamente com as crianças, e junto deles, brincar, transitar e por que não, devanear por sobre as maquetes, outra experiência incrível. Definitivamente, miniaturizar uma cidade, ou neste caso um bairro, é poder contar histórias. Ao mesmo tempo, é a arte de caçar detalhes, minúcias e surpresas, ao organizar e colecionar riquezas perdidas no cotidiano na vida deste bairro. Benjamin (2006, p.933) acreditava que "o mais profundo encantamento do colecionador: enfeitiçar as coisas como se fosse tocá-las com uma vara mágica, de modo que elas subitamente se petrificam, enquanto as percorre um último estremecimento“.

Bachelard (1978, p.299) fala sobre um cientista e seu olhar científico para com suas miradas. Mas também fala sobre a observação ser “o reino das várias vezes”. Acredita que, por ser um cientista, com sua objetividade e cientificidade, olha para o que já viu e seu “primeiro olhar” não é o que merece maior atenção. Já àquele que olha sem pretensão, que olha estas imagens primeiras, olha para o que nunca viu e sempre olha com um olhar folgaz e espontâneo. E ainda brinca dizendo que “tomar uma lupa é prestar atenção, mas prestar atenção não será possuir uma lupa?” (BACHELARD, 1978, p.300).

5. A ESCOLA COMO FRAGMENTO DO ESPAÇO URBANO

*O olho vê, a lembrança revê
e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.*

Manoel de Barros (2006)

Pensar a criança sem considerar outros espaços, além da escola, já não é possível depois de ter vivido esta experiência²⁹ de pesquisa com crianças. Se considerarmos que criança e escola já constituem uma relação educativa de longa data, talvez possa arriscar a afirmação de que estabelecem uma relação ortodoxa: toda criança está na escola, assim como toda escola está na criança. Relação esta pautada e amparada pelo discurso pedagógico do ensino e da aprendizagem, enquanto local legítimo e hegemônico para a concessão de um conjunto de fazeres que todas as crianças necessitam saber.

Atualmente, por exemplo, já não se trata de uma opção a criança estar, ou não matriculada em uma escola. A partir de 2016, pela Lei nº 12.796/2013, todas as crianças com quatro anos, obrigatoriamente, deverão estar matriculadas em escolas de Educação Infantil. Pais que não o fizerem, estarão infringindo o Estatuto da Criança e do Adolescente, sob pena de reclusão aos pais e/ou responsáveis pelas crianças.

A escola ocupa espaço cada vez maior na vida das crianças, para além das atividades ditas curriculares. Neste momento, especificamente em nosso país, escolas públicas buscam criar espaços para que crianças permaneçam também no turno oposto ao regular, ofertando a elas espaços e atividades diversificadas, neste mesmo ambiente. Escola, portanto, para além de um local somente de “ensino e aprendizagem”, mas também lugar de organização, de controle, e por que não, de contenção de crianças. Escola enquanto espaço de privatização da vida das crianças. Escola, enquanto discurso social, como lugar de aprendizagens, de

²⁹ Utilizo o termo a partir do pensamento de Jorge Larrosa (2002), o qual sugere que a experiência é o que nos passa, o que nos toca, não o que se passa; e de Walter Benjamin (1985) que busca tratar a experiência como algo que diz respeito a um acontecimento vivido e, por isso, é finito. Ambos os modos de conceber o termo, contemplam a compreensão de que a ampliação de repertórios ocorre através da ampliação de experiências vividas, capazes de gerar reelaborações que complexificam e significam as aprendizagens da criança.

conhecimento, de acúmulo de conteúdos. Porém, Dallari (2008, p.7)³⁰ nos convoca a pensar quando diz que

o fato da possibilidade de usar as linguagens, pelos humanos, seja resultado de processos de aprendizagem não significa que tudo que dizem e escrevem, que desenham e cantam, que leem e dançam, tenha lhes sido ensinado. O humano pode também inventar, criar, improvisar. O melhor modo pelo qual os maiores podem ensinar aos pequenos é aquele que permite a eles aprenderem como se faz para inventá-las.

O autor permite refletir se a manutenção da crença hegemônica de que apenas a escola educa, exigindo das crianças estarem nas escolas cada vez mais períodos do seu dia, continuaremos a investir na reprodução de apenas um modelo de educação para as crianças. O que pretendo neste capítulo é justamente sublinhar a relevância educacional de considerar a ampliação de experiências das crianças em seu cotidiano, em seu percurso de vida. Pois ao limitá-las às escolas, também limitamos e reduzimos possibilidades de experiência e, conseqüentemente, de aprendizagens que podem ocorrer também em outros espaços, neste caso específico, a cidade.

Aqui, não se trata de defender uma negligência às questões relacionadas aos cuidados e à proteção das crianças, muito pelo contrário, o que pretendo é colocar em discussão uma ideia de educação não reducionista. Aquela que busca intencionalmente ampliar as experiências das crianças, tanto cultural como material, ao reivindicar atenção também para outras experiências de vida que emergem das interações com espaços diversos. Talvez, tenhamos que ampliar os cuidados para com as crianças.

À medida que a organização urbana da cidade se desenvolveu, junto a ela nasceu à necessidade de constituir para a infância espaços propriamente privados, tais como as escolas, os internatos, as creches entre outros. Esta crescente privatização da vida comum das crianças na cidade modifica drasticamente a relação destas com o lugar no qual vivem. Lugar este no qual se estabelecem relações entre os indivíduos, assim como com os espaços habitados pelos mesmos.

Privatização esta que não é um processo instituído e imediato. É um processo lento, gradativo e socialmente constituído. Digo socialmente constituído porque no decorrer da história, muitos fatos, acontecimentos, imprevistos, crueldades, enfim,

³⁰ Tradução livre/minha.

vão tomando conta do cotidiano das pessoas. Situações que, com o passar dos tempos, tomam proporções gigantescas, das quais, já não conseguimos mais ignorar, ou tomarmos distância. Acaba-se partindo para medidas drásticas de controle, de preservação, de reclusão, neste caso especificamente se tratando das crianças.

Medidas nas quais apenas se perde: se perde o direito de ir e vir, se perde a oportunidade de conhecer e viver novas experiências, limita e restringe o que se deve e o que não se deve fazer, empobrece o processo de conhecimento da cidade e de construção de sentido para com seus espaços, transforma inclusive o desenho e a gestão destes espaços comuns que cada vez são mais raros. Espaço então enquanto contenção e não mais exploração. Espaço este passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo (CARLOS, 1996, p.20)

Cabe aqui pensarmos especificamente na criança que vive nessa cidade e, ao nela viver, também a produz. Nessa perspectiva, o espaço se constitui como espaço a partir de sua apropriação, dos usos e dos hábitos que dele fazem as pessoas. Para poder ampliar suas experiências de vida, ao longo de seu cotidiano, a criança necessita de novas formas, de novos modos de conceber essa educação escolar.

5.1 Malha urbana³¹

*Lá toda a vida pode morar!
Cidadezinha... tão pequenina
Que toda cabe num só olhar.*

Mario Quintana (2005)

Para a geografia contemporânea, não é mais possível considerar que exista apenas espaço físico sem considerar simultaneamente que o humano o constitui como espaço vivido e o espaço o constitui. Desde a década de 70, a pesquisa na área da geografia passa a considerar que o espaço não é mais somente forma espacial, mas fundamentalmente espaço enquanto ação histórica, isto é, a partir das

³¹ Ou tecido urbano – Conjunto de vias (ruas, avenidas, estradas) pertencentes a uma cidade (HOUAIS, 2001). Mas de acordo com o pensado, esta malha não necessita ser apenas física. Santos (2006, p.176-177) “a rede é também social e política, pelas pessoas, mensagens, valores que a frequentam. Sem isso, e a despeito da materialidade com que se impõe aos nossos sentidos, a rede é, na verdade, uma mera abstração”.

ações entre humanos. Portanto se a cidade é produto social, todos que habitam esta cidade, ao viverem, a produzem em seu viver.

Nesse sentido, a cidade deixa de ser um objeto e passa a ser compreendida como um fenômeno, o qual surge justamente a partir da reflexão em torno de seus produtos: espaço e sociedade. A cidade, para Lencioni, (2008, p. 115), “não importando sua dimensão ou característica, é um produto social que se insere no âmbito da relação do homem com o meio’ – referente mais clássico da geografia”. Portanto, está sempre se fazendo, a cada dia, a cada instante. Se agentes do agora constituem essa cidade, também agentes anteriores continuam influenciando as mudanças que constituem seu presente, assim como seu futuro.

Walter Benjamin destacou em alguns de seus escritos que não devemos ser confundidos pela ideia de que homens da cidade e do campo (camponeses e proprietários de terra) são iguais. Homens que vivem na cidade, ou seja, que vivem a vida urbana apresentam uma profunda transformação antropológica. A cidade, para Benjamin, não é mais uma paisagem somente fruto da industrialização, mas sim, do acesso à territorialização do humano a este cenário capitalista em que vivemos. Pede que não nos deixemos envolver plenamente por esse fascinante experimento social que é a cidade moderna para que possamos compreender as infinitas potencialidades silenciadas por uma miserável história capitalista (RENDUELES et al, 2010, p.26).

Ao dissertar sobre concepções que permitam pensar a cidade³², talvez seja fundamental olharmos para além de meros conceitos e, assim, ultrapassarmos obstáculos redutores da complexidade que envolve o tema e sua relação com a educação da infância. Talvez possamos pensar uma cidade não somente a partir de um resultado de fatores sociais e econômicos, mas, principalmente, também como espaço territorial de vida compartilhada. Compartilhamento este que se dá, basicamente, como ação constante dos “agentes sociais”, os quais atuam na produção do espaço e do tempo, tecendo essa malha urbana. Para tanto, agentes e processos são indissociáveis (CORRÊA, 2011).

A malha urbana, enquanto espaço que, ao tornar visível seu desenho, sua estrutura, seu modo de ser, mostra o plano urbanístico de uma cidade na

³² Termo substantivado na língua portuguesa “aglomeração humana de certa importância, localizada numa área geográfica circunscrita e que tem numerosas casas, próximas entre si, destinadas à moradia e/ou a atividades culturais, mercantis, industriais, financeiras e a outras não relacionadas com a exploração direta do solo” (cfe. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa).

simultaneidade que condiciona e determina quem são/serão e como utilizam/utilizarão este espaço. É essa simultaneidade a condição de produção desta mesma malha urbana já que o tipo de malha horizontal urbana condiciona o modo de trânsito das pessoas em toda a cidade.

Se o espaço em que as crianças vivem é abastecido com os recursos (escola, casa, praças, entre outros) que elas necessitam, não precisam circular pelo todo da cidade. São abastecidos por tudo e por todos os serviços que necessitam num só lugar. É crescente em nosso país a organização das malhas urbanas visando essa autonomia setorial entre os bairros de uma cidade: tecidos urbanos segmentados. Nossas casas, bairros autônomos (produtivos e auto gerenciáveis), os condomínios fechados, as próprias escolas, cada vez mais buscam uma organização de forma que cada segmento desta malha urbana seja autossuficiente, construindo assim isolamentos entre as partes que, podemos dizer; promovem a constituição de guetos. Os próprios condomínios fechados acabam sendo fragmentos de uma cidade. Nesse caso, contrariando Morin (2003, p. 14) as partes não estão no todo, e o todo não está na parte.

Se considerarmos que para termos um território é preciso que se tenha agentes sociais (CORRÊA, 2011) dentro de um mesmo espaço urbano de uma cidade, podemos encontrar diferentes territórios, dentro de uma mesma cidade. Conceito de território aqui enquanto algo que pode ser tanto material, quanto imaterial (territorialidades).

A escola, acompanhando essa lógica, também pode ser considerada um condomínio ou território fechado ao privilegiar experiências centradas em sua estrutura física (na grande maioria dos seus dias) e primar por aprendizagens sustentadas em sua organização curricular, deixando de usufruir de espaços maiores ou mais amplos, aqueles fora de seu “gueto”. Ao considerarmos a cidade como possibilidade de aprendizagens múltiplas e plurais, estamos considerando que espaços externos a este reduto podem ampliar oportunidades de experiências às crianças, pois segundo Lima, citado por Buitoni (2009, p.44),

Todo o espaço que possibilite e estimule positivamente o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir consequentemente, é um espaço educativo. Portanto, qualquer espaço pode se tornar um espaço educativo, desde que um grupo de pessoas dele se aproprie, dando-lhe este caráter negativo da passividade e transformando-o num instrumento ático e dinâmico da ação dos seus participantes, mesmo que seja para usá-lo como exemplo crítico de uma realidade que deveria ser outra.

A afirmação permite compreender que as crianças isoladas na escola, confinadas em apenas um território da malha urbana deixariam de utilizar um único reduto concebido e construído pelo olhar ou pela lógica do adulto e passariam a aprender a lidar com o imprevisível, com o que não pode ser mensurado, com as cores desse lugar, com seus cheiros, com sua fotografia. Enfim, a multiplicidade da vida passaria a ser parte também do cotidiano dessas crianças. Mesmo que saibamos que os espaços externos são sempre construídos a partir da ótica do adulto, privá-las desse outro modo de aprender a compartilhar a existência na mesma cidade significa privá-las da beleza da experiência educativa que está justamente em aprender a enfrentar a imprevisibilidade do humano enquanto impossibilidade de prever e planejar tudo o que lhe pode acontecer.

5.2 Viver a cidade: a escola entre limiares, limites e fronteiras

Um dos espaços recortados em que a criança vive, cresce e passa grande parte do seu dia e de sua vida é a escola. Ao longo de nossas vidas, o cotidiano nos mostra que tudo passa por uma organização, buscando organizar as atividades realizadas. Para a criança, especificamente as crianças que vivem no ocidente, desde muito tempo, foi constituído um espaço específico para cuidar da formação das mesmas: a escola. Espaço que nos dias atuais, ocupa grande centralidade na formação das crianças, já que é considerado o único local oficial de aprendizagem, perante a legislação brasileira. Espaço que, para além de sua função prévia, é um local habitualmente tido como espaço natural das crianças estarem grande parte de seu dia.

A escola, instituição e espaço o qual conhecemos na atualidade, surgiu a partir de muitos processos de transformações, locados já na Antiguidade, onde familiares transmitiam conhecimentos aos seus filhos, numa espécie de tutoria.

Desde esta época, já se registram eventos que caracterizam o ato de educar as crianças. Ato este que não foi sempre considerado direito de todos, assim como na Grécia Antiga, a qual primava àqueles que poderiam focar seu tempo nesta atividade de busca de saberes.

Esta escola que atravessa séculos de história, é ainda a mesma escola que prima pela formação do humano, normalmente preparando-o para um futuro que ainda está por vir. Mas mesmo sendo esta sua função primordial, muitos estudos mostram que para além de sua função essencial de formação do humano, ela, por si só, através de sua estrutura física, plano arquitetônico, modos de organização espacial, não é neutra, não representa apenas³³ um espaço físico. Antes, como diria Escolano (1998, p. 26), representa um “cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações.”

A escola para além de um espaço neutro, mas como espaço que também faz parte de uma formação, de uma organização curricular (mesmo que seja habitualmente um assunto negligenciado, que também exerce resistência à educação de crianças), surge com suas estruturas baseadas numa cultura higienista e moralista, a qual primasse por uma educação saudável, na qual as crianças estivessem seguras do “mundo urbano” - por isso as cercas, muros, controles dos limites/fronteiras.

Desde a criação das escolas, a entrada maciça das crianças, principalmente na atualidade, de acordo com a legislação vigente em nosso país, a criança tem sido cada vez mais segregada do espaço urbano em que habita. Sua vida é literalmente separada entre dois mundos distintos: o dentro e o fora da escola. Fato que faz com que o espaço da escola se constitua sob esta ótica, assim como a cidade da mesma forma: sem crianças circulando por ela, ou cada vez em menor escala. A vida ao ar livre acontece apenas no jardim da escola.

