

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

CARLA CRISTIANE NUNES NASCIMENTO

***Geografia da Infância e Bairro-Vivência das Crianças Moradoras do
Bairro Dom Bosco em Juiz de Fora/MG, na Aurora do Século XXI***

São Paulo
2016

CARLA CRISTIANE NUNES NASCIMENTO

Geografia da Infância e Bairro-Vivência das Crianças Moradoras do Bairro Dom Bosco em Juiz de Fora/MG, na Aurora do Século XXI

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo, como um dos requisitos obrigatórios para obtenção do título de Doutora em Geografia Humana.

Área de Concentração:
Geografia Humana

Orientador:
Professor Doutor Júlio César Suzuki

São Paulo
2016

NUNES NASCIMENTO, Carla Cristiane. **Geografia da Infância e Bairro-Vivência das Crianças Moradoras do Bairro Dom Bosco em Juiz de Fora/MG, na Aurora do Século XXI**. Tese apresentada ao Departamento de Geografia, Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Geografia Humana.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora:

1. Prof. Dr. JÚLIO CÉSAR SUZUKI (Orientador/Presidente) – FFLCH - USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

2. _____ - _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

3. _____ - _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

4. _____ - _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

5. _____ - _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao Deus Criador, admirador confesso das crianças

Há tempos, Ele vem sinalizando
que elas tem muitas coisas a ensinar.

Ao Clérison, meu lindo esposo/amor

Com quem vivencio a “Casa do Mato”,
sonhando-a com crianças, brincadeiras e muita bagunça.
(A bagunça pode ser no quintal?)

Aos meus lindos pais/amores, Carlos e Maria Regina

Que falam, com a totalidade de suas vidas,
que amar é servir ao próximo, seja este criança ou adulto,
esteja este próximo ou nem tanto.

Ao estimado amigo/professor Júlio César Suzuki

Que me acolheu com “As Crianças do ‘Dom Bosco’... O ‘Dom Bosco’ das Crianças”
A quem só me é possível bem-querer por toda vida.

Às “crianças-estatísticas”

Às refugiadas sem refúgio.
Às que vivem nas guerras,
e às que travam batalhas diárias pela sobrevivência.
Às abusadas. Às oprimidas. Às silenciadas. Às que já não confiam.
Às órfãs e às abandonadas.
Às que não brincam.
Às não-amadas...
Com uma esperança que é práxis,
que se move para a assunção de suas
existências repletas de possibilidades outras,
de criação constante no espaço, na história, na cultura,
porque seres humanos plenos, não números.

RECONHECIMENTO

“[...] é impossível ser feliz sozinho”, diz um pequeno e belo trecho de uma bossa brasileira, que, de tão contundente, me rouba todo o cenário da música. “A felicidade só é boa, compartilhada”, deixou registrado o homem Christopher McCandless, em um diário de suas vacâncias obstinadas e solitárias até o Alasca - diário encontrado poucos dias após ele ter sido morto, pela solidão, na natureza.

Absolutamente, acredito na felicidade genuína apenas na relação, no encontro e na permanência com o outro – que, por ser outro, fará da felicidade, que achava ser minha, algo bem diferente, conflituoso e muito melhor que qualquer conceito daria conta de abarcar.

Tal felicidade é subversiva, porque não atende aos ideais de felicidade de nenhum tempo da história, e, menos ainda, dessa modernidade, como Zigmund Bauman enuncia tão provocantemente ao denunciar a atual fragilidade dos laços humanos. Subversiva sim. Marginal! Todavia, felicidade que liberta para dizermos que precisamos das outras pessoas para sermos felizes e para admitirmos nossos vícios latentes de egoísmo e orgulho, nossas querências de louros individuais e até nossos desejos insanos de isolamento.

O processo de produção de uma tese é algo muito difícil (eu achei!), que envolve muitas angústias, crises, mudanças, sentimentos que, às vezes não conseguimos falar deles, que nos deixam muito estranhos. Entretanto, a felicidade é e está na oportunidade das relações construídas com os outros entes, não permitindo que alguém, de fato, possa ter uma história solitária nesse processo. A felicidade é e está, também, quando os outros anseiam por nós, por nossa simples presença, porque, vez ou outra, e muitas vezes, de repente, passamos a viver em outro mundo, numa terra muito distante... Daí, convocados a voltar, voltamos, e nos sentimos melhor, com os outros.

A tese aqui apresentada vem de muitos conflitos na unidade do interno/externo e não posso, não quero, e decido, não chamá-la de minha. Ela foi uma coisa durante muito tempo, depois virou outra. Foi escrita e reescrita muitas vezes. Aqui estão vivências, na perspectiva vigotskiana, evidentes cronotopias e polifonias no sentido bakhtiniano, há experiências dignas de narrativas, que, provavelmente não

tive a capacidade de narrar, como diria Walter Benjamin. E, por tudo isso, há muitas pessoas, incontáveis.

Bom, mas, mesmo assumindo ser impossível uma autoria solitária, a autoria de uma tese é creditada a uma pessoa apenas, ao sujeito escrevente. Há responsabilidades a serem pensadas e tomadas quando nos dispomos a qualquer relação, e aquelas que me cabem, enquanto sujeito enunciativo que escreve, preciso abraçar.