Benjamin que me acompanha nesta experiência de pensar os espaços e em seus limites, sugere maior atenção para estes dois conceitos que nossa língua latina não deu conta de precisar em suas diferenças de sentido: limite/fronteira (*Grenze*) e

³³ A propósito, ao longo desta escrita dissertativa, esta é uma questão importante a ser destacada, a de que nenhum espaço, seja ele pequeno ou imenso em proporção espacial, nenhum é tido como “apenas” um espaço, naturalizado como espaço qualquer. Ou como “suporte”. Entendo espaço como peça tão importante quanto o humano que o habita. Estabelecer relações com o mundo perpassa muitas esferas, uma delas é esfera desta relação com este espaço. Nesta concepção, ele não pode ser apenas um coadjuvante, simbólico ou suporte, é parte também deste viver.

limiar (*Schwelle*) (BENJAMIN, 2006, p. 535). Já para a geografia, limite é a linha que separa, enquanto a fronteira é uma zona de transição entre espaços distintos.

Ambos com grande semelhança fonética, habitualmente são utilizados como termos de muita similaridade. Normalmente isto acontece, pois ambos remetem nossa impressão à noção de “fronteira”, de separação de espaços, entre dentro e fora, entre o espaço que pode e o que não se pode brincar, por exemplo, entre a escola e a rua. A língua portuguesa acabou por tratar os termos como muito semelhantes e acabamos desconsiderando que limiar não nos remete apenas à separação, de algo ou de algum lugar, mas nos permite atentarmos para o que o termo limiar nos provoca a pensar, já que “diferente de limite ele remete aponta a um lugar e a um tempo intermediários” (GAGNEBIN, 2010, p.14). Para Benjamin (2006, p.127),

Apenas na aparência a cidade é homogênea. Até mesmo seu nome assume um tom diferente nos diferentes lugares. Em parte alguma, a não ser em sonhos, é ainda possível experienciar o fenômeno do limite de maneira mais original do que nas cidades. Entender esse fenômeno significa saber onde passam aquelas linhas que servem de demarcação, ao longo do viaduto dos trens, através das casas, por dentro do parque, à margem do rio; significa conhecer essas fronteiras, bem como os enclaves dos diferentes territórios. Como limiar, a fronteira atravessa as ruas; um novo distrito inicia-se como um passo no vazio; como se tivéssemos pisado num degrau mais abaixo que não tínhamos visto.

Limiar (*Schwelle*) entendido aqui enquanto sentido de soleira. Originalmente de *limen*, *liminis*, viga ou o lintel que sustenta as paredes de uma porta. Limiar, portanto, enquanto uma zona, um espaço de transição, de mudança. Passar pelo limiar, segundo Benjamin (2006) é por fim a uma etapa, enfrentar algo que não nos é conhecido, tudo o que ainda está por vir, tudo o que poderá me constituir. “O limiar é uma zona. Mudança, transição, fluxo estão contidos na palavra *schwollen* (inchar, intumescer), e a etimologia não deve negligenciar estes significados” (BENJAMIN, 2006, p. 535). São estes limiaries que Benjamin, ao longo de sua obra, nos convoca a compreendermos. Suas lembranças, seus insights referentes à sua própria experiência, estes limiaries tênues entre passado e presente, que oportunizam a ele a possibilidade de identificar símbolos do que foi sua vida e que por isso, acaba se tornando marcas de seu destino.

Sobretudo, penso com Benjamin a experiência das crianças nesta cidade. Lembrar, rememorar, identificar símbolos desta cidade vivida, a partir de quais experiências? Como a experienciam?

Também conversando com seu tempo e com suas premissas, Benjamin (2006, p. 535) traz sua concepção para o termo fronteira, ou limite – *Grenze* em alemão. Originalmente do latim, *limes*, *limitis*, fronteira. Aqui sim, temos o limite físico estabelecido. Um caminho que contorna, que borda, que limita daí o surgimento da limitação. Para Benjamin limiar e fronteira são termos que merecem maior precisão ao serem utilizados. Discussão esta pertinente ao que é problematizado nesta escrita: viver esta transformação, esta mudança, esta zona de mudança a partir de uma experiência cada vez mais reduzida, mais fragmentada, mais limitada. Como operar - mesmo que Gagnebin (2010, p.14) nos alerte que “temos dificuldade em operar” - em busca de uma nova lógica, de um novo pensar. Como, então, conceber esta escola não como limite, mas como limiar?

5.3 Desenhar fronteiras para educar

Pensar nesta fronteira, neste modo de organizar a escola, é sempre pensar na forma que confinamos as crianças, ao invés de oportunizar novos espaços, outras oportunidades de experiências.

Perrotti (1990) busca situar a criança, desde um remoto período histórico até o presente momento, e este defende a premissa de que as crianças estão cada vez mais confinadas em guetos, reduzindo assim drasticamente suas possibilidades de ser e estar na cidade. De sua leitura emerge a necessidade de resistir a esta redução da educação no/do coletivo segmentada em grupos (guetos), núcleo familiar, na escola, entre outros, visto que pretendo pensar uma educação maior, mais ampla, que atente para o que ainda não foi visto, para o ainda não pensado, não dito. O autor traz à tona a discussão sobre o confinamento da infância e seus problemas específicos na limitação de experiências da mesma.

Hannah Arendt, em seu livro “A condição humana” (1958), realiza apontamentos históricos relevantes para pensarmos a infância, especificamente a partir da Idade Média, para destacar a crescente privatização da vida social a partir da modernidade.

Considero tais apontamentos de grande importância para pensarmos a infância que hoje habita a/esta cidade. Perrotti (1990) destaca que ocorreu na Idade Média um grande movimento que se deu na Europa e em locais de grande concentração e domínio de burgueses, o qual acarretou em transformações significativas na organização social e estrutural da sociedade como um todo. Neste período que o modelo das relações familiares passou a pautar as organizações profissionais nas cidades - guildas, confrarias, corporações e as primeiras companhias³⁴ - e que o que era apenas uma preocupação individual, passou a ser conhecida como propriedade privada. Neste momento a sociedade europeia organizou-se sob um modelo de propriedades privadas (desejo que emergiu da classe burguesa, pois acabaram se apoderando de diversos espaços, tornando-se novos proprietários), e por ser apenas uma casta de detentores destas propriedades, exigiram proteção para que zelassem por suas riquezas.

O que era privado, segundo Arendt (2007, p.79) - relações familiares - eram fadadas ao que já estava posto naquele nicho; já a esfera pública a “*polis*” como era chamada, o homem desfrutava de uma liberdade a qual no eixo familiar não lhe era ofertado. Era neste espaço que o homem estava realmente livre, sem ter que se sujeitar a história naturalmente constituída de seu clã familiar. A autora ainda busca delimitar que a partir da Idade Moderna, tudo não passará de “um híbrido no qual os interesses privados ganham uma importância pública”.

Nesse contexto de privatização do que era antes público, ou quem sabe apropriação deste espaço – não necessariamente o físico - como não alcançar a infância e suas relações estabelecidas neste espaço, neste território, nesta cidade? Cada vez mais, jovens e crianças se distanciaram do que restou de vida pública, a partir da reorganização da burguesia em prol de seus interesses. Na medida em que a organização urbana da cidade se desenvolveu, junto dela nasceu à necessidade de se confinar cada vez mais a criança, em espaços propriamente privados, daí a constituição de tantos lugares voltados para atender e manter estas seguras, em formação, bem alimentadas e devidamente ocupadas: as escolas, os internatos, as creches, entre outros.

A crescente privatização da vida comum das crianças na cidade modificou drasticamente a relação destas com o lugar no qual viviam. Lugar este onde se

³⁴ *Cum-panis* – “pessoas que comem o mesmo pão” (PERROTTI, 1990, p.86)

estabeleciam relações entre os indivíduos, assim como com os espaços habitados pelos mesmos.

Enquanto estavam “misturadas” aos adultos na cidade, participavam da vida como um todo. Hoje vivem cada vez mais isoladas, segmentadas em seus guetos e se aproximam pela semelhança moral e pela identidade de seu(s) gênero(s) de vida (ARIÈS, 1978, p.273). Não somente a aproximação por semelhanças foi o resultado destas transformações para a infância, mas também o rompimento gradativo com as possibilidades de experiências na cidade, neste lugar que se fixa enquanto tríade: habitante-identidade-lugar (CARLOS, 1996, p.20). Ao perder esta possibilidade de trânsito, perdeu também, ou reduziu suas possibilidades de encontro com a diferença, com a multiplicidade, com este outro que habita o mundo com as linguagens plurais dos lugares. Com isto, segundo Perrotti (1990, p.90) a infância passou a abandonar o privilégio da diversidade sociocultural em favor do privilégio da uniformidade.

Ariès (1978, p. 191) destaca o fato marcante que resultou na estruturação de um modelo escolar ainda presente em nosso cotidiano. Para o autor, muitos dos mestres

tenderam a submeter o aluno a um controle cada vez mais estrito, no qual as famílias, a partir do fim do século XVII, cada vez mais passaram a ver as melhores condições de uma educação séria. (...) A criança, enquanto durava sua escolaridade, era submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva, e essa disciplina separava a criança que a suportava da liberdade do adulto.

A escola ocupa, desde então, aproximadamente século XVII, o local de um processo crescente de controle dos grupos como um todo, ou seja, a autonomia dos mesmos é abolida. Segundo Perrotti (1990, p.92) “sem poder brincar livremente pela cidade, a criança perde não apenas o espaço físico, mas, sobretudo altera estruturalmente suas condições de produzir e de se relacionar com a cultura, com a sociedade, com a vida política”.

Perrotti (1990), ao enunciar diversos de seus posicionamentos frente ao confinamento da infância, destaca a origem de seu aporte teórico, os quais, não estariam retratando a realidade brasileira, e sim, alemã e francesa - Hannah Arendt e Philippe Ariès. Percebe-se ainda no Brasil, lugares onde crianças circulam e exploram a cidade com maior acessibilidade, diferentemente do que em grandes centros, ou ainda em determinado bairros, ou espaços da cidade. Assim como

também, crianças que frequentam espaços alternados de convívio: espaços especializados e domésticos.

Independente deste destaque, tal ponto merece nossa atenção, se pensarmos que ao limitarmos a criança a espaços pré-determinados, cotidianamente, estaremos sim limitando também as possibilidades de experimentação, perpetrando o empobrecimento da constituição de uma infância cada vez mais desvinculada culturalmente do coletivo que habita. Podendo, quem sabe, chamar esta vida das crianças de pasteurizada, voltada para experiências únicas e iguais, tornando as crianças cada vez mais parecidas, seja pelas roupas que usam, sejam pelo que assistem na televisão, enfim. Esta pasteurização da vida acaba criando uma homogeneidade de interesses, de modos de agir, cria também um empobrecimento das relações, perde espaços de interações.

É nas modernas sociedades ocidentais, que se constitui uma ideia, ou uma força social (tamanho força que se pode dizer consenso), de que o lugar das crianças é na escola. Por consequência deste “modelo” de pensamento, é que a escola se converte no centro, no cerne por excelência para tornar as crianças “futuros cidadãos”.

5.4 “Essa é toda a nossa cidade?”

*Para ver o mundo num grão de areia
e o paraíso numa flor-do-campo
Guarda o Infinito na palma de tua mão
E a eternidade numa hora.*

William Blake

Conversar com crianças sobre a cidade em que vivem é algo maior, muito maior do que seus próprios olhos podem ver. Perguntar sobre o que pensam a respeito desta cidade é algo que, habitualmente, não necessitam fazê-lo. Como interrogava Carlos Drummond de Andrade “Como é o lugar/ quando ninguém passa por ele?/ Existem as coisas/sem serem vistas?” Possibilidade esta, diria, incomum: pensar em algo que ainda não havia sido pensado. Portanto, algo que não existia ainda.

Assim, questionadas sobre o que seria uma cidade, muitas ideias, percepções e sentimentos rondam as falas/escritas das crianças:

TRECHO DE CARTA:

“Uma cidade para mim é um lugar onde as pessoas moram, onde as pessoas trabalham, tirando algumas pessoa”.

(Paula – E.E.B.E. - 8 anos)

TRECHO DE CARTA:

“A cidade é formada por bairros, que são formados por casas, que são ocupadas por pessoas e seus animais”.

(Ricardo – E.E.N.S.R. – 8 anos)

TRECHO DE CARTA:

“Cidade é um município que tem bairros e nesses bairros tem ruas, nas ruas tem casas, nas casas tem pessoas e uma dessas pessoas sou eu”.

(Roberta – E.M.L.S. – 9 anos)

Cidade, segundo as escritas de algumas crianças, enquanto espaço físico, aquilo que é visto, que está edificado. Ana Fani Carlos, em seu livro “A cidade”, destaca que a associação que se faz a palavra cidade, para a maioria das pessoas, remete justamente a “ruas, prédios, carros, congestionamentos, multidão, gente” (CARLOS, 1992, p.11). O mesmo, num primeiro momento ocorre às crianças, quando dizem que

TRECHO DE CONVERSA:

“Uma cidade para mim é um conjunto de bairros, lojas, ruas, casas, prédios,...”.

(Aline – E.M.L.S. – 10 anos)

Para além de uma cidade estática, física, algumas crianças apontam uma cidade que pulsa, que tem uma dinâmica social, que transcende o que é rígido, o que é apenas pedra.

TRECHO DE CARTA:

“Uma cidade para mim precisa ter: um monte de casas, balada, shopping, pessoas, lojas, lagos, por isso mesmo que eu gosto”.

(João – E.E.N.S.R. – 8 anos)

Porém, esta cidade não é apenas algo a ser planejado, construído, mas sim, cidade enquanto possibilidade de ação do humano, já que “o mundo se cria e se recria a partir das relações que o homem mantém com a natureza e da maneira como ele se constrói enquanto indivíduo” (CARLOS, 1992, p.28).

Cidade que inclui tanto o físico quanto a ação do humano este espaço visível, como a vida humana que age sobre este espaço. Alguns trechos abaixo conseguimos identificar esta percepção, para além do construído, mas que crianças já consideram esta ação de ser gente na cidade.

TRECHO DE CARTA:

“Uma cidade para mim é como uma casa, bem confortável.”

(Ricardo – E.E.N.S.R. – 8 anos)

TRECHO DE CONVERSA:

“Para mim uma cidade é um lugar grande que as pessoas passam todos os dias.”

(Carlos – E.E.N.S.R. – 8 anos)

TRECHO DE CONVERSA:

“Uma cidade é um lugar que tem muitas pessoas, ou não, pode ser grande ou pequena, bonita ou nem tanto”.

(João – E.E.B.E. – 9 anos)

Mesmo que a materialidade seja percebida nestas falas, também privilegiam o humano que habita este espaço geográfico. É compreensível que as crianças, até mesmo os adultos, percebam a cidade desta forma espacializada, construída, até porque nascemos, crescemos e vamos acompanhando esta história ser contada, muitas vezes a partir deste erguer de paredes. Mas Carlos (1992, p.26) nos permite avançar nesta discussão quando diz que a cidade é também materialização, mas “materialização de relações da história dos homens, normatizada por ideologias; é forma de pensar, sentir, consumir”.

5.5 Cidades na cidade

De que cidade falamos...

Da cidade vista de um carro?

Da cidade vista a se caminhar?

Da cidade da brincadeira na rua, ou do futebol no campinho?

Da cidade que é recortada, sentado em um banco de ônibus?

As muitas cidades que vivo... Dentro desta mesma cidade, muitas cidades emergem sem sombras, sem penumbras. Claras, nítidas e definidas. Ao conversar com crianças, pude, para além das minhas certezas, encontrar não apenas uma

cidade, mas sim, diferentes cidades em um mesmo espaço geográfico. Estas cidades, contadas a partir das experiências destas crianças, emergiram a partir das falas e dos escritos das crianças participantes desta pesquisa.

A partir da leitura criteriosa das cartas enviadas pelas crianças, bem como as a decupagem das gravações das rodas de conversas realizadas, exercitando uma postura fenomenológica, encontrei detalhes que rapidamente poderiam passar despercebidos numa primeira leitura, mas que a escuta das crianças em suas cartas, a partir de suas narrativas, pude destacar algumas recorrências que não tiveram a pretensão de enquadrar tais falas, muito menos classificá-las, mas sim, organizar as mesmas justamente pelo que dizem elas mesmas. Para tanto, destaquei, reuni, organizei estes detalhes e deles construí alguns marcadores para a leitura do que e como as crianças narram esta cidade a partir das experiências cotidianas: as cidades na cidade a partir de uma postura fenomenológica.

Uma destas cidades não poderia ser outra que aquela tão denunciada na atualidade, tema que gera bastante discussão entre educadores, pais, publicitários, e outros. Me refiro à **cidade do consumo**. Cidade esta que habita, tanto o espaço físico, quanto, especificamente, o humano, seja adulto seja criança. Cidade também desigual, que restringe mundos em um mesmo mundo. Comprar, consumir, descartar, substituir, tudo, muito rapidamente, sem sequer pensar, sem tempo, com muita urgência. Esta é uma ideia que aparece, tanto nas cartas, como nas falas de algumas crianças.

TRECHO DE CONVERSA:

“Para mim, o lugar especial na cidade é o lugar onde posso comprar brinquedos. De preferência todos os que quero. É claro que não ganho sempre, mas daí não curto sair desse jeito. Minha mãe sempre me diz que não devo ser assim, mas gosto de comprar”.

(Karen – E.E.B.E. – 8 anos)

TRECHO DE CARTA:

“Eu gosto de aula de artes e odeio ir ao supermercado quando não ganho nada”.

(Aline – E.E.B.E. – 9 anos)

TRECHO DE CONVERSA:

“Lugar especial para mim é o shopping porque ele me faz feliz”.

(Luís – E.E.N.S.R. – 9 anos)

TRECHO DE CONVERSA:

*“Para mim a cidade é um lugar onde se compra tudo!”
(Carla - E.M.L.S. – 8 anos)*

TRECHO DE CONVERSA:

*“Minha mesada gasto sempre, logo, assim que ganho. E gosto de ir em lugares para gastar ela!”
(Cibele - E.E.N.S.R. – 8 anos)*

Zygmunt Bauman, sociólogo polonês que iniciou sua carreira na Universidade de Varsóvia, ao longo de sua lista de obras voltadas para as questões relacionadas a globalização, a contemporaneidade e suas implicações na vida pós-moderna, se aventurou na busca por pensamentos relacionados, quando lançou “Vida para o consumo” (2008). Nesta, Bauman nos alerta para os modos de vida que o humano tem passado na contemporaneidade, principalmente numa sociedade do Pós-Guerra. Destaca principalmente a efetiva modificação do ser e estar nesta sociedade, a qual, obviamente, atinge a todos, sem distinção de idade, sexo, raça ou cor. Ressalta, em muitos de seus textos, que é crescente, contínuo e acelerado o fenômeno do consumo e modo de consumo que todos estamos imbricados. Fato que percebemos diariamente ao conviver com pessoas, aqui especificamente com crianças. Deixamos de apenas consumir o que precisamos para passarmos para um frenético ritmo de consumismo e, segundo Bauman (1999, p.88), “o consumidor em uma sociedade de consumo é uma criatura acentuadamente diferente dos consumidores de quaisquer outras sociedades até aqui”.

Ainda na mesma cidade, a própria menina Cibele que gasta imediatamente sua mesada, assim que a recebe, também destaca que quando gasta, gosta de estar com sua família, diz que é um momento que se sente bem por estar com quem não fica ao longo da semana. Esta cidade então, também se coloca como um espaço de pessoas se relacionarem, mesmo que a partir desta lógica consumista.

TRECHO DE CONVERSA:

*“Ainda mais porque vou com minha família. Quase não ficamos juntos durante a semana”.
(Cibele - E.E.N.S.R. – 8 anos)*

Nas conversas com as crianças foi possível escutar, para além de um lugar da criança na cidade, um modo de ser e de sentir este lugar. Assim, nos mostraram um modo de sermos humanos cada vez mais voltados à premissa de consumir. Lugares

especiais, portanto, não são apenas lugares, são lugares em que obtenho certa vantagem, ou ainda, que oferece o que quero comprar.

A **Cidade das Crianças**, ou quem sabe, a cidade que não é das crianças, também surgiu em nossas conversas. A cidade e os espaços que todos, maciçamente, destacam como sendo os lugares de crianças na cidade: a escola, a creche, orfanatos e a praça. Das 235 crianças participantes desta pesquisa, nenhuma delas sugeriu, em suas cartas, que lugares de crianças fossem outros, além dos quatro mencionados anteriormente. Se compreendermos que qualquer ação humana precisa de um espaço e de um tempo específico para que aconteça, crianças nos dizem que:

TRECHO DE CARTA:

“Há escolas e creches para crianças.”
(Laura – E.E.B.E. - 8 anos)

TRECHO DE CARTA:

“Lugar de criança é na creche, nos orfanatos³⁵ e nas praças”.
(Lucas - E.M.L.S. – 9 anos)

TRECHO DE CARTA:

“Existem lugares apropriados para crianças como: praças e a creche”.
(Júlia - E.E.N.S.R. – 10 anos)

TRECHO DE CARTA:

“Pena que não existem lugares para as crianças”.
(Jaime - E.E.N.S.R. – 8 anos)

Para Jaime, diferente de outras crianças, nem existem lugares para crianças. Quando conversamos pessoalmente, em nossa roda de conversa, ao perguntar a Jaime sobre sua afirmação ele diz que

TRECHO DE CONVERSA:

“É isso mesmo que eu penso, porque nunca podemos nada e quando podemos ainda tem um monte de avisos e regras. Sempre ficamos nos mesmos lugares, todo dia na escola e todo dia em casa”.
(Jaime - E.E.N.S.R. – 8 anos)

³⁵ Curiosa palavra trazida pelo menino Lucas, de 9 anos, já que é um termo legalmente não utilizado na atualidade, quando refere-se a um abrigo de crianças, espaço que acolhe crianças deixadas por seus pais, ou que sofrem de alguma violência dentro de casa. Termo que apareceu em 20 cartas de crianças; destas 14 de crianças com 8 anos e 6 de crianças com 9 anos. Todos alunos da escola estadual e da municipal, participantes da pesquisa.

Se escutarmos as crianças podemos compreender que somos nós, os adultos, que ao acolhermos as infâncias, pouco pensamos sobre esta tarefa que nos cabe, já que pouco pensamos, ou quase nada, nos desenhos espaciais desta cidade, os quais habitualmente são planejados e realizados pelo adulto. Este modo vigente de agir mostra uma concepção de infância e de criança muito presente no adulto. Tais práticas, tal modo de pensar e agir constitui este humano que habita esta cidade. Infelizmente, além de pensar e planejar estes espaços apenas sobre a ótica do adulto acabamos também por considerar as crianças como seres minoritários, inferiores, incapazes, fato que as coloca ainda mais em situação de vulnerabilidade. Nossas ações tem mostrado isto às crianças.

Como sentir-se parte de uma cidade inteira, se só participo destes espaços – a escola, a creche, orfanatos e a praça? Questões colocadas para continuarmos a pensar nestes espaços que são e que sentem ser para crianças. Quem sabe poderíamos pensar em espaços de todos, espaços que não sejam tão segmentados e apartados entre si.

TRECHO DE CONVERSA:

“Nosso lugar é na escola. É aqui que temos que estar todos os dias. Para aprender e saber mais coisas”.

(Luísa – E.M.L.S. - 8 anos)

TRECHO DE CARTA:

“Eu acho que o lugar de criança não poderia ser outro... É em escolas. E todas as crianças precisam estar na escola, se não meus pais vão presos”.

(Marcos - E.M.L.S. – 8 anos)

Unanimidade. Esta é a palavra que descreveria este ponto a ser pensado sobre os lugares da criança na cidade. Lugar de criança é em escolas, creches e orfanatos. Se a escola “é espaço e lugar” e é “algo físico, material, mas também uma construção cultural” que gera energias, conceber que os lugares das crianças, a partir de sua própria percepção, são as escolas, as creches e os orfanatos, algo há aqui para escutar e pensar. Escola que se apresenta enquanto legislação como lugar de criança, já que não é uma opção estar ou não estar na escola a partir dos cinco anos, e também escola enquanto slogan midiático. Escola, portanto enquanto mediação deste dentro e fora, deste binômio escola x cidade.

Crianças cada vez mais fixadas a estes espaços designados para elas produzem nas mesmas justamente o efeito pinçado de suas falas, a de que estes

são seus únicos espaços. Confinar então, segundo Perrotti, produz para além do próprio confinamento, ele é singularmente “solução desejada por adultos de qualquer parte, de qualquer categoria social e, estranhamente, de diferentes colorações ideológicas” (PERROTTI, 1990, p.93).

TRECHO DE CONVERSA:

“Existem lugares que são somente para adultos. Baladas e bares, mas também existem alguns lugares para todos”.

(Lívia – E.E.B.E. - 9 anos)

Mas, também existe certa diferenciação entre os “tipos de crianças”, ou as idades das mesmas. Para Victor, por exemplo,

TRECHO DE CARTA:

“O shopping é um lugar de criança, mas um lugar de criança pequena, porque não tem nada para mim fazer lá. As pracinhas são para bebês”.

(Victor – E.E.B.E. – 9 anos)

TRECHO DE CARTA:

“O lugar que eu menos gosto é da pracinha porque é muito infantil e os brinquedos estão quebrados.”

(Luma - E.M.L.S . – 8 anos)

Há crianças “grandes” e crianças “pequenas”. Há lugares de crianças pequenas e lugares de crianças maiores. O convite que temos feito às crianças, não necessariamente convites diretos, mas sutis conduções à não diversidade, ao não compartilhamento, à não participação política (*polis*), enfim, à permanecerem “infantis”, menores. Continuamos a criar espaços separados, elegendo apenas algumas idades, como por exemplos, os bem pequenos.

Victor não está equivocado, ao chegar em um shopping qualquer da cidade encontrará sim uma advertência sobre sua entrada nestes espaços, já que sua idade não mais permite sua participação.

Grande parte das crianças já não brincam e transitam pela cidade. Encontram-se cada vez mais separadas em guetos e espaços designados exclusivamente à sua educação. Por muitos momentos experienciam o que podem experimentar, ou ainda, o que devem experimentar, e ainda assim, pouquíssimas crianças consideram que existem “certos” lugares que são frequentados pela criança

e pelo adulto, tais como alguns restaurantes, sorveterias e shoppings. Como poderemos conceber uma **cidade compartilhada** por crianças e adultos?

Compartilhar. Termo com origem do Latim COM – “junto, com”, mais PARTICULA – “parte pequena”. Maturana (1998) destaca que a competição não tem participação natural na vida evolutiva do ser humano. Ao contrário, aponta que esta evolução aconteceu desde sempre na “coordenação de conduta de compartilhar”, tanto na troca de alimentos, quanto na criação dos filhos, até mesmo na vida sexual, o ser humano, este ser biológico, compartilha de sua vida com seus pares. E é na conservação deste modo de viver, de se constituir humano, que “há de se ter dado o modo de vida em coordenações consensuais de coordenações consensuais de ações que constituem a linguagem” (MATURANA, 1998, p. 22).

Maturana (1998) destaca a linguagem, ou melhor, a ação de linguajar³⁶, enquanto conceito que une e que necessariamente coloca o humano em condição de compartilhar ações, experiências, enfim, mundos. Para o autor, trata-se de compreender a ação de compartilhar como sendo uma

conspiração ontológica à liberdade de ação que se conquista ao compartilhar um desejo que serve de referência para guiar o agir dos conspiradores na convivência. Cada vez que entramos num acordo para fazer algo juntos, de modo a não precisarmos nos controlar mutuamente, porque com aceitação e respeito pelo outro agimos com sinceridade, estamos numa conspiração ontológica. Quer dizer, estamos na construção de um mundo comum a partir do desejo da convivência. (MATURANA, 1998, p.78)

Mundo comum cada vez mais negligenciado, ou até mesmo ignorado nos encontros entre crianças e adultos. Vivemos numa época na qual crianças vivem num mundo não reconhecido, não valorizado, não compartilhado com adultos.

TRECHO DE CONVERSA:

*“Muitas vezes as crianças acabam brincando nas ruas. Perto da minha casa, as crianças acabam ficando nas ruas e nas calçadas, e os vizinhos reclamam do barulho. Acho que poderia ter um parque lá por perto, onde os adultos poderiam sentar e tomar chimarrão e as crianças brincar, porque eles reclamam tanto do barulho, nossa!”
(Ricardo – E.M.L.S. – 9 anos)*

³⁶ Linguajar enquanto ação, e não enquanto uma “faculdade” própria da espécie (MATURANA, 1998 p.21).

TRECHO DE CONVERSA:

“Na minha rua, é assim também. Um dia, quando jogamos futebol, a bola caiu no pátio da casa de uma senhora. Ela guardou a bola e não nos devolveu logo. Disse que fazíamos muito barulho!”

(Pedro – E.M.L.S. – 8 anos)

Compartilhar ações pressupõe um espaço comum a todos, mas também pressupõe espaço de comunicação, de interação, de tolerância, de efetivo compartilhar.

TRECHO DE CONVERSA:

Sobre ideias que as crianças poderiam dar a uma cidade...

“Meu pai apoiaria... porque sinto que ele está sempre comigo no que gosto, no que quero fazer.”

(José - E.E.N.S.R. - 9 anos)

Para Maturana (1998, p.21), compartilhar não é estar junto apenas, mas é fazer e realizar junto. Para explicitar, recorre à expressão “coordenações consensuais de conduta”, as quais visam especificamente à intimidade, o grau de envolvimento que o humano é capaz de realizar. Algo como “dar” ao outro o que se tem e “receber” o que não se tem.

Busco pensar com Maturana (1998, p.68), que “(...) na medida em que diferentes emoções constituem domínios de ações distintas, haverá diferentes tipos de relações humanas dependendo da emoção que as sustente, e será necessário observar as emoções para distinguir os diferentes tipos de relações humanas, já que estas as definem”. As crianças, nesse sentido, demonstram grande poder de observação.

TRECHO DE CONVERSA:

O que os adultos diriam se as crianças dessem ideias para esta cidade?

- “Diriam que é pura bobagem!”

(Ricardo - E.E.N.S.R. – 10 anos)

TRECHO DE CONVERSA:

E o que diriam se num terreno vazio as crianças quisessem colocar um campo de futebol?

- “Não deixariam, colocariam o terreno para vender”

(Ricardo - E.E.N.S.R. – 10 anos)

Diante de observações tão contundentes, quais seriam estes sentimentos que poderiam fazer parte da cidade compartilhada entre adulto e criança? Difícil mensurar, mas quem sabe pudéssemos, a partir da recente notícia veiculada no jornal Zero Hora do dia 30 de novembro de 2012³⁷, intitulada: “Barulho da discórdia - Ação judicial proíbe que alunos façam atividades em pracinha de escola da Capital”, pensar em um sentimento necessário neste compartilhar: o tolerar. A tolerância supõe confiança e espera, já que o ato de compartilhar também uma forma de colaborar. Cooperar acontece somente nas relações de mútuo respeito. Obediência, passividade e dominação não são características de uma relação com cooperação. Cooperar e compartilhar fazem bem ao humano.

Para que possamos compartilhar, será preciso constituirmos relações de igualdade entre os seres, não de hierarquias hegemônicas. Mas o que vivemos é uma época de (in) tolerância cada vez mais acentuada frente às crianças de nosso tempo. Assim, a muito poucos espanta, poucos protestam contra liminares judiciais buscando segmentar ainda mais as crianças nos seus espaços, ou designados a elas, ou ainda dos poucos espaços de vida comum com o adulto. Escolas cumprem ordens de que crianças não frequentem mais o parquinho da escola em virtude do “barulho” que provoca grandes incômodos na vizinhança.