Sou, assim, autora-sujeito que faz recortes, faz escolhas, concorda, discorda, opina, mas, tudo isso, também, me faz autora-com-os-outros, em unidade indivisível. A apropriação intelectual que se faz de muitíssimos pensadores, tanto das obras, quanto dos encontros pessoais, já faz do trabalho algo coletivo e digno dos devidos créditos. O que é meu aqui e o que é dos outros? Já não sei mais. Já não se cinde mais. Falo, por isso, em NÓS! NÓS, aqui, não tem nada a ver com a pseudo impessoalidade, imparcialidade, neutralidade, “firmes” estacas da ciência moderna. A fala, sabemos, é ideológica e um “simples” pronome pode dizer muita coisa, ou tudo. Escrevo em primeira pessoa do plural no decorrer do trabalho aqui apresentado, não para evitar “contaminação” do texto, mas, porque ela é mais apropriada para falar de um eu construído nas relações.

E quanto aos sujeitos com quem se estabeleceram contatos e relações em campo, sem os quais não haveria a tese? São eles também autores. Centrais! E as muitas contribuições quase imperceptíveis, que só seriam vistas por alguém com um olhar muito sensível, e que, possivelmente, eu não enxerguei, mas que aqui estão? Autoria!

Ainda, há outras contribuições que são totalmente invisíveis aos olhos e outras que foram dadas numa conversa de família, entre amigos ou num amparo naqueles instantes - que pareciam eternos - de imensa vontade de desistir de tudo. Quem são essas pessoas anônimas, mas que estão em “meus textos” escritos e de vida? A cada uma, tributo toda minha gratidão, mesmo sem citar os nomes de todos, porque são mais que muitos, miríades...

A gratidão expressa a seguir é totalidade que se dá com todo o trabalho, faz parte do trabalho que acredita e defende que o “eu” é construído em comunhão com outros. E, assim, a gratidão é o reconhecimento de que outras pessoas caminharam conosco e permitiram que caminhássemos com elas. Com todos esses outros, e

muitos outros, vou ininterruptamente sendo re-inventada como sujeito, não apenas desta pesquisa, mas, da vida.

AGRADEÇO:

Ao Deus-Cristo

“Que bom reencontrar-te aqui na academia! Só estou aqui por sua causa. Lembro-me daquele dia em que, criança, bateu papo com doutores... Só que depois de “gente grande”, achava o máximo estar com “os pequenos”. De “pés sujos”, deste chão que agora piso, nunca fez caso de titulações, era o primeiro a servir. Disponho-me, mais uma vez, a caminhar e aprender contigo, a servir na academia ou em qualquer lugar: servir na vida, entre as gentes, fazendo o bem e festejando minha humanidade como um presente seu que devo construir com os outros.”

Às Crianças Moradoras do Bairro Dom Bosco em Juiz de Fora-MG, por me apresentarem seu *Bairro-Vivência*.

“Vocês, Crianças do Dom Bosco, foram desde sempre o ponto de partida desta pesquisa, deixando meus pensamentos mais atrapalhados que de costume. Mudança aqui, mudança ali, mudança toda hora, enfim, tudo mudou na pesquisa, mas, o centro da cena... esteve todo tempo reservado para vocês. Poder estar com vocês nas ruas, andando pelo bairro, foi uma alegria sem fim, sabiam? Vocês me fizeram sentir fazendo algo importante quando nos sentávamos juntos nas calçadas... Admito que, num momento, até pensei que vocês tivessem ‘estragado’ tudo. Todavia, este era o caminho que eu precisava achar, com vocês.”

Ao meu esposo Clériston Santiago do Nascimento Nunes, “meu historiador-migrante”, que cada vez se torna mais geógrafo.

“Meu Esposo/Amor, você prezou, como sempre, pelo andarmos como um só neste processo de doutorado. Não foi fácil, mas nos fundimos mais e mais ‘na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, na fartura e na pobreza, nos dias bons e nos dias maus’, tudo literalmente. O cumprimento desses ‘votos do altar’ foi muito importante para aquele objetivo de sermos um. Agradeço por todo seu esforço, em tudo, por acreditar e se interessar pela pesquisa, por me acompanhar nos eventos acadêmicos quando possível e compreendê-los como momentos nossos, importantes para nossa família. Obrigada por naquele dia que eu já havia desistido, você ter insistido para eu me esforçar mais um pouco. Seus ‘tempos de feliz meninice em Além Paraíba’ (onde você foi ‘nascido e criado’, como se diz aqui em Minas) e seus relatos como se eles estivessem acontecendo no momento em que você conta a história, são uma inspiração para mim. Muito obrigada por ser ‘minha duplinha’ e, paradoxalmente, ser um comigo. Quando me deparei com a ideia de ‘unidade’, de alguma forma, ela já me era familiar. Eu te admiro tanto... Você não imagina quanto... Amo VOCÊ!”

Aos meus admiráveis pais, Carlos Natalino Nunes e Maria Regina Nunes, pessoas especiais que todos deviam conhecer.

“Pai e mãe, todas as vezes que recebo um certificado acadêmico, uma grande alegria toma conta de mim, por ver neles, inscritos, os nomes de vocês. Por saber que, para além de um pedaço de papel, existe ali uma história dolorosa e belíssima de amor, que fez com que aquela folha de estirpe luxuosa chegasse até nós. Os títulos impressos neles são invenções, muitas vezes, segregadoras, separatistas e por isso, com cada certificado homenageio a vocês, porque

com a mesma simplicidade, humildade e desejo de servir que vocês alcançaram, é que desejo usá-los. Agradeço todo bem que me fizeram: . Cada livro de sebo espalhado pela casa nos meus dias de criança (variando da homeopatia a mitologia grega, das enciclopédias coloridas sobre o mundo ao livro de canções para flauta doce), que contribuíram para que eu me tornasse uma leitora voraz – que se interessa em ler até os rótulos dos alimentos enquanto come. . Cada vale-transporte e cada moeda em meio a tanto aperto, no início da graduação – provas de um amor sacrificial, que lhes custou usar muita bicicleta para chegar ao trabalho, adiar o sonho de construir uma casa e trabalhar arduamente na casa dos outros. . O apoio logístico às viagens de ‘Cometa’ para a realização de um sonho de doutorado na USP – dividindo ombro a ombro comigo o jugo de estudar e trabalhar. . Cada oração sincera, de coração contrito. Muito obrigada por me darem tudo que títulos, dinheiro, poder não conseguem alcançar. Vocês pouco tiveram acesso a educação escolar, mas foram ‘minha agência de fomento’ em todas as áreas que precisei, uma prova de que o amor verdadeiro faz mesmo coisas impossíveis. Muito obrigada, Paizão e Mãezona! É maravilhoso que vocês estejam bem, vendo/vivenciando este momento. Estou tão feliz por isso. Amo vocês.”