TRECHO DE CONVERSA:

*“Muitos adultos não curtem o que as crianças curtem.”
(Jorge – E.E.B.E. - 9 anos)*

TRECHO DE CARTA:

*“O que as crianças querem não é o que os adultos querem. Somos muito diferentes.”
(Lucas - E.E.N.S.R. - 10 anos)*

Dessa diferença sublinhada pelas crianças, surge outra cidade que se apresenta nas cartas enviadas, assim como nas rodas de conversa, a **cidade das vontades**. Cidade esta que, muitas vezes atrelada à cidade do consumo, se apresenta como uma das principais cidades: faço apenas o que gosto e quando gosto.

Vontades guiam o humano, movem sua ação ao traçarem seus caminhos. Mas muitas vezes essas vontades, quando vindas das crianças, acabam por serem interpretadas de forma que se compreenda que criança não deve ter vontades.

³⁷ Vide anexo 4 (p. 137) desta dissertação - Matéria de jornal na íntegra.

TRECHO DE CONVERSA:

“Não gosto de lojas de mulheres. Elas demoram muito...”
(Miguel – E.M.L.S. - 9 anos)

TRECHO DE CONVERSA:

“Não gosto da igreja porque é chato, fico entediado”
(Juan - E.E.N.S.R. – 10 anos)

TRECHO DE CARTA

“O lugar que menos gosto é loja de mulheres porque quando a minha mãe entra ela demora um ano para sair.”
(Ricardo - E.E.B.E. - 10 anos)

TRECHO DE CARTA

“Ir ao supermercado com a minha mãe, jamais. Prefiro ficar em casa, fazendo minhas coisas”
(Luís - E.E.N.S.R. - 10 anos)

Em algumas destas falas, além de simples vontades, também são destacados momentos em que estar junto nem sempre é estar junto. Compartilhar aqui já não é uma opção. Um convite a não misturar, a não interagir. Se não gosto de estar em algum lugar, talvez não me sinta parte do mesmo, ou não me sinta parte das relações as quais este lugar oferece.

Segundo, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.72),

a aprendizagem não é um ato cognitivo individual realizado quase em isolamento na cabeça da criança. A aprendizagem é uma atividade cooperativa e comunicativa, na qual as crianças constroem conhecimento, dão significado ao mundo, junto aos adultos e, igualmente importante, com outras crianças: com isso enfatizamos que a criança pequena como aprendiz, é um co-construtor ativo. A aprendizagem não é transmissão de conhecimentos que conduz a criança a resultados pré-ordenados, nem a criança é um receptor e reprodutor passivo.

Cabe refletirmos, portanto, no modo como adultos e crianças constroem suas interações neste cotidiano cidadão. Aprender, segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003) não se dá de forma isolada, individual e autônoma, ocorre sempre nas relações. Nas relações com pares e na alteridade entre eles. Aprender está diretamente ligado a transformação de nosso modo de agir, de nossa corporalidade. Aprender, portanto, tem a ver com mudanças estruturais que ocorrem basicamente em nós, de forma a nunca descartar a história de nossas relações. Para Maturana (1998, p.24) “só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como

um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito”.

Mas, também temos crianças que, em seu cotidiano, conseguem perceber esta cidade a partir de outro olhar, quem sabe a partir de outras experiências vividas: uma **cidade de relações**.

TRECHO DE CARTA:

O que é uma cidade?

“Cidade é onde várias pessoas convivem e ao mesmo tempo aprendem coisas para a vida. E várias outras coisas que não teremos se formos para outra cidade.”

(Vitória – E.E.N.S.R. – 9 anos)

TRECHO DE CARTA:

“Essa cidade é legal onde a gente faz muita amizade e conhece muitas pessoas.”

(Júlia - E.E.B.E. – 8 anos)

Aqui, encontro a cidade enquanto lugar de encontros. Lugar de estar junto, de estar compartilhando experiências. Considerar esta criança que aqui compartilha uma cidade, é considerá-la para muito além de um ser de menor idade, mas sim, considerá-la alguém que não será tolhida, que é tão parte quanto um adulto do mundo que habitam.

Ao relatar trechos de sua pesquisa numa tribo indígena, Clarice Cohn (2009, p.30) disserta sobre questões familiares não sanguíneas e aproveita para destacar que “cada criança criará para si uma rede de relações que não está apenas dada, mas deverá ser colocada em prática e cultivada”. Ou seja, a criança pode aprender a estabelecer e produzir suas redes de relações.

A **cidade de lugares especiais** é outra cidade que emerge das conversas com as crianças. Lugares especiais, estes que, conforme já mencionado anteriormente, perpassam uma ligação mais efetiva, geralmente relacionada a elos emocionais e afetivos com os mesmos. São os elos, tudo o que une a criança, a um sentimento a um espaço/lugar. Alguns estabelecem relação maior com a casa de cada um, outros relacionados ao bairro da escola, enfim, escolhas muito singulares, que dizem respeito à história de cada um, ao que podem rememorar de suas experiências.

Lugares especiais se fazem principalmente a partir da condição de surpreender-se com o inesperado. Surpresa. Com origem do Latim, *prehendere*,

“pegar, chegar adiante de si, capturar, segurar”. Formada a partir do prefixo de super, “sobre” mais *prehendere*. Significava “apanhar no ato de cair em cima”. Depois passou a significar a sensação causada por ser apanhado sem aviso. Como é surpreender-se na cidade? Como é surpreender-se com o que está diante de mim? Benjamin vai chamar de aura, a distância do olhar que desperta no objeto observado (BENJAMIN, 2006, p.359).

Segundo algumas crianças,

TRECHO DE CARTA:

“Esse lugar especial é minha escola e minha casa porque posso brincar com quem eu convivo”.
(Leonardo - E.M.L.S. – 9 anos)

TRECHO DE CARTA:

“Gosto muito da minha casa e do meu quarto, mas a UNISC³⁸ também é muito especial para mim”.
(Janaína - E.M.L.S. – 8 anos)

Casa enquanto lugar, e não como simples espaço. Esta é a ideia que podemos identificar nestes pequenos trechos das crianças. Para ser lugar, é necessário uma forte experiência afetiva, a qual, para as crianças, significa:

TRECHO DE CONVERSA:

“Lugares especiais? Não são muitos os que eu escolheria, mas com certeza, a UNISC estaria na lista. É lá que vou com minha família todos os finais de semana. Acho que é por isto que gosto tanto da UNISC.”
(Caio - E.M.L.S. – 9 anos)

Lugares especiais perpassam principalmente os significados e a importância que estes tiveram ao longo de suas experiências. Opto então por utilizar a palavra intimidade. Há que se ter intimidade com o que se viveu, com os lugares e com as pessoas que ali estão, para se ter lugares especiais a serem mensurados, ou listados.

TRECHO DE CARTA:

“Não, eu acho que nunca vai ter um lugar especial pra gente”.
(Jorge - E.M.L.S. - 9 anos)

³⁸ Espaço referido é o campus da Universidade de Santa Cruz do Sul. Espaço que contempla quadras esportivas, pista atlética, longa área pavimentada, dentre outros atrativos para crianças e suas famílias no final de semana.

Quase não encontrei, nas cartas e nas rodas de conversa, lugares especiais como sendo escolas, creches e orfanatos, já que estes são lugares quase que exclusivamente escolhidos por elas como sendo lugares de criança. Lugares especiais estão, para as crianças desta pesquisa, fora dos limites da escola. “Minha casa, meu quarto, a casa da minha avó, meu quintal,...”. Todos os lugares que fazem parte destas memórias, destes achados que conseguem ser rememorados assim que convocados por uma pergunta.

TRECHO DE CONVERSA:

“Já morei em Bento Gonçalves e gostei muito, mas voltamos para cá porque nos sentimos em casa”.
(João - E.E.N.S.R. – 9 anos)

TRECHO DE CONVERSA:

“Não sei se tem um especial, mas acho que meu quarto pode ser um lugar especial”.
(Paulo - E.E.B.E. – 9 anos)

TRECHO DE CARTA:

“O que faz um lugar ser especial são as pessoas que moram nele e muitas outras coisas”.
(Jéssica - E.M.L.S. – 9 anos)

TRECHO DE CONVERSA:

“A escola? Não... Ela não está na minha lista de lugares especiais. Até gosto de vir aqui todos os dias, mas especial? Deixa eu ver, o campinho perto da minha casa e uma casinha na árvore que fizemos por lá.”
(José - E.E.B.E. – 10 anos)

Mas há também Gabriel, que considera sua escola um lugar especial, isto porque é lá o lugar que ele “aprende tudo”.

TRECHO DE CARTA:

“Há sim um lugar especial nessa cidade e é a escola porque é lá que eu aprendo tudo”.
(Gabriel - E.E.N.S.R. – 8 anos)

A cidade proibida foi mais uma das cidades encontradas na cidade. É aqui que crianças passam a pensar, mesmo que indiretamente, no COMO adultos narram esta cidade, narram uma infância que habita todos nós. O “não posso”, “meu pai me proíbe” e a “minha mãe é contra”, são falas marcantes em alguns pontos de nossa conversa.

O que os adultos, em sua grande maioria, não compreenderam, ou tem dificuldade, ou ainda não pensaram sob esta perspectiva, é o fato de que “ensinar” algo, ou especificamente neste caso, tolhir a criança de ir e vir, por exemplo, necessariamente não “ensina” apenas isto, mas por consequência, também ensina sobre os lugares, não só sobre o que este adulto acredita e o que não acredita, mas principalmente, sobre confiar no mundo, no outro e na criança. Para além de um simples “ensinamento”, ou um combinado da criança ir e vir exerce poder crucial: o adulto e a educação dos/nos espaços.

TRECHOS DE CONVERSA:

Lugares proibidos (reunidos): bares, pista de skate, cemitério, alguns bairros “complicados”, baladas, ruas movimentadas, praça do lado de casa, quadra do bairro, ir para o centro da cidade, atravessar sozinho a Avenida Independência, ...

TRECHO DE CONVERSA:

“Claro que existem lugares proibidos. Gostaria muito de conhecer uma boate, por exemplo. Mas só quando tiver 18 anos”.

(Lucas – E.E.N.S.R. – 9 anos)

TRECHO DE CARTA:

“Também tem coisas que não podemos mexer, no fogão e em coisas perigosas, como a cerca elétrica lá de casa”.

(Éder – E.E.B.E. – 8 anos)

Segundo Tuan (1983, p.10) “experenciarmos é vencer perigos. A palavra “experiência” provém da mesma raiz latina (per) de “experimento” (...). Para experienciar no sentido ativo, é necessário aventurar-se no desconhecido e experimentar o ilusório e o incerto”.

Possibilitar a abertura a esta experiência, a experiência de poder fazer, de poder experimentar, este é o papel do adulto na relação de cuidado com a criança. Mas para que esta possibilidade realmente aconteça, exige ao adulto, confiar. Confiar que é possível, que a criança é capaz e que o modo de agir da criança no mundo é o modo como ela pode agir naquele momento. E isto não a torna menos, mas sim, a torna capaz desde sempre a ser quem ela pode ser, independente de sua idade ou condição social.

TRECHO DE CONVERSA:

“Tem uma pista de skate perto da minha casa, mas nunca posso ir, nem a que fica lá no centro”.

(Júlio - E.E.N.S.R. – 8 anos)

Proibir é o ato de bloquear, interceder alguma ação prévia. É, portanto, uma ação exclusivamente oriunda de um adulto, ou de um par maior que exerce certa relação de poder sobre a criança.

Saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução. Nesse caso, o nome das ruas deve soar para aquele que se perde como o estalar do graveto seco ao ser pisado, e as vielas do centro da cidade devem refletir as horas do dia tão nitidamente quanto um desfiladeiro (BENJAMIN, 1987, p.73).

Experienciar é a possibilidade que a criança tem de aprender. Este é o convite que Benjamin nos faz ao propor se perder na cidade para conhecê-la. Experienciar, portanto, significa algo para além do que pode ou não pode ser feito, é a abertura ao fazer/viver momentos de descobertas, de encantamento com o mundo.

TRECHO DE CONVERSA:

“Não acho que seja bom, já que nas pistas de skate sempre tem muitos drogados”.

(Jorge - E.E.B.E. – 8 anos)

TRECHO DE CONVERSA:

“Dizem que lá no bairro Santuário é muito perigoso. É, isso é verdade, acabo achando coisas, mas porque me contam, não porque vi mesmo as coisas”.

(Paula - E.M.L.S. – 9 anos)

Na cidade proibida, também pude encontrar indícios de alguns medos das crianças, ou ainda lugares que não gostam de estar, lugares especiais pelo desafeto. Os motivos deste não gostar não podemos afirmar quais sejam, mas podem estar diretamente ligados às narrativas que os adultos fazem deste mundo às crianças. Isto parece algo bastante próximo das possibilidades destas falas, destes modos de olhar para o mundo e para os lugares da cidade.

A insegurança acaba gerando os medos. Medos que limitam a ação das crianças nesta cidade. Cerceia este agir natural da criança e possibilita a criança apenas uma narrativa, a de que este espaço público, o qual seria o espaço de socialização, de encontro e de compartilhamentos, passa a ser espaço de perigo.

Em entrevista, Jorge Wilhelm, urbanista italiano, naturalizado brasileiro, destaca que “fala-se muito em tirar as crianças das ruas, mas não. As crianças deveriam poder brincar em ruas tranquilas, estar mais umas com as outras. Esse convívio é fundamental” (WILHEIM, 2009).

Crianças nascem e estão crescendo com esta narrativa e gradativamente estão ficando cada mais isolados. Segmentados em suas escolas, segmentados culturalmente, vivendo cada vez mais restritos e empobrecidos de experiências. Esta podendo ser chamada de intolerância, àquela que não aceita o novo, que aparta da diversidade, que bloqueia da vida social, pois o adulto crê piamente que está protegendo, que está mantendo as crianças “seguras”, por isso, indiretamente ensina a desconfiar, a intolerância, a não coletividade, o não pertencimento e, a não confiança mútua no próprio humano.

TRECHO DE CONVERSA:

“Lugares que eu não gosto? Deixa eu ver... Acho que o cemitério pode ser um destes”.
(Joana – E.E.N.S.R. – 8 anos)

TRECHO DE CARTA:

“Para mim um lugar que não e especial é a Copame”.
(Laura – E.E.B.E. – 9 anos)

TRECHO DE CONVERSA:

“Certo que o hospital não é um bom lugar de se ficar... e também não é lugar de criança. É um lugar proibido de se brincar”.
(Jorge – E.E.N.S.R. – 8 anos)

Outra cidade que emerge das falas registradas, é a **cidade de lugares para as crianças**. Segundo as próprias crianças, ao longo das diferentes rodas de conversa realizadas, existem lugares,

ADEQUADOS PARA BRINCAR: lugares limpos (dentro de casa), na pracinha, num campo livre, pátio, mato/terreno sem movimento, numa fazenda, na UNISC, parque, creche, pátio da escola, na calçada com a família, lugares que os adultos estejam juntos.

LUGARES NÃO ADEQUADOS: campo com meninos drogados, lugares com bandidos, perto de uma piscina, na rua sem os pais, lugares perigosos, na casa de alguns amigos, ir e vir sozinho de alguns lugares.

Dentre os lugares “adequados para se brincar”, para a grande maioria das crianças, estudantes das escolas Nossa Senhora do Rosário (bairro Independência) e Escola Municipal Luiz Schroeder (bairro Universitário), o campus da UNISC (Universidade de Santa Cruz do Sul) é tido como um espaço potente, de grandes aventuras, experimentações e descobertas. De certa forma, ir até o complexo da universidade ainda é um lugar considerado “seguro”, segundo seus pais, os quais, de maneira moderada, permitem que circulem neste espaço com outras crianças. É lá que passam seus finais de semana, sejam entre crianças, seja com suas famílias, com diferentes objetivos e propósitos.

Diferente do que acontece com as crianças, também falando de forma geral, da Escola de Educação Básica Educar-se, a qual tem seu prédio sediado dentro do campus da universidade, o mesmo mencionado anteriormente como espaço amplo de exploração das crianças que vivem em seus arredores. Nas cartas e conversas, o espaço da UNISC não aparece com este destaque de presença na vida destas crianças. Isto porque, muitos deles frequentam este rico espaço com um propósito bastante específico, estar na escola e justamente por isto, ou este espaço já é conhecido e vivido cotidianamente, ou porque sua inserção neste acaba se tornando limitada e fragmentada. Assim como, habitam outros e distintos bairros da cidade.