Aos meus irmãos Eric e Wesley, crianças junto comigo.

“Juntos experimentamos grandes desafios, que fizeram o partilhar uma pequena casa de madeirite o menor deles. Aquela casa, hoje, só existe nas recordações. A vida, economicamente, é menos difícil, mas, os desafios são ainda maiores. Temos experiências que não nos permitem acomodação, omissão, inércia, egoísmo frente às dores dos outros. Nossa história nos faz saber a dor deles. As dores deles são nossas. Amo vocês!”

Às **Famílias Nunes e Rodrigues**, ambas camponesas e tão diferentes uma da outra, que um dia precisaram se pôr a caminho da cidade, onde se encontraram, se fundiram e são as minhas raízes.

À Vó Euza Tasca Tiago, cuja história de superação é sempre um consolo em tempos difíceis.

“Sei que ao agradecê-la, agradeço a toda nossa família: de Além Paraíba, de Mairinque, de Juiz de Fora. Obrigada por ter me adotado. Você é linda demais! É uma honra ser neta de uma avó com tanto amor!”

À **Estella e Luiza, minhas amigas do “olhinho”, que me presenteiam com sua alegria e não me excluem de suas brincadeiras, que me enviam pirulitos quando estou estudando demais e me fazem perguntas complexas. Amigas de Graça!**

Ao Professor Júlio César Suzuki que apostou numa estudante de Juiz de Fora que estava, em muitos sentidos, tão longe da USP.

“Júlio, costumavam me perguntar no início: ‘Por que USP? Tão longe? Com tantas universidades boas aqui mais perto?’ Costumava responder: ‘Não sei. Não tinha condições de fazer doutorado. Mas, lá, um professor, que não me conhecia, acolheu uma estudante com uma ideia. Providência divina.’ Ninguém entendia nada. Eu tampouco. E era sempre assim. Lembro-me muito bem do dia em que nos conhecemos lá na UERJ, em 2009. Estávamos em um simpósio, numa reunião de comunicações de trabalhos. Você se aproximou, ao final, e conversamos, por segundos, sobre desenhos de crianças. Dalí, começou nosso contato, o

primeiro de uma longa história. Vieram as participações no Grupo ‘Geografia e Oralidade’, nos colóquios, três anos de idas/vindas - que de tão longas, só podiam ser feitas de ‘Cometa’. E, enfim, veio a decisão pela seleção, a aprovação e, depois, o ingresso ocorrido em 2012, uma felicidade imensa para minha família. Despeço-me agora, mas, não antes de dizer o quanto estimo o Júlio, o ser humano que você é. Muito obrigada por me permitir expor as ideias que aqui estão com a liberdade necessária a uma acadêmica, por me instigar a achar meus próprios caminhos. Muito obrigada por não me deixar parada em meus momentos de inércia: A escrita, os textos me fascinam e sempre preciso de alguém me lembrando que preciso achar os pontos finais (se não os pontos finais, pelo menos as reticências..., pois, só gosto de usar vírgulas). Uma amizade sincera pede tempo para se desenvolver, é provada por momentos difíceis e segue fortalecida. Você sabe o quanto Clériston e eu lhe temos em mais elevada estima. Muito obrigada, Professor e Amigo Júlio. Um até breve, se Deus quiser.

Ao Professor Jader Janer Moreira Lopes (UFJF), que aceitou apoiar-me em Juiz de Fora, acolhendo minhas muitas dúvidas, aumentando-as e elevando-as a um outro patamar: se de fato eu havia entendido as crianças como sujeitos plenos, completos, aptos/protagonistas às/nas metamorfoses da vida.

“Cheguei a você num momento de muitas incertezas... As crianças do bairro Dom Bosco tinham tomado a pesquisa da minha mão, saído correndo com ela, feito aviõezinhos de papel e jogado no infinito. Tudo que tinha pensado sobre elas estava perdido, elas me reivindicaram o que eu havia prometido, que a pesquisa seria *com* elas. As teorias da infância que eu conhecia até então, e tão usadas na Geografia, não se casavam com o campo, a metodologia que eu havia proposto foi subvertida pelas crianças. O que me restava? Eu tinha uma pesquisa? Restava-me deixar as crianças me guiarem, o máximo que eu conseguisse, restava-me aventurar-me ao seu convite arriscado de conhecer um novo Vigotski e mergulhar fundo nos estudos das crianças e das infâncias. O *cronos* já não me era favorável quando nos encontramos, mas imergi o mais profundo que pude e minha intenção é não sair mais dessas águas, contudo, a partir de agora, vivenciando mais o *aion*. Muito obrigada, Professor Jader.”

Aos Professores Everaldo Batista da Costa (UNB) e Bruno Fuser (UFJF) que fizeram parte do exame de qualificação deste trabalho e, com uma sensibilidade e fineza indescritíveis me ajudaram a derrubar o resto de destroços que as crianças haviam deixado.

“Certamente, este é outro trabalho e vocês estão presentes nele. Obrigada pelas leituras tão cuidadosas, pelas considerações tão pertinentes e por escrito, pelo exame tão minucioso de tudo que eu havia preparado para a qualificação. Enfim, obrigada pelo ‘martelo de veludo’ que vocês usaram com maestria e, assim, com esta estratégia, me fizeram ver que poderia haver muitas outras ferramentas interessantes na caixa. Tudo mudou. Aqui está um novo trabalho. Sou profundamente grata a vocês”.

Aos Professores que aceitaram o convite para ler este trabalho, estudá-lo, compor a Banca Examinadora da Defesa, contribuir com seus saberes, com seus olhares.

“Novas vozes vão entrar na arena. Sei que o que vou ouvir dos senhores irá me ensinar, irá me tirar de zonas de conforto desconhecidas, irá mudar muitas coisas de lugar e consolidar outras. De um encontro de pessoas que se respeitam, que lutam na sua prática cotidiana para não se conformarem com as lógicas que desumanizam o ser humano, é impossível alguém sair indiferente. A criação do novo acontece.”

Aos Professores e Colegas da Graduação e do Mestrado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

“Professores: Tenho muito de vocês em minha formação como pessoa-geógrafa. Agradeço especialmente a você, Elen Pinheiro Affonso, por todos os momentos de orientação na graduação e pela generosidade extrema de nunca me deixar faltarem livros! (Os empréstimos eram a medida de minha vontade de ler. Então, foram muitos). Também agradeço a você, Professor Vicente Paulo dos Santos Pinto, meu orientador no Mestrado, que acolheu minha pesquisa e me despertou para outros horizontes - para além dos Mares de Morro de Juiz de Fora. Agradeço ainda, especialmente, à professora Roselene Perlatto Bom Jardim e ao professor Francisco Mazzeto Penteado.

Colegas: Vocês foram imprescindíveis para que eu não desistisse no meio do caminho e vocês sabem disso: Val Almeida, Natan Belcavello, Elaine Pacheco, Elaine Pinheiro, Mari Rosi Carvalho, Pedro Higgins, Telma Chaves, Geovane, Robson Telmo, Gabriel Rosa, Juliana Maddalena, Marcelle Neiva, Aristides, Tiago etc etc etc.

Beatriz Beniz: mesmo você estando espacialmente tão longe neste momento, você e eu sabemos o quanto tem de você aqui! Como já lhe disse certa vez: ‘Você é a amiga que todo mundo precisa pelo menos de uma na vida!’ ”

À **Professora Clarice Cassab**, do Departamento de Geociências, da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelas aulas tão proveitosas de epistemologia geográfica que pude assistir. Ao **Professor Leonardo Carneiro**, do mesmo departamento, com quem tive breve contato, por nos mostrar o Dom Bosco em outro ângulo, literalmente.

Aos Professores das escolas públicas que estudei durante toda minha trajetória escolar, que não obstante sua desvalorização profissional, foram capazes de enfrentar as difíceis circunstâncias de trabalho.

“Sandra (Português), Denir (Português/Redação), Marina (Artes), Orlando (Matemática), Rafael (História) e Guto (Geografia): Algumas palavras que vocês pronunciaram a uma aluna cansada, lá naquele Ensino Médio esquisito, de alguma forma, me despertaram para eu me unir a vocês na luta por uma educação ‘para além do capital’ . ”

Ao povo brasileiro.

“Obrigada por toda formação acadêmica que pude ter, por esses mais de quatro anos ocupando uma vaga de um curso de doutorado, e por toda uma vida escolar ocupando vagas públicas. Obrigada por eu ter podido usar suas/nossas salas de aula nas escolas públicas, em seus/nossos campus. Obrigada por usar seus/nossos espaços e poder expressar neles as ‘minhas’ opiniões, formadas na coletividade, em diálogos riquíssimos. Não obtive bolsas especiais de estudo e, como muitos outros do nosso país, precisei, por muito tempo, conciliar trabalho e estudo, mas considero você, povo brasileiro, minha ‘agência de fomento’ fiel, mesmo quando lhe faltava muita coisa, até na mesa... Minha missão e desafio continua sendo nossa comunicação. Que os títulos que você me conferiu nos ajudem em nossos diálogos.”

As amigas da Geografia Humanista, “corrente” de que me distanciei, para, talvez, me aproximar mais, de uma outra forma. À **Tânia de Oliveira Amaral**, amiga *yi-fu-tuaniana*, com quem travo longas horas de conversas boas, sem fim, sobre o mundo e afins. À **Juliana**

Maddalena Dias que, hoje professora da FACED/UFJF, coordena um grupo acolhedor, o GhEntE, e me convidou para o desafio de estudar Eric Dardel.

Aos empenhados geógrafos **Eduardo Oliveira Santos** e **Thiago Oliveira Santos** (os famosos gêmeos da Geografia), funcionários da Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS) da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. À historiadora **Elione Silva Guimarães**, do Arquivo Histórico da Cidade de Juiz de Fora, exemplo de funcionária pública, cuja competência aliada à empatia e à disposição em servir, quero agregar a minha vida. Ao Supervisor de Informações Cadastrais Georreferenciadas da Secretaria de Atividades Urbanas/Departamento de Cadastro Imobiliário Municipal, **Túlio A. Matta**, pelo fornecimento das plantas que solicitamos do Dom Bosco. À **Defesa Civil de Juiz de Fora**, por alguns dados que disponibilizou. Ao **Arquivo de Memória da Biblioteca Municipal Murilo Mendes**.