Se tratando de criança, a **cidade de ideias, de sonhos e de desejos** não poderia deixar de existir. Ao serem questionados sobre ideias para sua cidade, o brilho nos olhos de cada criança é imediato.

TRECHO DE CONVERSA:

Ideias para uma “nova” cidade:

Ricos ajudariam os que não tem tantas condições.

Sem acidentes de trânsito.

Só teríamos pessoas boas

Estrada para o interior assim como um ônibus em melhor condições.

Arrumar buracos nas ruas, vir do interior, de onde moro, para cá, é muito difícil.

TRECHO DE CARTA:

“Santa Cruz do Sul é cidade esplendida, mas pode sim ter umas melhorias, por exemplo, mais latas de lixo, mais segurança, menos desmatamento, etc”.

(Marco - E.E.N.S.R. – 8 anos)

Conversar com criança é sempre uma possibilidade de olhar para as coisas como se ainda não as tivesse visto. Mas é, também, nelas reconhecer discursos e valorações dos adultos.

TRECHO DE CONVERSA:

Sonhos e desejos:

“Gostaria que aqui tivesse um parque aquático.”

“Uma praia, isto sim seria maravilhoso”!

“Com certeza gostaria de um estádio de futebol, um de verdade, sabe?!”

“Uma padaria bem gostosa.”

“Que ninguém fosse pobre.”

“Uma cidade limpa, nem sempre ela é limpa!”

A **cidade educativa** foi outra cidade encontrada nas narrativas das crianças. Dentre as pequenas ações já realizadas a fim de se pensar, ou pelo menos problematizar algumas novas formas de olhar para com a criança, três delas tem já ocupado um espaço maior de discussão e de ações mais pragmáticas: Cidades amigas das crianças, Habitat e Cidades Educadoras³⁹. Três ações voltadas para pensar a partir desta esfera, de considerar cada vez mais as crianças no processo de planejamento deste espaço comum que é a desta cidade. Segundo Carrasco (2003, p.112)

As cidades não se formam somente pelas diversidades, embora essas sejam sua característica mais evidente. Diferentes grupos se apropriam do território em função de seu peso nas relações de poder, de sua disposição socioeconômica, dos limites que marcam suas aspirações socioculturais e suas possibilidades de uso da cidade.

Ao considerar que tudo educa, torna-se importante considerar que nem sempre alguém as ensina. A cidade também educa as crianças a partir de sua forma, de suas ofertas, de suas restrições. Cidades, seu formato e organização, também educam, mostram todo o tempo modos de viver aqui. A forma como uma cidade é/está organizada mostra à criança possibilidades, ou não, de experienciarse.

³⁹ Na mesma ordem, endereços eletrônicos de ambas ações já efetivadas em formato de projetos em âmbito mundial:

Cidades amigas das crianças:<http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/onu-habitat/>

Habitat:<http://www.unicef.org/brazil/sowc20anosCDC/>

Cidades Educadoras:<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>

TRECHO DE CONVERSA:

“Lugares que eu gosto? São alguns, mas gostaria que tivessem mais. Acho que os lugares para crianças podiam ser feitos por elas. Já pensou que legal seria?!”

(Lívia - E.E.N.S.R. – 10 anos)

Participar, sentir-se parte, algo tão simples e, por isso mesmo, também tão complexo. Ao perguntar durante uma de nossas rodas de conversa “O que eu posso fazer pela cidade?”, Rafael, de nove anos, também demonstra que pode fazer por ela algo que ninguém o convidou antes a sequer pensar na possibilidade. Mas também, em outra roda, Paula, de oito anos, assim que escuta a pergunta de que gostaria em sua cidade, imediatamente responde com outra pergunta: “Eu posso dar ideias mesmo?”.

Para compartilhar, primeiramente confiança é um dos pontos a serem problematizados. Confiar para que? Confiar em quem? Ao longo das rodas realizadas, dos detalhes pinçados das falas e escritas das crianças, outra cidade se apresenta nitidamente: uma **cidade que não acredita na criança**, ou seja, uma cidade desconfiada.

TRECHO DE CONVERSA:

O que diriam os adultos se as crianças pudessem ajudar/pensar esta cidade?

- “Eles achariam que iríamos querer coisas assim: shoppings, lojas,... Mas não, nós iríamos querer juntar os lixos, deixar ela bonita, cuidar da cidade”.

(Júlia - E.E.B.E. – 8 anos)

- “Achariam estranho porque nunca viram crianças fazendo isso... Achariam que é pura bobagem... Não acreditariam em nós”.

(Lívia - E.E.N.S.R. – 10 anos)

- “Nossa! Meu pai até acharia bem bacana, mas meus vizinhos, aqueles que reclamam quando brincamos na rua e atrapalhamos eles com o barulho, estes A-D-O-R-A-R-I-A-M! (irônico)”.

(Pedro – E.M.L.S. – 8 anos)

Independente do nome, ou da ação pensada/realizada acerca desta temática, considero que todas buscam o que Faure et. al. (1973, p.265), em documento da UNESCO, ampliava a discussão em busca de um olhar para a educação das

crianças ao afirmar que “toda pessoa deve ter a possibilidade de aprender durante toda sua vida inteira. A ideia de educação permanente é a chave do arco da Cidade Educativa”⁴⁰.

Compreender que, aprender sempre, aprender em todos os lugares, não somente com alguns, mas aprender com todos os lugares, é o que fazemos cotidianamente, independente do que nos é “ensinado”. Estas são questões extremamente relevantes a serem consideradas quando discutimos a educação das crianças, se estivermos considerando uma educação para a não homogeneidade, talvez para algo mais próximo de uma multiculturalidade, onde possamos ter uma cultura realmente compartilhada.

Educar, portanto, não é responsabilidade exclusiva da escola. Considero fundamental que todos apostem nesta educação maior, que vinculem os agentes educativos envolvidos neste processo. Neste caso, todos somos agentes, todos somos responsáveis pela educação das crianças na cidade. Bernet (1997, p.17), destaca dois modos de aprender: aprender *na* cidade e aprender *com* a cidade. *Na* enquanto cidade contentora de recursos educativos (recursos físicos, eventos e acontecimentos, vivências exploratórias, instituições de ensino formal e não formal,...). E *com* a cidade a partir da ideia de cidade agente de educação (elementos culturais, formas de vida, normas, atitudes sociais, valores, costumes, expectativas,...).

Para finalizar as cidades na cidade, aponto o encontro com a última das cidades e que finaliza este capítulo: **Cidades dos começos**. Os inícios... Tão importantes, tão desafiadores e instigantes. Mèlich (2009, p.80) nos diz que

Los seres humanos nunca somos completamente el resultado ni de nuestra biología ni de nuestra historia. Al contrario, todo inicio, todo nacimiento, es un comenzar de nuevo, aunque hay que tener muy presente que jamás es un comenzar totalmente de nuevo. Herdamos em el presente los contextos de sentido del pasado antes de cualquier decisión o proyecto.

Significa concordar com Mèlich que “todo nascimento é um começar de novo”, como destacou na citação anterior. É, segundo Mèlich, a abertura a esta possibilidade de, receber um mundo “pronto”, mas também de poder começá-lo a cada novo começo. Mas há que se ter sempre a consciência de que, mesmo

⁴⁰ Tradução livre minha.

existindo esta abertura ao novo, a um novo começo, ele nunca será totalmente novo. Sempre será algo herdado, algo que nos é dado sem escolha.

Ao pensar nestes começos, busco refletir filosoficamente acerca do que ainda não havia me dado conta. Segundo Bárcena (2012, p.480, “toda filosofía es siempre una tentativa teórica acerca de lo real, algo que tiene que ver con el mirar (un <<darse cuenta>> y un <<dar cuenta>> de lo que existe)”. Prestar atenção ao real para que se possa “utopar” por caminhos que ainda não existem, ainda não são reais.

Educar os começos... A educação em geral, sendo esta escolar ou em qualquer outro âmbito social, tem se valido, nos últimos séculos, de uma imensa maestria: alguns poucos ensinam, e outros muitos aprendem. Estes mestres que se encarregam desta “ensinagem” da realidade, aquela que mostra a todos o que realmente é. Caminhar, ler, correr, não se ensina a ninguém, muito menos se mostra. Caminhar, ler e correr só podem ser vividos por aquele que aprende. Concentrar os sentidos no agir e inventar-se a si mesmo, isto é o que as crianças podem fazê-lo.

Se aprende, o se puede aprender algo, cuando se lee un libro, del mismo modo cuando estamos ante una manifestación artística – música, pintura, literatura, cine – o paseamos por la ciudad. Se aprende o se puede aprender. Hay en todos estos encuentros una potencia de aprendizaje. (BARCENA, 2012, p.47)

Aprender vivendo, não acumulando ou sobrepondo aprendizagens, mas transformando-as. Aprender a partir de um acontecimento único, que por ser único, me passa, me transforma em outro. Receber um mundo narrado, significado e nominado, e também, possibilitar abertura a este novo que cada criança pode viver, pode significar, nomear e também, narrar. Esta é a ideia que pode sustentar a educação das crianças.

A criança é um ser inscrito num tempo e na linguagem e ao experimentar-se neste mundo narrado, torna-se linguagem e a esta experiência de linguagem, sob diversos e diferentes modos de expressão. Um mundo com maior abertura e indefinição, como afirma Merleau-Ponty (1999, p.263), ao escrever:

é preciso que as significações agora adquiridas tenham sido significações novas. É preciso reconhecer então essa potência aberta e indefinida de significar — quer dizer, ao mesmo tempo de apreender e de comunicar um sentido — como um fato último pelo qual o homem se transcende em direção a um comportamento novo, ou em direção ao outro, ou em direção ao seu próprio pensamento, através de seu corpo e de sua fala.

Para finalizar, Bachelard (1988, p.46) propõe outro modo de escutarmos as experiências das crianças, seus modos de narrar e de significar o mundo ao nos convocar dizendo que “começar e mudar estão longe de se corresponder. Pode-se claramente ensinar um começo; não se pode mais que sugerir uma mudança”. Portanto, torna-se importante educar e privilegiar cada vez mais os começos, e não as transformações, pois estas, não podemos ensinar, apenas confiar e esperar.

6. DO MUNDO VIVIDO AO MUNDO NARRADO

Considerações finais

Eles não querem que alguém lhes aponte o caminho. (...) Eles querem é que alguém lhes diga que há um caminho.

Saramago (1999)

Narrar... O mesmo que contar, dissertar, falar. Narrar, segundo Mèlich (2009, p.90), nos faz pensar na expressão utilizada por Rainer Maria Rilke, na primeira de suas Elegias de Diurno de que nascemos em um “mundo interpretado” e que por consequência disto, não se torna um “mundo seguro”. Mundo inseguro que por ser narrado por outros a mim, desde o momento de minha concepção, deixa de ser meu, passa a ser de alguém que não sou eu, exigindo aprender a reinterpretá-lo, a rebatizá-lo.

Em muitas de suas obras, Merleau-Ponty aponta indícios de sua crença de que o humano tem a força e a compreensão para muito além do que pode simplesmente pensar. Narrar uma cidade, narrar uma experiência, segundo Benjamin (1985, p. 204) “não se entrega (...) ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver.” E continua dizendo que “contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fica ou tece enquanto ouve a história” (BENJAMIN, 1985, p.205).

Narrar é contar e recontar, é imaginar, é, portanto, inventar⁴¹. Sempre para quem narra, para quem viveu algo a ser narrado. Talvez aí esteja a grande diferença entre o narrador e aquele que recebe esta narrativa. O narrador viveu algo a ser narrado, a ser contado, a ser inventado. Já aquele que recebe a narrativa do vivido não pode possuir a mesma experiência, apenas poderá ser como ele pode ver o mundo. Modo este que nunca poderá ser medido, quantificado, estratificado. Mesmo não querendo, somos “herdeiros” (MÈLICH, 2009, p.85) de uma história, de uma narrativa, de experiências de outros, segundo Mèlich (2009, p.85),

⁴¹ “A realidade nunca é a realidade é sempre uma criação do que posso ver, do que vivi. Um leitor recria o que lê... “siempre hay<< otra>>, aunque sea solamente imaginada” (MÈLICH, 2009, p. 84).

No hay novedade sin herencia, porque no hay ni presente ni futuro sin pasado. Existimos em el trayecto temporal. Siempre se vive gracias a lo que otros han dicho, han pensado, han inventado o han hecho. No se puede crear nada humanamente que no haya sido em parte creado o imaginado por otros.

Tudo o que permanece em nós é o que tem razões para permanecer. Talvez por isto o que narramos às crianças possui tamanha valia, tamanha importância. Mesmo que este não seja um ponto comumente pensado pelo adulto. Ele apenas narra, externa suas percepções sobre tudo o que viveu ou tem vivido.

“Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações” (BENJAMIN, 1985, p.203).

Benjamin, em sua obra, traz a tona sua infância sob forma de narrativa. O que emerge da infância de ontem é o que permanece em nossas narrativas de hoje. Benjamin reconstrói a densidade de uma memória coletiva ao narrar um passado, assim, o circunscreve para circunscrever um presente atual. O mesmo faz a criança ao narrar uma cidade. Para Benjamin, esta narrativa tem exclusivamente a ver com uma experiência realmente vivida.

Cada um possui, além da capacidade de narrar, também diferentes formas, diferentes modos de dar significados ao mundo. Mas o que afinal vivo? Apenas vivo o possível. Mas, é legítimo podermos pensar que posso imaginar outros mundos, outros modos de viver uma mesma vida. Vivemos situações distintas, mas isto não quer dizer que vivamos apenas uma situação são múltiplas.

Como seria um mundo que não fosse narrado, que não estivesse “pronto”, que fosse aberto e potente? Talvez estas não sejam as principais questões a serem pensadas, mas sim a questão de que as crianças, para muito além do que vivem, de suas ditas experiências, deixam de realmente experienciá-las para viverem a partir de uma dada narrativa externa. Stern (2007, p.13) nos lembra que

“O pressuposto básico é o de que a mudança baseia-se na experiência vivida. Compreender, explicar ou narrar algo verbalmente, por si só, não é suficiente para provocar alterações. É preciso também que haja uma experiência real, um acontecimento vivido, com sentimentos e ações ocorrendo em tempo real, no mundo real, com pessoas reais, num momento de presentidade.”

Compreender o tempo em que se vive, viver efetivamente o momento presente, pressupõe o entendimento de que o presente é sempre o momento que está passando. Os momentos mudam, as situações não são as mesmas, elas são sempre sobrepostas ao que já foi vivido, e que por já terem sido vividos, não voltarão mais a ser.

Se perguntássemos aos habitantes de Leônia⁴² qual seria suas maiores paixões neste local, eles diriam, provavelmente, desfrutar coisas novas e diferentes a cada novo dia (CALVINO, 1990, p.105). É o que uma criança também deseja de sua cidade, do lugar em que vive.

TRECHO DE CONVERSA:

“Viver nesta cidade é muito bom... Me divirto todos os dias. Mas gostaria que tivesse praia aqui, um parque aquático, um estádio de futebol e que ela fosse bem mais limpa do que ela é”.

(Jorge – E.E.N.S.R. – 9 anos)

De fato, habitantes de Leônia a cada nova manhã “vestem roupas novas em folha, tiram latas fechadas do mais recente modelo de geladeira, ouvindo jingles recém-lançados na estação de rádio mais quente do momento”. Viver novas experiências, oportunizar espaços que se possa viver o possível, e o utópico, alguns chamariam de impossível, irreal, inexistente.