Aos Professores Edson Vander de Souza e Luiz Henrique Eiterer, docentes da Faculdade Metodista Granbery em Juiz de Fora, meus colegas de trabalho por muitos anos, e por meio dos quais agradeço a todos os professores que se envolvem com um projeto de educação política, livre dos discursos da neutralidade. Este trabalho tem muito de vocês. Vocês não imaginam quanto. Obrigada pela honestidade que sempre foi base da nossa convivência.

Ao Prof. Miguel Ângelo Ribeiro (UERJ), pela seriedade em sua atuação como geógrafo, pelo emprego da generosidade em vários momentos e pelo incentivo para que eu começasse logo um doutorado. **A Professora Sônia Regina Miranda (UFJF)**, pelas indicações sempre pertinentes de leitura, pela interlocução séria com cada aluno e seu projeto de pesquisa, pelo exemplo de professora que carrego comigo - ambos membros das Bancas de Qualificação e de Exame do Mestrado.

A querida amiga Telma de Souza Chaves pela sua generosidade em me emprestar seus tesouros. Alguém empresta tesouros? Ela me emprestou! Vários!

“Telminha, obrigada pela confiança. Seus livros-tesouros foram, também, fomento para esta pesquisa. Obrigada por cada livro, tantos e por tanto tempo. Devolverei sua biblioteca em breve.”

À Rogéria Ramalho, de Niterói; à Andréa Nascimento, “de terras distantes”; à Denise Castilho, de São Caetano do Sul, porque, em diferentes lugares e momentos, deram abrigo e atenção a uma peregrina desconhecida.

Rogéria e Andrea: “Obrigada por permitir que a privacidade de vocês fosse diminuída por uma estudante querendo banho e lugar para dormir. Contudo, a hospitalidade de vocês foi para muito além disso e tanto carinho só poderia resultar em amizades para toda vida.”

Denise Castilho: “Apesar de você não ser de São Paulo, você foi ‘meu primeiro mapa na cidade grande’. Nunca me perdi. Deu tudo certo!”

Andrea: “O Amor pelas crianças leva você a ir longe demais. Amor extremo e estremeceador...”

Às testemunhas/sujeitos do espaço-tempo Dom Bosco: À Maria do Rosário Reis (a doce e guerreira “**Tia Lia**”), hoje com, aproximadamente, 85 anos, de quem as crianças do bairro “tomam benção”, e que ficou muito feliz ao saber que um pouco de sua história ia parar em São Paulo. À “**Tia Conceição**”, à **Maria Inêz Beghelli** e a cada morador hospitaleiro do bairro Dom Bosco, que abriu a porta de sua casa, nos concedeu entrevistas, sempre acompanhadas de xícaras com chás, cafezinhos e alguma outra delícia. Muito obrigada pelo carinho e pelos relatos preciosos!

Obrigada à **Lúcia**, minha ex-aluna do curso de Pedagogia do Granbery, moradora do Dom Bosco há tantos anos e que me acompanhou na primeira visita ao bairro, nas andanças por cada rua. Obrigada ao **Jucélio** e ao **José Márcio** (ambos da Câmara Municipal de Juiz de Fora) e também a **Joyce**, moradora do Dom Bosco, pelas conversas e informações. À “**Glorinha**” e sua mãe, também um de meus primeiros contatos no bairro.

Agradeço às informantes do Grupo Semente e da Escola Municipal Álvaro Braga de Araújo (EMABA). Depois que estive na EMABA, tive pistas do porque as crianças gostam tanto de estar nesta escola.

Ao meu irmão **Eric Wanderson Nunes**, que sempre me socorreu nos *abstracts* acadêmicos. Ao meu irmão **Wesley Mendhelson Nunes** por ter socorrido nosso computador nessa fase final. Às queridas garotas **Franciele Resende** e **Lizandra Resende** - irmãs uma da outra e minhas irmãs - pela ajuda na revisão do inglês, que amam esta língua na medida que eu a desconheço. À **Érika Miguel** pelos brigadeiros que chegaram num dos dias mais difíceis que passei durante o doutorado. À minha mana de sempre, **Sandra Elisa**, por toda nossa história juntas e que daqui “uns dias” estará defendendo seu doutorado em Entomologia. (Por isso, eu sempre recorria a ela “Você me entende, amiga! Você sabe, na pele, o que eu estou passando...”)

Ao **Uriel Heckert**, um médico em missão, cujo compromisso vocacional e integridade/integralidade são uma inspiração para mim e para tantos outros estudantes e profissionais no Brasil e no mundo.

À família fantástica que é a comunidade cristã de que sou membro - onde tenho muitos pais, mães e irmãos, de todas as idades.

“Vocês não são seres alados, mas, são humanos incríveis. Penso que Deus gosta disso.”

Ao Paulo e equipe da *Duplicópia*, da UFJF, que providenciou em tempo recorde (por duas vezes!) a encadernação em capa dura. Muito obrigada!

A TODOS,

que de alguma forma, de sua forma, de uma forma ou outra, cooperaram para que esta pesquisa fosse “concluída”. Àqueles que, pelo extremo cansaço de agora, esqueci de fazer menção.

Mas, passado este momento de turbulência, me lembrarei, certamente, e poderei agradecer pessoalmente.

Ser capaz, como um rio que leva sozinho a canoa que se cansa,
de servir de caminho para a esperança [...]
[...] até mesmo sumir para, subterrâneo,
aprender a voltar e cumprir, no seu curso, o ofício de amar.
[...] Como um rio, que nasce de outros,
saber seguir junto com outros sendo e noutros se prolongando
e construir o encontro com as águas grandes do oceano sem fim.
Mudar em movimento, mas sem deixar de ser o mesmo ser que muda.
Como um rio.

THIAGO DE MELLO - poeta amazonense, 1983.