"A forma primeva de todo habitar é a existência não numa casa, mas num casulo. Este traz a impressão de seu morador. [...] O século XIX, como nenhum outro, tinha uma fixação pela moradia. Entendia a moradia como o estojo do homem, e o encaixava tão profundamente nela com todos os seus acessórios, que se poderia pensar no interior de um estojo de compasso, onde o instrumento se encontra depositado com todas as suas peças em profundas cavidades de veludo, geralmente de cor violeta. Não existiria um só objeto para o qual o século XIX não tenha inventado um estojo. Para relógios de bolso, chinelos, porta-ovos, termômetros, baralhos - e, na falta de estojos: capas protetoras, passadeiras, cobertas e guarda-pós. O século XX, com sua porosidade e transparência, seu gosto pela vida em plena luz e ao ar livre, pôs um fim à maneira antiga de habitar [...] e as dimensões do habitar se reduziram: para os vivos, com os quartos de hotel, para os mortos, com os crematórios." (BENJAMIN, 2006, p. 255).

O mundo não está posto, mesmo que as narrativas de uma vida inteira, nos levem a crer nisto, mas sim, que ele pode ser vislumbrado acima de qualquer herança de nossos antepassados, mas que possamos encontrar e acreditar nesta

⁴² Uma das cidades invisíveis criada por Ítalo Calvino (1990).

abertura ao mundo, nesta tarefa de fazê-lo todos os dias, já que o mundo, mesmo narrado e até mesmo previamente significado para nós, está inconcluso. Que consigamos olhar para além deste mundo que “acreditamos” estar fechado, conclusivo.

Para Arendt (2007, p. 17), a ação do humano está “intimamente relacionada com a condição humana da natalidade”, já que “o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir”. A possibilidade em Arendt de compreendermos que um mundo, por mais que seja narrado, significado, de certa forma, delimitado pelo outro, seja este um adulto, ou um de seus pares, há abertura ao que ainda não está acabado, ao que está por vir.



Mafalda, na tirinha de Quino (Joaquín Salvador Lavado Tejón – pensador, historiador gráfico e criador de tirinhas desenhadas), problematiza junto de sua amiga Susanita esta questão de uma maneira bastante pragmática. Chegar ao mundo, agir, transformá-lo, constituí-lo... Segundo Morgenster (apud Santos, 2006, p 50), “a ação é um processo, mas um processo dotado de propósito, e no qual um agente, mudando alguma coisa, muda a si mesmo”. Como fazê-lo já que este está pronto, denominado, significado, por que não vivido pelo outro, pelo que aqui já habita, com suas experiências, suas significações? Ao significar, acabamos também nos significando. Sujeito e os sentidos se configuram ao mesmo tempo.

Para isto, a criança terá que conhecer, viver novas experiências, ter acesso a novas oportunidades na cidade, já que, segundo Maturana (1998, p.8) “viver e conhecer são mecanismos vitais. Conhecemos porque somos seres vivos e isso é

parte dessa condição. Conhecer é condição de vida na manutenção da interação ou acoplamentos⁴³ integrativos com os outros indivíduos e com o meio.”

Experienciar novas formas de vida na cidade se torna um convite a este novo pensar, relacionada à educação das crianças. Receber sim este mundo já significado, narrado pelo adulto, mas passar a ocupar mais este espaço de protagonismo, de viver, já que Maturana (1998, p.28) nos convoca pensar que

A autoconsciência não está no cérebro — ela pertence ao espaço relacional que se constitui na linguagem. A operação que dá origem à autoconsciência está relacionada com a reflexão na distinção do que distingue, que se faz possível no domínio das coordenações de ações no momento em que há linguagem. Então, a autoconsciência surge quando o observador constitui a auto-observação como uma entidade, ao distinguir a distinção da distinção no linguajar.

6.1 A cidade: caminhos de passagem, caminhos de aprendizagens

Buscando compreender a questão que perseguia nesta pesquisa, quais eram os lugares da criança na cidade, me encontro com Mayumi Lima, arquiteta de formação que dedicou-se a discutir a criança e a sua cidade, nos diz que “crianças moradoras em bairros com alta densidade de carros, apresentaram precisão muito maior do que outras crianças maiores, moradoras em bairros menos densos. Estas tendiam a avançar ou aguardar sem uma relação real à distância em que se encontravam os carros (LIMA, 1989, p.18)”. Tal afirmação nos convoca a pensar que o tipo de experiência com este espaço, possibilita diferentes constituições, diferentes relações com o mesmo.

Percepções semelhantes também foram encontradas nesta pesquisa, a grande maioria registradas nas cartas enviadas pelas crianças. As cartas me mostraram isto. Escrever cartas é sempre uma maneira de se comunicar, de na atualidade, proporcionar um tipo de experiência as crianças não mais vivida. É também a forma encontrada para escrever diálogos entre pesquisadora e crianças. Escrever cartas, antes de nossas conversas presenciais, foi uma maneira pela qual

⁴³ Para a Teoria da Complexidade, Maturana e Varela (2001, p.142) defendem a ideia de que o acoplamento (estrutural) pode ser entendido como um conjunto de mudanças que o meio no qual o humano está inserido, possibilita/provoca de maneira circular. Quando influenciado muda e ao mudar, também responde ao meio o qual lhe provocou esta modificação estrutural. Podendo ser chamadas estas relações de interações

as crianças puderam oferecer algumas interpretações narrativas, mesmo que provisórias, a questões relacionadas à sua vida cotidiana.

As cartas possibilitaram um estudo a cerca da(s) narrativa(s) das crianças, sobre suas experiências cotidianas na cidade, assim como também, inevitavelmente, o modo como expressam suas práticas cotidianas na cidade em suas narrativas. Nessa perspectiva, narrar para as crianças, assim como para o leitor/ouvinte das narrativas, é tramar. A seleção de trechos, de fragmentos, e com estes costurar e tramar uma linha de pensamento acerca deste tema com as crianças, é construir e reconstruir as muitas cidades em uma mesma cidade. Fernando Pessoa, em nome de Alberto Caeiro (1914, p. 50) dizia que “(...) O essencial é saber ver/ Saber ver sem estar a pensar/ Saber ver quando se vê/ E nem pensar quando se vê/ Nem ver quando e pensa (...)”.

Trago tão presente a questão da narrativa, pois ela vem como opção de poder contar a experiência do processo de interação das crianças e da cidade e todo o conhecimento constituído a partir da mesma. E não somente como processo das crianças, mas como meu processo, processo de escrita, de configuração e reconfiguração de mim a todo tempo, a todo instante.

O fato de escrever, de poder narrar ao longo desta pesquisa, coloca o narrador no papel de protagonista de sua história, além da possibilidade de autoria de si, em busca de sua voz muitas vezes negligenciada - aqui especificamente refiro-me a criança e sua condição de minoridade.

A narração está presente desde o princípio da pesquisa, desde o pensar da mesma, até as últimas colocações – provisórias, nada mais do que isso, acerca do tema pesquisado. Portanto, a narrativa pensada ao longo desta dissertação, não é apenas um instrumento metodológico, mas uma trama que se trama ao longo de um pensamento narrativo. Aquele que narra o vivido, que narra o sentido, que narra uma experiência de transformação de si mesmo.

6.2 A cidade como espaço coletivo de educação

(...) é nossa intenção que ordena o futuro". É preciso desejar e querer, é preciso estender a mão e caminhar para criar o futuro.

Gaston Bachelard

Um mesmo espaço, seja este o refeitório da escola, seja a praça da cidade, pode nos ofertar inúmeras facetas, não uma “rua de mão única”, como propõe Benjamin (1995), mas sim, uma rua de mão dupla: através do espaço ensinamos as crianças e através do espaço revelamos outros espaços. Muitas poderão ser as estratégias para que esta exploração aconteça, muitas poderão ser as articulações realizadas entre o que é do âmbito do espaço privado e o que é do âmbito do espaço público e, assim, a cidade passa de apenas espaço geográfico para espaço urbano produzido por todos. Nas palavras de Lima, citadas por Buitoni (2009, p. 44),

Espaços para a educação são as cidades, as praças, as ruas como hoje elas existem; são as construções que nos cercam; são os bairros periféricos que crescem em torno das grandes cidades; são os volumes e as cores, os materiais naturais e produzidos....; são, enfim, cheios e vazios dentro dos quais as nossas experiências se processam. São educativos, na medida em que refletem e representam a realidade brasileira, com sua cultura, seu nível tecnológico, suas condições de clima, a estrutura sócio-econômica de sociedade; são educativos, porque através deles pode-se descobrir, com os participantes, como e porque são e como são. E, finalmente, são educativos, se através das ações sobre esses espaços, os participantes puderem apropriar-se dos mesmos, criando-lhes novas formas de uso, encontrando novas formas de relacionamento entre eles.

Nossas limitações, as dos adultos, fazem com que consideremos a cidade, ou os espaços que estão fora da escola, fora das grades que nos “protegem”, um espaço de insegurança, de medos, de receios. Com medidas preventivas e planejadas previamente, alcançamos a nossa tranquilidade em detrimento do crescente confinamento das crianças. O medo do que não pode ser planejado, do inesperado, do desconhecido, nos assusta. Talvez pudéssemos resistir aos nossos prévios temores e pensarmos nestes tantos espaços como grandes laboratórios, ateliês, espaços onde a criança pudesse, além de experimentar o espaço, também experimentar-se cotidianamente. Porque viver inevitavelmente nos coloca a condição de estarmos em contato com pessoas e objetos, sempre num espaço físico (material e concreto) “carregado de significado” (LIMA, 1989, p. 13). E é nesse

espaço que o humano, ou que a criança, constitui suas relações, estabelece relações e interações com o mundo em que vive.

Por muito tempo, o espaço foi considerado como pano de fundo das relações e interações das crianças. Atualmente, já é discutido como sendo tão importante quanto outros pontos relacionados à educação das crianças. Deixa, portanto, de ter uma conotação de elemento neutro. Bachelard (1978) em seu estudo intitulado “A Poética do Espaço”, apontou o espaço como componente subjetivo das relações estabelecidas com o mesmo ao destacar que é na casa, este recinto habitado e constituído por uma família, que ele sente-se abraçado e protegido, onde somente o calor humano é que transmite esta tranquilidade a poderes hostis da sociedade – mantém este homem erguido acima de qualquer intempere da vida.

O habitar humano no mundo, para Carlos (2011, p. 63), nos permite algo que só o humano é capaz de viver: “o uso se realiza através do corpo (o próprio corpo é extensão do espaço) e de todos os sentidos humanos, e a ação humana se realiza produzindo um mundo real e concreto, delimitando e imprimindo os “rastros” da civilização”.

Considerar uma cidade a ser pensada com e não apenas para as crianças é também considerar que esta cidade pode ser um espaço de vida coletiva. Vida coletiva onde adultos e crianças possam conviver, possam interagir, trocar, já que, segundo Merleau-Ponty (1999, p.408), “as qualidades da coisa, por exemplo, sua cor, sua dureza, seu peso, nos ensinam sobre ela muito mais do que suas propriedades geométricas”.

6.3 O que a cidade perde sem as crianças?

Já que esta dissertação tem como pressuposto fundante a busca por um outro olhar, em prol da construção de uma outra lógica de pensamento, principalmente frente a esta criança que já não é mais a criança de outrora, proponho deixar de olharmos para a criança cada vez mais cerceada, limitada a espaços, confinada a espaços de educação somente de crianças, tentando olhar para além do que está posto e interrogar o que será que a cidade perde sem a circulação de crianças pelas ruas, praça, espaços, lugares.

Como já discutido anteriormente, a constituição de um espaço perpassa a ação humana, desde criança. Ao viver, crescer e passar grande parte de sua vida dentro da escola (praticamente 18 anos, se considerarmos a entrada de uma criança de um ano numa turma de maternal - Educação Infantil), esta criança acaba constituindo uma escola e não uma cidade. Em Hannah Arendt (2007, p. 15), esta ação é concebida enquanto esfera política de “compartilhar palavras e atos” (ARENDR, 2004 p. 210), já que humanos vivem na Terra e compartilham de uma vida pública.

Para Arendt (2004, p. 16), “a pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir”. Esta e nesta pluralidade pode-se pensar no modo como transitamos pela cidade, ou como as crianças o fazem.

Esta pluralidade diz respeito ao modo como transitamos e exploramos esta cidade, estes outros espaços para além dos muros da escola. É desta pluralidade, deste modo de compartilhar experiências (criança x criança – adulto x criança – adulto x adulto) que se fundamenta o que provém do que é nato, do que é natural: o fator biológico que nos une.

Ao compartilhar experiências, transitamos entre esta pluralidade, desde que todos transitem por esta cidade. Cabe então pensarmos como seria esta convivência plural se as crianças pouco transitam, se ficam grande parte do tempo confinadas em escolas (cada vez mais organizadas de forma integral do dia), e se seus mundos são cada vez mais narrados por outros, e não experienciados pelos próprios. Perde-se com isto a possibilidade de se viver uma experiência comum, compartilhada entre todos, já que aprende-se e ensina-se na convivência.

A cidade com isto perde, mais uma vez, a possibilidade de convívio com a alteridade, com este outro que também a constitui. Continuamos a educar as crianças para uma vida não comum, não compartilhada. Perde-se todas as cidades que pode conter a cidade.

Explorar e percorrer a cidade é algo que as crianças de hoje, na sua grande maioria, não o fazem. Por diferentes motivos. Um dos principais diz respeito à insegurança e à constante falta de confiança no outro, no mundo. Até pouco tempo, jogar fora de casa era estar fora do controle dos adultos, pois significava se organizarem sozinhos. Os maiores se responsabilizavam pelos menores. Aprendiam

a tirar proveito de coisinhas pequenas, corriqueiras do ambiente natural (pedrinhas, bloquinhos, pauzinhos,...). Havia poucas opções, por isso necessitavam aprender a apreciá-las. Tal modo de explorar esses espaços fazia com que as crianças tomassem posse do mesmo, já que conheciam seu território. Se conseguiam a posse deste espaço, era porque o conheciam. Mesmo com perigos eminentes, aprendiam a avaliar tais riscos e, ao mesmo tempo, a jogar com eles. Os jogos eram intermináveis, já que dia após dia mantinham-se acesos entre os amigos. O tempo era aliado... Eram experiências compartilhadas por crianças.

Pode parecer que considerar outros espaços possa ser uma defesa banal, vazia, ou quem sabe inconsequente, mas é justamente por não haver uma finalidade precisa que se constitui seu valor, sua importância. É, pois, algo efêmero, intangível, que acaba escapando de qualquer medição que se possa fazer. Por isso, defender a ideia de ampliar a exploração pelas crianças da cidade pode ser tratada como ilusória, pouco importante. Porém, trata-se de tornar a educação das crianças mais intuitiva, estética, social, emotiva, estética, criativa, cognitiva, motora e necessariamente, social. A criança é capaz de encontrar, em qualquer momento do seu cotidiano, tempo e espaço para brincar. Então é aí que a tarefa dos adultos responsáveis por essa criança emerge como a de favorecer essa necessidade, esse impulso diria, vital das crianças.

Busco fazer o exercício cotidiano de estranhamento a tudo que está relacionado à infância. Muito tenho aprendido, não sobre as crianças, mas sobre mim mesmo. Com tudo que pensei, com tudo que consegui “escutar”, (...) me coloco a pensar sob outra ótica. Ao invés de pensar no que perdem as crianças sem a cidade, porque não pensarmos no que perdem as cidades sem as crianças? Esta cidade que se constitui enquanto espaço comum de aprendizagens, de trocas, de pluralidade. Significa pensar e sonhar com Larossa (2004, p. 3), um mundo sem discursos únicos, sem verdades únicas é insistir na necessidade da “busca de espaços, tempos e linguagens para pensar a experiência de outra maneira”. Não como algo que perdemos ou como algo que não podemos ter. Apenas de outra maneira, buscando as palavras que possam falar da experiência de cada um!

Currículos e escolas ideais não existem. Nem tenho a pretensão de avaliar, ou sequer analisar qualquer proposta curricular já existente. Apenas pretendo aprender a refletir acerca desta temática. Trata-se de aprender a escutar para além do que está posto, realizar o esforço de conseguir alcançar fenômenos que

acontecem nesse encontro da criança com outros espaços. Cada espaço promove uma experiência, cada possibilidade de espaço promove, diferentes aprendizagens. O tipo de espaço ofertado à criança produzirá nelas diferentes aprendizagens.

Em sua grande maioria, vive-se, no Brasil, uma organização federativa, mas a vida, a vida de todo dia, acontece na cidade. Nesta cidade que segmenta, que separa pequenos dos grandes, que privilegia acessos a máquinas e cada vez menos à gente que a habita, que elimina espaços de convívio social, que delimita espaços conforme interesses econômicos. Como pensar políticas de desenvolvimento urbano num país de tamanho gigantesco, onde diferentes infâncias percorrem suas ruelas? E se conseguíssemos imaginar como seria esta cidade se esta fosse pensada *com* as crianças? De que estrutura física realmente necessitaríamos?

6.4 (Re)pensar para “utopar”

***“A delicadeza de uma novidade reanima origens,
renova e redobra a alegria de se maravilhar”.***

Gaston Bachelard

“Utopar”... Mais uma vez pretendo brincar com esta possibilidade: a de destacar potencialidades desta relação criança x espaço x adulto. Para isso, inicio esta parte final de escrita destacando Benjamin (2006, p.933) e sua designação para o mais profundo encantamento de qualquer colecionador, o de “enfeitiçar as coisas como se fosse tocá-las com uma vara mágica, de modo que elas subitamente se petrificam, enquanto as percorre um último estremecimento. Toda arquitetura torna-se suporte, pedestal, moldura, antiga galeria de quadros”. Faço esta escolha, pois acredito que após dissertar por diferentes lugares, por inúmeros modos de habitar este espaço, viajar por dezenas de narrativas de uma cidade, pensar esta experiência de estar, viver e conviver na cidade só pode ser concebida a partir da constituição de uma coleção, de uma coleção de experiências: colecionar imagens de uma cidade. Mas que estas imagens não sejam apenas imagens impostas, ou já designadas às crianças. Que cada criança possa encontrar suas próprias significações deste lugar que habita, sua própria coleção, por que

“O *intérieur* é o refúgio da arte. O colecionador é o verdadeiro habitante do *intérieur*. Ele se incumbem de transfigurar as coisas. Sobre ele recai a tarefa de Sísifo de despir as coisas de seu caráter de mercadoria, uma vez que as possui. No entanto, ele lhes confere apenas um valor afetivo, em vez do valor de uso. O colecionador sonha em alcançar não apenas um mundo longínquo ou passado – porém, ao mesmo tempo melhor, no qual os homens, na verdade, estão tão pouco providos daquilo de que necessitam como no mundo cotidiano -, mas também um mundo em que as coisas estão liberadas da obrigação de serem úteis” (BENJAMIN, 2006, p.46).

Porém, para que esta constituição de uma coleção de experiências seja efetivamente evidenciada, será necessário compreendermos com Maturana (1998, p.29) que

A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam em seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educandos, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar. A educação é um processo contínuo que dura toda a vida, e que faz da comunidade onde vivemos um mundo espontaneamente conservador, ao qual o educar se refere. Isso não significa, é claro, que o mundo do educar não mude, mas sim que a educação, como sistema de formação da criança e do adulto, tem efeitos de longa duração que não mudam facilmente.

Educação esta que, mesmo sendo considerada por Maturana algo maior, que os educandos a configuram no seu fazer, e que se configura por ser um processo longo de transformação dos seres, ainda é vista, valorada e evidenciada como algo que aconteça apenas na Escola⁴⁴. Escola enquanto espaço unânime de criança na cidade, já que os espaços mesmo das crianças são raros, ou extremamente limitantes: escola, creche e orfanatos.

Caberá não só as escolas, mas aos adultos de forma geral, sempre na sua condição de alteridade, provocar e proporcionar as crianças espaços de investigações e que estas possam ser não apenas investigações, mas que possam exercer um outro papel, o de investigar narrativamente sua cidade. Que as crianças possam ter a possibilidade de experimentar a cidade através de suas próprias escolhas, de seus próprios desejos, buscando assim, narrar suas próprias experiências. Se tal postura pudesse ser repensada, teríamos outras formas de aprender, teríamos modos diferentes de estar vasculhando a cidade e as crianças passariam a experimentar a pluralidade de aprendizagens narrativas.

⁴⁴ Leia-se creche, orfanato e escolas – conforme mencionado anteriormente, considerações acerca desta pesquisa.

Cidade, para alguns, é apenas espaço físico. Frequentam poucos espaços ao longo de sua vida semanal, já que passam grande parte de seu dia na escola. Desde muito cedo frequentam escolas, vivendo “confinados” em espaços comuns cada vez menos variados, sua formação política para viver e conviver na *polis* é cada vez mais reduzida. Continuamos a produzir, enquanto adultos que somos, uma cidade adultocêntrica, onde se pensa apenas nos carros e nas estradas, na produção de uma cidade a partir da lógica imobiliária, lucrativa e rentável, inserida num modelo capitalista a qual somos submetidos cotidianamente. Benjamin (2006) nos convida a deixarmos nos inundar por este fascinante experimento social que é a cidade, especificamente a cidade moderna, já que esta pode nos empreender infinitas potencialidades que são normalmente silenciadas, infelizmente, por sua miserável história capitalista.

Um estudo das narrativas de uma cidade pelas crianças, portanto, é um estudo da forma como as crianças, estes humanos, experimentam esta cidade, este mundo. Um estudo similar ao que propõem Connelly & Clandinin (1995, p.12) como sendo “Investigações narrativas”. Narrar para aprender, narrar para prever, narrar para dramatizar, para colecionar experiências, já que constituem suas narrativas, seus lugares na cidade a partir das narrativas dos maiores, dos adultos que aqui os recebem. Estão deixando de vivenciar e ampliar experiências languageiras, já que são introduzidas neste mundo a partir de um mundo que não é seu, que é só do adulto.

O mais profundo encantamento do colecionador consiste em inscrever a coisa particular em um círculo mágico no qual ela se imobiliza, enquanto a percorre um último estreitamento (o estreitamento de ser adquirida). Tudo o que é lembrado, pensado, consciente torna-se suporte, pedestal, moldura, fecho de sua posse. (...) Colecionar é uma forma de recordação prática e de todas as manifestações profanas da “proximidade”, a mais resumida (BENJAMIN, 2006, p.239).

Colecionar para guardar, para poder viver o que ainda não se viveu. Ser criança é considerar tudo o que é efêmero, tudo o que é intangível, àquilo que escapa de qualquer quantificação objetiva. Crianças não são rebanhos, não deveriam ser tratados desta forma.

Pensando não em finais, mas em continuidades de pensamentos, outra possibilidade de caminho surge como proposta, num futuro próximo, observar as crianças em seu cotidiano, seu viver, como exploram o espaço no espaço.

Atualmente, o que observamos cada vez em maior escala é justamente a redução desta exploração, já comentada anteriormente, mas geralmente atrelada a uma liberdade condicional: a criança pode, mas somente pode a partir do adulto que a cerceia. Portanto, em nome da “segurança” das crianças, limitamos suas explorações, buscando cada vez mais controle e ciência do que, onde e por que as fazem/realizam.

Tememos o desconhecido... Não conseguimos, enquanto adultos (pais, professores e cuidadores), lidar com esta possibilidade do aberto, do que pode vir acontecer. Muitos possuem a certeza de que o que pode acontecer é sempre negativo, perigoso, danoso. Aqui talvez coubesse repensarmos nosso papel enquanto “narradores” de um espaço. Será que a cidade não está sendo marginalizada por nós adultos? Talvez nunca possamos deixar de narrar este mundo aos menores, mas quem sabe a questão não esteja centralizada no que narramos a eles, mas sim, no modo como narramos, nestas nuances que possibilitam à criança construir suas formas de vida na cidade a partir de narrativas potentes e instigadoras.

Por considerarmos que este adulto que planeja, conduz, prepara e pensa espaços, não é de um despojamento total a que me refiro, ou seja, agora apenas a criança é que decidirá por tudo e que ela poderá também transitar por todos os lugares a qualquer hora do dia. Muito pelo contrário, é pensar no quão fundamental se dá este(s) processo(s) na constituição deste humano. Por opção, comodidade e a tão comentada segurança, acaba-se por reduzir áreas, materiais, limites, enfim,...

Como seria uma cidade que também considera a participação compartilhada das crianças? Onde esta privilegiasse a inclusão das crianças neste processo de pensar esta cidade, a partir de seus desejos, anseios e necessidades?

Mais uma vez destaco que não pretendo atribuir valores às experiências vividas, mas sim, primar que estas aconteçam. Se considero a criança enquanto ser potente, como não considerá-la nas questões que as afetam diretamente?

Mapear as cidades, tanto a zona urbana quanto a rural (mesmo que esta não tenha sido privilegiada nesta pesquisa), a fim de produzir indicadores, emergências as quais cada região, cada grupo social, cada criança esteja sendo atendida. Pensar não somente no adulto, mas nas necessidades que crianças e adultos possuem nesta cidade.

Seria pensarmos em abordagens participativas, oferecendo oportunidades singulares, únicas para expressarem, adultos e crianças, suas percepções. Além de

pensarmos nas experiências vividas pelas crianças e pelos adultos, pois acredito que compartilhar experiências, neste caso, seja uma premissa necessária, uma cidade pensada com as crianças também se torna fato ponderável. Uma cidade que buscase abrir caminhos para novas possibilidades educacionais, que oportunizasse escolhas sociais, culturais e também de lazer, um envolvimento cívico atuante, entre outras tantas formas de participação significativa deste espaço o qual chamamos de cidade.

Garantir, então, uma cidade na qual a participação efetiva da criança fosse à premissa fundante de suas políticas públicas, garantindo então, uma cidade COM e não PARA as crianças. Assim, também garantiríamos seus direitos básicos privilegiados. Esta transformação precisa começar com os adultos, pois são estes que mostram, que apontam, que pegam pela mão. Quem mostra, quem pega na mão, quem aponta, também acredita, se acredita, sabe viver com a criança. Talvez o momento nos convoca, ou pelo menos a mim, que se possa semear futuros desejáveis, para com isto, alcançarmos esta outra cidade. Se alguns pontos puderem ser repensados, as pessoas já mudaram, a cidade já mudou.

Se não penso em fins estáticos para esta pesquisa, por que não pensar em ideias de continuidade, ideias que possam continuar a serem pensadas. Para tanto, a ideia de se criar um espaço virtual de discussões sobre esta temática emerge como próxima etapa. Envolver crianças, famílias, os professores, as escolas. Permitir que reflitam, junto comigo, alguns pontos que merecem esta atenção educacional.

Outra possibilidade seria a realização de oficinas temáticas, voltadas a professores, pais e as crianças, buscando fomentar estas questões a título de reflexão, bem como a título de fomento de novas atitudes, de novos projetos, de novas formas de conceber a criança nesta cidade. Grupos que se dedicam a pensar novas formas de educação na sociedade, repensando o formato que se tem hoje de educação formal, alinhado a estes espaços de encontro de pessoas, conhecimentos, trocas de experiências e o fundamental, colaboração. Algo semelhante a um fazer co-criado nos apontam possibilidades de futuros engajamentos em propostas a serem construídas com pessoas, visando discutir estas temáticas, com enfoque, quem sabe, bastante voltadas às crianças.

Para tanto, pensar a escola enquanto espaço não meramente instrucional, cujo espaço é organizado da melhor forma a contemplar a pluralidade de

aprendizagens das crianças. Uma escola enquanto espaço de descobertas, de observações diversas, de pesquisa, de jogos livres, de espaços de experiência de liberdade, de maior autonomia, de contemplação, de estética, enfim, espaço de ampliação de repertórios linguageiros.

Assim, não trago verdade finitas, muito menos verdades definitivas, trago para juntos pensarmos continuidades e não terminalidades. Não trago conclusões, muito menos prerrogativas de certeza sobre nada. Trago apenas meus sonhos e meus pensamentos acerca desta cidade, suas crianças, e uma educação que merece ser pensada. Utopias. Nada mais. Nada menos!



*A narrativa, que durante tanto tempo
floresceu em meio artesão
- no campo, no mar e na cidade -
É ela própria, num certo sentido,
uma forma artesanal de comunicação.
Ela não está interessada em transmitir o
"puro em si" da coisa narrada
como uma informação ou um relatório.
Ela mergulha a coisa na vida do narrador
para em seguida retirá-la dele.
Assim se imprime na narrativa a marca do narrador,
como a mão do oleiro na argila do vaso.*

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDRADE, Carlos D. "A suposta existência" In: *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. São Paulo: Editora Forense-Universitária, 10ª edição, 2007.

_____. *A crise na educação*. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 2002.

ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BACHELARD, Gaston. *A dialética da duração*. São Paulo: Editora Ática, 1988.

_____. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *A poética do espaço*. In: *Os pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

_____. *Ensaio sobre o conhecimento aproximado*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

_____. *Estudos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

_____. *O novo espírito científico*. Lisboa. Edições 70, 1996.

BARBIER, Renée. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (03 – 36)

BARBOSA, S. N. F.; KRAMER, S.; SILVA, J. P. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: *PERSPECTIVA*. Florianópolis, vol. 23, p. 41-64, jan/jul. 2005.

BÁRCENA, Fernando. *El aprendiz eterno: Filosofía, Educación y El Arte de Vivir*. Buenos Aires: Miño Dávila Editores, 2012.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carlos. *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós, 2000.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

_____, Manoel. *Poesia Completa*. São Paulo: Texto Editores, Ltda, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. *Vida para consumo: a transformação de pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006

_____. *Obras escolhidas II. Rua de mão única*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995, 3ª reimpressão, 2000.

BERNET, Trilla Jaume. Ciudades Educadoras: bases conceptuales. In: *Cidades Educadoras*. Curitiba: ed. da UFPR, 1997. p. 13-34.

BICUDO, Maria A. V. *Fenomenologia: Confrontos e avanços*. São Paulo: Cortez, 2000.

BLANCHOT, Maurice. *A conversa infinita I - A palavra plural*. Tradução Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2001.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha, a metáfora da condição humana*. 40 ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 1997.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*, 6. ed., São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/>>. Acesso em: dez, 2012.

BUITONI, Cássia. *Mayumi Watanabe Souza Lima: A construção do espaço para a educação*. USP. São Paulo, 2009.

CAEIRO, Alberto. O guardador de rebanhos. In: *Poemas de Alberto Caeiro. Fernando Pessoa*. Lisboa: Ática, 1946.

CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARLOS, Ana F. *A cidade*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. (Org.). *A produção do espaço urbano: Agentes e processos, escalas e desafios* São Paulo: Ed. Contexto, 2011.

_____. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: HUCITEC, 1996.

CARRASCO, Silvia. Multiculturalidade: repensar a integração socioeducativa. In: GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio. A cidade como projeto educativo. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CASEY, Edward. *The Fate of Place: A Philosophical. History*. Berkeley, Los Angeles, and London: University of California Press, 1997.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

CORRÊA, Roberto. Sobre agentes sociais, escala e produção do espaço: um texto para discussão. In: CARLOS, A.F. (Org.). *A produção do espaço urbano: Agentes e processos, escalas e desafios* São Paulo: Ed. Contexto, 2011.

COSTA, Flávia. Entrevista com Giorgio Agamben. *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, v. 18 - n. 1, p. 131-136, Jan./Jun. 2006, p. 131-136.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALLARI, Marco. *In una notte di luna vuota: educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*. Gardolo (TN): Edizioni Erickson, 2008.

DUBORGEL, Bruno. *Imaginário e Pedagogia*. Horizontes pedagógicos. 352 p. 1992 Lisboa.

ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio V.; ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade – a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FAURE, Edgar. et al. *Aprender a ser*. UNESCO. Barcelona, 1973.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens. 1992, p.129-160.

FREIRE, Paulo. *À Sombra desta Mangueira*. 2ª ed. São Paulo: Olho d'água, 1995.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método II - Complementos e Índice*. Petrópolis: Vozes, 2005.