RESUMO

NUNES NASCIMENTO, Carla Cristiane. ***Geografia da Infância e Bairro-Vivência das Crianças Moradoras do Bairro Dom Bosco em Juiz de Fora/MG, na Aurora do Século XXI***. 2016. 273 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

No meio acadêmico internacional, há décadas, discussões vem sendo empreendidas, especialmente pela Sociologia e pela Antropologia, em defesa de uma outra ciência possível, que considere plenamente as crianças como protagonistas e participantes da vida em sua totalidade, e, como desdobramento disso, em suas pesquisas. Mais recentemente, pesquisadores da Geografia vem se colocando nesta arena de vozes, como sujeitos enunciativos da *Geografia da Infância*, defendendo que as crianças não apenas estão no espaço geográfico ou o ocupam, mas, se apropriam dele, bem como o produzem. Neste íterim, nos embrenhamos pelas sendas da *Geografia da Infância*, campo de estudo que está se constituindo no Brasil desde o início do presente século e, ao mesmo tempo, nunca estará constituído, porque processo feito COM as crianças, seres humanos plenos, impassíveis de catalogação. A pesquisa de doutorado que ora apresentamos foi realizada junto com vinte crianças moradoras do Bairro Dom Bosco, em Juiz de Fora - MG. Bairro que, conforme o Plano Diretor do município, é uma Área de Especial Interesse Social (AEIS), apresentando condições precárias de habitabilidade. Contudo, o Dom Bosco tem sido impactado, sensivelmente, pelo que chamamos de “reestruturação capitalista do espaço”, de modo mais contundente a partir da década de 1990 - com a instalação e ampliação de equipamentos urbanos segregacionistas e o aumento da especulação imobiliária. Em 2008, a população do bairro Dom Bosco viu de muito perto a inauguração do primeiro shopping de padrão luxuoso de Juiz de Fora, o *Independência Shopping*, bem em frente de suas portas e janelas (aqueles que as tem). O aparente progresso não conferiu ao Dom Bosco sair do rol dos bairros mais empobrecidos da cidade, continuando a ser um bairro de ausências relativas a infra-estruturas mínimas de habitabilidade. E, pelo contrário, a chegada do *Shopping* removeu a maior área de lazer pública a que a população do bairro Dom Bosco tinha acesso, a *Curva do Lacet*. Nossa entrada no bairro e os primeiros contatos com as crianças, pouco a pouco, foram nos encaminhando a uma problemática central de pesquisa: O que é o bairro Dom Bosco para as crianças que nele moram? Com seus desenhos, impregnados de suas falas pulsantes de suas vidas, as crianças nos possibilitaram alcançar nosso objetivo pautado em apreender as lógicas utilizadas por elas para delimitar o Dom Bosco delas. As crianças participantes nos mostraram que suas definições de bairro não se alinhavam aos limites político-administrativos do poder público e aos ditames das iniciativas privadas e nos levaram à busca de uma teoria que pudesse dialogar com o que elas nos revelaram. Disso, surgiu nossa aproximação com a teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski, que, certamente, desvela-se também espacial. Para além do escopo construído *a priori*, as crianças do bairro Dom Bosco nos apresentaram suas geografias, nos instigaram a pensar num conceito de *Bairro-Vivência* e, assim, contribuíram para o *estado da arte* da *Geografia da Infância*.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia da Infância. Bairro Dom Bosco - JF/MG. Desenhos. Bairro-Vivência. Teoria Histórico-Cultural de Vigotski.

ABSTRACT

NUNES NASCIMENTO, Carla Cristiane. ***Geography of Childhood and Neighbourhood-Experience of children inhabitants of Dom Bosco's suburb in Juiz de Fora-MG, at the dawn of XXI century*** . 2016 . 273 s. Thesis (Doctorate in Human Geography) - Faculty of Philosophy, Letters and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2016.

In the international academic world, for decades, discussions are being undertaken, especially in Sociology and Anthropology in defense of another possible science, which considers the children as protagonists and participants of life in its entirety, and as an extension that, in their research. More recently, geography researchers have been putting in this arena of voices as enunciative subject of Geography of Childhood, arguing that children are not only in the geographic space or occupy it, but that they also take possession of it, as well as they produce it. Meanwhile, we engage in the paths of Geography of Childhood, field of study that is forming in Brazil since the beginning of this century and at the same time it will never be fully complete because the process is being done WITH the children: full human beings, impassive of cataloging. The doctoral research presented here was conducted with twenty children living in the suburb of Dom Bosco, in Juiz de Fora-MG. According to the urban planning of the city, is a Special Area of Social Interest (AEIS), with precarious living conditions. However, Dom Bosco has been impacted significantly by what we call "capitalist restructuring of space", more forcefully from the 1990s - with the installation and expansion of segregationist urban infrastructure and increasing property speculation. In 2008, the population of the Dom Bosco saw very closely the opening of the first luxury pattern shopping mall of Juiz de Fora, "Independência Shopping", right in front of your doors and windows (for those who have it). The apparent progress not allowed Dom Bosco leaves the ranks of the poorest neighborhoods of the city, continuing to be a region of absences on minimum infrastructure habitability. Instead, the arrival of the mall removed the largest public recreation area that the Dom Bosco neighborhood population had access, the Lacet curve. Our entry in the neighborhood and the first contacts with children, little by little, were directing us to a central problem of the research: What is the Dom Bosco neighborhood for children who live in it? With their drawings, impregnated with pulsating lines of their lives, the children enabled us to achieve our goal guided to grasp the logic used by them to delimit what Dom Bosco is for them. The participating children showed us that their neighborhood definitions are not aligned to political and administrative boundaries of government and the dictates of private initiatives and led us to search for a theory that could dialogue with what they showed us. Hence, it arose our approach to the historical-cultural theory of Lev Semionovitch Vygotsky, that certainly is revealed also spacial. Beyond the extents built a priori, Dom Bosco's neighborhood children presented us their geographies, inspiring us to think of a Neighborhood-Experience concept and thus contributed to the state of the art of Geography of Childhood.

KEYWORDS: Geography of Childhood. Neighborhood of Dom Bosco - JF / MG. Drawings. Suburb-Experience. Historical-Cultural Theory of Vygotsky.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	PARAGEM:	
	As crianças do “Dom Bosco”...O “Dom Bosco” das crianças.....	18
1	“AS CRIANÇAS DO DOM BOSCO...”	
	Iminências de uma pesquisa guiada pelo protagonismo e participação das crianças.....	45
1.1	Protagonismo das crianças: as estranhezas e os estranhamentos.....	50
1.1.1	Alcançados por uma “psicose epistêmica”.....	54
1.1.2	Protagonizando no <i>Shopping</i> ? Protagonismo, autoridade e autoritarismo.....	57
1.1.3	Um são mais “não-alguma coisa” que outras.....	60
1.1.4	Criança? Infância? Ou Infâncias?	63
1.1.5	Breve história de um trauma (com crises e rupturas).....	68
1.2	Primeiro as crianças!	71
1.2.1	Rua Borda da Mata: Encontro previsto marcado pelos imprevistos.....	73
2	“ O DOM BOSCO DAS CRIANÇAS...”	
	Geografia da Infância: estado da arte e iminências.....	104
2.1	Encontros (e desencontros) literários entre Geografia / criança – infância	105
2.1.1	Saindo do trilho para um encontro com a <i>Infância</i> de Graciliano Ramos.....	106
2.1.2	A <i>Geografia Pitoresca para Crianças</i> , de V.M.Hillyer.....	110
2.1.3	Monteiro Lobato e sua <i>Geografia da Dona Benta</i>	112
2.1.4	A <i>Geografia para Crianças</i> de Aroldo de Azevedo.....	117
2.2	A relação Geografia/Criança-Infância nas licenciaturas e pesquisas: A marca de Jean Piaget.....	122
2.2.1	Uma “Geografia Piagetiana”.....	124
2.3	Enfim, chegamos à Geografia da Infância.....	129
2.3.1	Quem vai ao Dom Bosco? Se Vigotski for, Piaget precisa ficar.....	136
2.3.2	Do Vigotski a-político ao Vigotski da Pedologia – que não estuda solos.....	138
2.4	Você pode desenhar o Dom Bosco?.....	144
2.4.1	Sim! As crianças da Rua Pirapora podem!	144
2.4.2	Uma interpretação: “Telhas com muitos traços? Inteligência inferior! Ou gagueira, perturbação da palavra...”	152
2.4.3	E nós? Como interpretamos os desenhos das crianças do bairro Dom Bosco?	154
2.5	Geografia da Infância: Ética na Vida/Pesquisa.....	156

3	“As crianças do Dom Bosco... O Dom Bosco das crianças”	
	Unidade Criança-Meio e o <i>Bairro-Vivência</i>	164
3.1	“Legal no Dom Bosco é o Parque da Lajinha”.....	171
3.1.1	Um encontro que começa no Conjunto Habitacional Santo Agostinho, mas... ..	173
3.1.2	Espaço alheio x Bolinha de gude, aviõezinhos e muito futebol na Rua José Claro Dia	198
3.1.3	“Primos e amigos mais chegados que irmãos” na Rua Nova Lima.....	224
3.2	O que adultos já disseram a outros adultos sobre o que é “Bairro”	233
3.3	<u>O que é</u> o bairro Dom Bosco para as crianças que nele moram neste início do século XXI?	237
3.3.1	<i>Vivência</i> : um conceito sem prazo de validade.....	238
3.3.2	O <i>Bairro-Vivência</i> como resposta possível	240
	Considerações Finais Ou A 2ª paragem obrigatória:	
	Pouso no <i>Bairro-Vivência</i> e iminências do <i>Desenho-Vivência</i>	248
	Referências.....	261
Anexo 1:	Carta aos Pais ou Responsáveis.....	273

INTRODUÇÃO

PARAGEM: As Crianças do “Dom Bosco”... O “Dom Bosco” das Crianças

Nós, homens do conhecimento, não nos conhecemos; de nós mesmos somos desconhecidos — e não sem motivo. Nunca nos procuramos: como poderia acontecer que um dia nos encontrássemos? Com razão alguém disse: “onde estiver teu tesouro, estará também teu coração”. Nosso tesouro está onde estão as colmeias do nosso conhecimento. Estamos sempre a caminho delas, sendo por natureza criaturas aladas e coletoras do mel do espírito, tendo no coração apenas um propósito — levar algo “para casa”. Quanto ao mais da vida, as chamadas “vivências”, qual de nós pode levá-las a sério? Ou ter tempo para elas? Nas experiências presentes, receio, estamos sempre “ausentes”: nelas não temos nosso coração — para elas não temos ouvidos. Antes, como alguém divinamente disperso e imerso em si, a quem os sinos acabam de estrondear no ouvido as doze batidas do meio-dia, e súbito acorda e se pergunta “o que foi que soou?”, também nós por vezes abrimos depois os ouvidos e perguntamos, surpresos e perplexos inteiramente, “o que foi que vivemos?”, e também “quem somos realmente?”, e em seguida contamos, depois, como disse, as doze vibrantes batidas da nossa vivência, da nossa vida, nosso ser — ah! e contamos errado... Pois continuamos necessariamente estranhos a nós mesmos, não nos compreendemos, temos que nos mal-entender, a nós se aplicará para sempre a frase: “Cada qual é o mais distante de si mesmo” — para nós mesmos somos “homens do desconhecimento...”