GAGNEBIN, Jeanne M. Entre a vida e a morte. In: *Entre Limiares e passagens em Walter Benjamin*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1994. (83-105)

_____. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI, Paulo (org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997.

GALEANO, Eduardo. *As palavras Andantes*. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GRAUE, M. Elizabeth & WALSH, Daniel. *Investigação etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1989.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

JOBIM e SOUZA, Solange. Re-Significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância, In: KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1996 (39-72).

KOHAN, Walter. Verbete Infância. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. (Org.). *Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente*. 1ª ed. Belo Horizonte: 2010.

LARROSA, Jorge. Alteridad y educacion. In: *Experiencia y alteridad em educacion*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

_____. As Linguagens da Experiência na Educação. In: *Jornal Informar é Incluir*. Ano 2. Out. 2004. Disponível em: <http://www.institutoparadigma.org.br/download/InformarIncluir_18.pdf> Acesso em: jul. 2011.

_____. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. O Enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J., LARA, N. P. *Imagens do outro*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, vol. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr, 2002.

LENCIONI, Sandra. Sobre o conceito de cidade e de urbano. In: *Revista Geosp, Espaço e Tempo*. São Paulo: Editora da USP, 2008. Nº 24.

- LIMA, Mayumi W. S.. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.
- MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. In: *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, nº 15, ago 2001 (74-81)
- MARTINS, J. *Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como póiesis*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MATURANA, Humberto. *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- MATURANA, H.R. & VARELA, F.J – *A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Tradução; Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo, Pala Athenas, 2001;
- MÈLICH, Joan-Carles. Antropologia de la situació – Uma perspectiva narrativa. In: *Experiencia y alteridade em educacion*. Org. Carlos Skliar e Jorge Larrosa. Argentina: Homo sapiens Ediciones, 2009.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed., 1999.
- MILSTEIN, Diana. Escribir com niñ@s: uma possibilidade de coautoria em la investigacion etnografica. In: *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, vol. 18, p. 65-91, nº 2, 2010.
- MORIN, Edgar. *O método I: a natureza da natureza*. Lisboa: Europa-América, 1997.
- MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In: VEGA, Alfredo Pena-Vega & ALMEIDA, Elimar P. (Org.) *O Pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. 1ª ed. Rio de Janeiro: 1999. (21-34)
- MORIN, Edgar & KERN, Anne Brigitte. *Terra-Pátria*. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 1995.
- MORIN, Edgar. *A Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de La têtébienfaite. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. Brasília: Cortez Editora, 2011.
- MÜLLER, Fernanda. *Retratos da infância na cidade de Porto Alegre*. 2007. 218f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

NAIDITCH, Fernando. Verbete Pesquisa–ação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Livia Maria Fraga. (Org.). *Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente*. 1ª ed. Belo Horizonte: 2010.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PAES, José Paulo. *Quem, eu?* São Paulo: Atual, 1996.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim e. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo, v. 39, n. 138, Dec. 2009 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000300016&lng=en&nrm=iso>. acesso 01 Dec. 2012.

PERROTI, Edmir. *Confinamento Cultural, Infância e Leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PRIGOGINE, Ilya. Dos relógios às nuvens. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes médicas, 1996, p.257-274.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil – Um campo de estudos em construção. In: DEMARTINI, Z.B.F.; FARIA, A.L.G; PRADO, P.D. *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. São Paulo: Autores Associados, 2002. (19-47)

RENDUELES; CÉSAR & USEROS, Ana. *Atlas Walter Benjamin Constelaciones*. Madrid: Consorcio del Círculo de Bellas Artes, 2010.

RICHTER, Sandra R S; FRONCKOWIAK, A. C. A tensão lúdica entre brincar e aprender na infância. In: *Revista Pátio*. Porto Alegre: Artmed, Ano IX, p. 39-41, 2011.

RICOEUR, Paul. *Del texto a la acción: Ensaio de hermenéutica II*. 2006. Buenos Aires.

RITSCHER, Penny. *El Jardín de los secretos: Organizar y vivir los espacios exteriores en las escuelas*. Octaedro, Espanha, 2006.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço*. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: 2ª edição, HUCITEC, 1997.

_____. *A Natureza do Espaço*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. Território e dinheiro in: *Território*. UFF/AGB. 2002.

SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel.. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: Pinto, M. & Sarmento, M. J. (org.). *As Crianças Contextos e Identidades*. Braga. CESC – Universidade do Minho, 1997, p. 9-30.

SOUZA, Solange J. Re-Significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância, In: KRAMER, Sonia ; LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1996 (39-72).

SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. *Política cidadeeducação – Itinerários de Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Editora Puc Rio, 2009.

STERN, Daniel N. *O momento presente na psicoterapia e na vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

TUAN, Yi-Fu. Ambigüidade nas atitudes para com o meio ambiente. In: *Boletim geográfico*, Rio de Janeiro, IBGE, 245 (33): 5-23, 1975.

_____. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.

_____. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: DIFEL, 1980.

VALLE, Lílian do. Democracia e movimentos instituintes. In: *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2006, vol.11, n.33, pp. 540-548.

VOGEL, Arno et al. *Como as crianças vêem a cidade*. Rio de Janeiro: Flacso – Pallas – UNESCO, 1995.

MAPA SCS. Wikipedia, http://pt.wikipedia.org/wiki/Santa_Cruz_do_Sul. Acesso em: agosto de 2012.

WILHEIM, Jorge. Mesa redonda: Diferentes abordagens para uma cultura da paz. *Colóquio Internacional Tolerância e Direitos Humanos: Diversidade e Paz*. SESC Pinheiros, São Paulo: 22 e 26 de abril de 2009. Disponível em: http://www1.ethos.org.br/EthosWeb/pt/2356/servicos_do_portal/noticias/itens/medos_que_nos_assolam.aspx. Acesso em: 10 nov. 2012.

ANEXOS

Anexo 1 – Lista de todas as perguntas que emergiram do projeto de pesquisa

PERGUNTAS EXTRAÍDAS DO PROJETO QUALIFICAÇÃO

(Exercício proposto pela professora M^a Carmen Silveira Barbosa após a banca)

1. Será possível uma criança conhecer sua cidade desta forma?
2. Como crer em algo que não é visto, não é sentido, não é experimentado?
3. É possível pensarmos esta cidade para além de sua abordagem enquanto conteúdo escolar? Cidade como espaço territorial repleto de linguagens, de ruídos, de paisagens que se transformam, enfim, espaço de experiências múltiplas?
4. Como crianças e adultos compreendem esta cidade maior, uma cidade plural somente a partir desta forma de contato, ou ainda, de não contato com esta cidade?
5. Como abarcar estas diferentes concepções de lugares em um lugar apenas?
6. Atentar para os detalhes negligenciados da vida cotidiana das crianças na cidade.
7. Onde, efetivamente, estão as crianças de nossa cidade?
8. E suas marcas, existem? Quais são elas?
9. Onde as encontro? Como a vida das crianças pulsa na cidade?
10. Quais são os lugares das crianças nesta cidade?
11. Elas ocupam lugares ou apenas estão em lugares previamente determinados?
12. Se busco justamente falar sobre os sentidos do que nos cerca com relação às crianças e as cidades?
13. Como nossas crianças estão explorando a cidade?
14. Como não estar na cidade e conhecê-la?
15. Será possível sonharmos com crianças circulando pela cidade e a descobrindo cotidianamente?
16. Como pensar em práticas cotidianas de exploração da cidade por crianças de todas as idades?
17. Como habitar um espaço sem a exploração com/do corpo?
18. Como seriam as cidades com mais crianças transitando?
19. Como seriam as cidades com mais encontros intergeracionais/encontros inusitados?
20. Como seria a cidade com menos tráfego de máquinas e maior “tráfego” de crianças?
21. Onde estariam as crianças dessa cidade?
22. Quais espaços, efetivamente nossas crianças utilizam?
23. Quais são os “lugares” que, efetivamente, nossas crianças exploram desta cidade?
24. Onde estas crianças experienciam espaços de encontros com o adulto?
25. O que há para ver, quando olhamos esta criança fora da escola?

Anexo 2 - Carta enviada às crianças

Santa Cruz do Sul, 15 de maio de 2012.

Queridos moradores de Santa Cruz do Sul...

Escrevo esta carta para dialogar com vocês a respeito do que pensam e conhecem sobre sua cidade.

Sou professora, professora de crianças. Neste momento estou estudando, fazendo o curso de mestrado, e justamente por isso gostaria de conversar com vocês. Por isso, achei que seria legal lhes enviar uma carta, já que escrever cartas é um hábito muito antigo, em torno de 4.700 anos atrás, onde este hábito surgiu a partir da necessidade dos homens de se comunicarem com pessoas distantes, de maneira mais rápida e ágil.

Estou querendo conversar com crianças da idade de vocês para aprender a enxergar como vocês sentem **SUA** cidade.

Resolvi escrever algumas questões que podem lhes ajudar a me responder esta carta...

- * O que é uma cidade para vocês?
- * Como é viver nessa cidade?
- * Quais lugares vocês frequentam, que não seja a escola?
- * Com quem vocês vão a estes lugares?
- * Existem lugares para as crianças em nossa cidade? Caso existam, quais são eles?
- * Quais lugares vocês mais gostam na cidade? E quais menos gostam? Por quê?
- * Há um lugar especial para vocês nesta cidade?
- * Vocês conhecem outras cidades?
- * E outras tantas coisas sobre viver e sentir este lugar em que vocês crescem e fazem história, todos os dias de suas vida.

Estas perguntas servem apenas para ajudar vocês a pensar, a escrever esta resposta, mas não se sintam na obrigação de responderem a todas elas, mas sim, que elas as ajudem a pensar sobre este assunto: **VOCÊ e SUA CIDADE.**

Voltaremos a conversar, e neste dia, mostrarei a todos de que cidade estamos falando, todos nós, o que realmente pensamos sobre ela.

Agradeço imensamente pela participação de todos neste início de conversa. Quem sabe possamos conversar mais, quem sabe até nos encontrar para conversarmos de pertinho sobre este monte de coisas.

Super abraço,

Profª Márcia Murillo

Anexo 3 – Termo de consentimento dos pais e/ou responsáveis e dos autores da pesquisa: as crianças



UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL/UNISC TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Pais (ou responsáveis) e crianças,

Como integrante do grupo de pesquisa *Estudos Poéticos e Linguagens, Cultura e Educação*, ambos da Universidade de Santa Cruz do Sul, investigamos a imaginação poética e os processos de aprendizagem na infância.

Desse grande grupo de pesquisa, faz parte o estudo intitulado **LUGARES DA CRIANÇA NA CIDADE**, o qual busca compreender como as crianças pensam e vivem a cidade em que elas habitam, sob responsabilidade da mestrandia *Márcia Vilma Murillo*.

No 1º semestre de 2012 iniciei um trabalho com as crianças da turma de seu(sua) filho(a), onde enviei uma carta perguntando sobre suas impressões e sobre sua vida na cidade. Todas as crianças da turma enviaram uma resposta a esta carta. A partir destas, pretendo perceber algumas ideias sobre como é ser criança e como é viver nessa cidade.

Portanto, solicito sua autorização para que esses escritos venham fazer parte de minha pesquisa, assim como imagens (fotografias e vídeos), diálogos e trabalhos realizados com elas, em apresentações em eventos, publicações em livros e revistas da área educacional, como também em alguma mídia digital, sempre com fins acadêmicos de produção e divulgação de conhecimentos no campo de estudos da educação da infância.

A intenção é alcançar resultados que possam contribuir para a formação docente e a melhoria do atendimento institucional da criança em nosso país. Garantimos aos participantes que:

- receberão resposta a qualquer pergunta ou dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa,
- não terão gastos financeiros com a participação no estudo.

Para maiores esclarecimentos:
(51) 9651-1869 ou marciamurillo@gmail.com.

✂-----

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu, _____
(nome legível do pai, mãe ou responsável pela criança)
portador do documento de identidade RG/CPF _____ declaro que autorizo a utilização produções, falas e imagens de _____ em publicações e apresentações científicas na área da educação, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serão realizados, assim como dos benefícios que poderão ser alcançados, todos acima listados.

Eu _____
(nome da criança) aceito participar desta pesquisa, contribuindo com algumas falas, ideias e desejos sobre a cidade que vivo.

ASSINATURA DA CRIANÇA PARTICIPANTE

ASSINATURA DO PAI/MÃE OU RESPONSÁVEL

Anexo 4 – Matéria de jornal

Barulho da discórdia 30/11/2012 | 04h52

Ação judicial proíbe que alunos façam atividades em pracinha de escola da Capital

Medida foi tomada depois que a escritora e vizinha do clube, Cíntia Moscovich, entrou com uma ação na Justiça. Ela alega que o barulho das crianças tira o sossego da vizinhança



Foto: Ronaldo Bernardi / Agencia RBS

[Luisa Medeiros](#)

luisa.medeiros@zerohora.com.br

A vizinhança do bairro Moinhos de Vento, na Capital, vive, desde o início da semana, em meio a uma grande polêmica. Decisão da Justiça determinou que a União Criança, escola que funciona anexa ao Grêmio Náutico União (GNU), não faça mais atividades que gerem ruído pelas crianças no pátio.

A medida foi tomada depois que a escritora e vizinha do clube, Cíntia Moscovich, entrou com uma ação contra o GNU. Ela alega que o barulho tem tirado o sossego da vizinhança e prejudicado suas atividades profissionais. A escola União Criança existe há cerca de 30 anos mas, desde 2008, está instalada em uma casa anexa ao clube, na Rua Marquês do Herval, – e limdeira à residência da escritora.

Cíntia, que também comanda oficinas de literatura em sua residência, narra que logo percebeu que seria impossível manter a concentração no trabalho. Afirma que tentou fazer acordo com o clube antes de entrar na Justiça. O GNU nega a informação.

Em torno de 60 crianças estudam na escola, todas com idades entre um ano e meio e seis anos. As atividades no pátio seriam divididas em turmas de 15 alunos, portanto não causariam um ruído tão alto, alega a escola. O local tem um espaço para os pequenos jogarem futebol, com grama sintética, alvo de reclamações da vizinha Cíntia.

A Secretaria Municipal do Meio Ambiente (Smam) foi acionada ainda em 2008, mas não chegou a fazer as medições dos possíveis incômodos sonoros por ter entendido que não se trata de ruído produzido por fontes fixas, que são fiscalizadas pelo órgão. O processo, por ser da área do Direito de Vizinhança, foi tratado pelo Poder Judiciário.

A ação foi vencida em primeiro grau e confirmada pelo Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul (TJ-RS) depois de realizada uma perícia que concluiu que “o ruído médio é muito acima do valor máximo estabelecido pela legislação vigente”. Além de proibir o barulho, a decisão determinou que, cada vez que houver episódios de ruído acima do permitido, o clube pagará uma multa de R\$ 5 mil.

— Foram quatro anos de lutas, houve discussões intermináveis acerca do direito individual, do Plano Diretor e da cidade como um lugar de todos. Uma perícia técnica demonstrou níveis que ferem em muito os valores de barulho permitidos pela legislação, e contra isso não há o que fazer — alega Cíntia.

Clube diz que decisão pode abrir precedente

O superintendente do clube, Myron Moraes, lamenta a decisão da Justiça e alerta para o fato de que essa decisão pode gerar um precedente, onde outras escolas infantis podem ser prejudicadas e tenham de mudar de lugar.

— A escola é pequena, o ruído não é uma coisa absurda. Teremos que privar essas crianças de brincar no pátio, o que vai representar uma queda na qualidade do ensino — diz.

Uma reunião entre a direção da escola e os pais de alunos foi realizada nesta semana. O ano letivo de 2013 está garantido, pois muitas crianças já estavam com as matrículas feitas. As atividades de recreação devem ser transferidas para a área do clube.

— No entanto, se continuarmos com essa configuração, não podemos garantir o ano de 2014. É bem provável que tenhamos de fechar a escola — afirma Moraes.

Uma corrente formada por pais de alunos e ex-alunos foi formada nas redes sociais, tentando impedir o fechamento da escola.