NIETZSCHE – filósofo alemão, 1887.¹

Paragem: Coisa típica de quem está em percurso. Um ponto. Uma localização geográfica. Um signo. E poderia ser, também, o próprio ato de parar. Usada, às vezes, por viajantes em suas descrições, muitas outras, por literatos, paragem pode ser uma parte do mar propícia à navegação. É ponto de partida e/ou de chegada.

Se significar o fim de um trajeto, paramos porque chegamos ao destino que ansiávamos. Mas, paragem pode querer dizer que “paramos” para dali começar a caminhar para onde queremos. Ou, que “paramos” para um pouso, a fim de

¹ Ao fazermos uso de uma epígrafe, traremos, sempre que possível, o marco espaço-temporal da autoria, indicando, além do nome do autor, elementos de sua formação intelectual, nacionalidade e a data do escrito.

repensar caminhos, de reforçar suprimentos, de tomar fôlego para outras paragens, e, assim, designar apenas uma pausa. Enfim, ela pode significar várias coisas, depende do momento, depende de quem somos, de onde e como estamos, de quanto tempo dispomos.

Nessa hora de buscar os fechamentos de um percurso de doutorado, nossa paragem é chegada e é pausa. Chegada, porque uma etapa, sem dúvida importante, se encerra. Pausa, porque deste ponto que estamos agora, visualizamos muito mais - numa olhadela que demos, parece haver bem além do que tudo que percorremos até aqui, parece que há muito mais a saber, a estudar, a pensar, a fazer, a mudar.

Nosso pouso atual encontra-se nas geografias de algumas crianças moradoras do Bairro Dom Bosco, município de Juiz de Fora, Zona da Mata Mineira, mais especificamente **no que é o bairro Dom Bosco para essas crianças que nele moram e que o vivenciam neste início de século**. E, neste ponto, há muita coisa a esclarecer... Como chegamos nessa paragem? O caminho foi difícil? De onde partimos? O que há nesta paragem? Depois da pausa, o que fazer? – já que aquela olhadela nos deu o vislumbre de que há bem mais pela frente.

Se recuarmos um pouco, veremos que essa paragem nas geografias das crianças do bairro Dom Bosco só foi possível porque, há muito tempo atrás, outras paragens estavam antes desta. Paradigmas únicos foram sendo questionados e passaram a conviver com outras formas de se produzir intelectualmente, tirando a ciência moderna de sua zona de conforto, de onde ela, tiranicamente, reinava absoluta, para conviver numa democracia e respeitar outras formas de investigação que não se enquadram no padrão moderno de ciência – até mesmo porque não vieram para tal.

Propondo bases teórico-metodológicas próprias para se tratar do que se relaciona ao ser humano em sua totalidade biológica, emocional, histórica, cultural, geográfica etc., podemos lançar mão, atualmente, de uma ciência-diálogo e não ciência-disputa pelo ponto final, de uma ciência que se admite humana e que, por isso mesmo, não paira acima do bem e do mal como a suposta verdade dada e inquestionável de outros tempos.

Sendo ciência humana, produzida por, para e com os seres humanos, pode reconhecer, por exemplo, diversas formas de ser e estar criança no mundo, e,

assim, reconhecer que a infância nunca caberia num conceito ou poderia ser objeto de estudo cativo de uma ciência.

Logo, é possível ignorar aquele estatuto pretensamente neutro da ciência, abandonar muitos compêndios de teorias que, muitas vezes, não respeitavam - e não respeitam ainda - nossa condição humana e alçar novos vôos, junto com a ciência, sabendo, contudo, de que ciência estamos falando, das limitações desta e, sobretudo, de nossa parcialidade quando fazemos ciência. Parcialidade que nos leva, também, a fazer recortes, às vezes brutos, a abandonar coisas importantes para alguns, por outras que julgamos ainda mais importantes. Parcialidade também pautada em nossos próprios limites de conhecimento, de leituras, naquilo que tivemos ou não acesso por motivos diversos.

Esta ciência não-neutra, não-asséptica, é também não-dogmática, o que possibilita contemplar pontos de vista de matrizes filosóficas distintas e buscar as possíveis pontes dialógicas entre elas (COSTA; SUZUKI, 2012).

Algumas vezes, o diálogo se apresentará como inviável, outras será considerado. Muitas vezes, ao final da tentativa, encontraremos mais pontos de tensão e divergência do que de aproximação, e concluiremos que elas não dialogam, mas, existem separadas, se toleram, porque, de fato, diferentes e divergentes: Ciência não-hegemônica!

PARAGEM BELIGERANTE

Pensamos que “beligerante” é um adjetivo muito propício quando se fala em ciência... Mas, para explicar o porquê do uso de um termo tão inerente à guerra aqui, fazemos um movimento direcionado à história da ciência moderna, em companhia de alguns pensadores, alguns mais cortesões com ela, outros que propuseram, até mesmo, sua demolição cabal.

Para nós, este ato um tanto arqueológico se torna especialmente importante: A presente tese constitui-se a partir de uma pesquisa com vinte sujeitos. Destes vinte, vinte são crianças entre 8 e 12 anos de idade, moradores de um bairro de Juiz

de Fora², esta, por sua vez é “uma das cinco cidades mais populosas de Minas Gerais e está consolidando, cada vez mais, o seu papel de pólo regional e econômico na Zona da Mata Mineira” (CHAVES, 2013, p.17).

Postas essas primeiras informações concernentes ao contexto da cidade, nossa tese tem um caráter científico? Sim ou não? Estamos ou não produzindo conhecimento científico ao expormos um trabalho com vinte crianças de um bairro? Será possível a transposição de “resultados” desta pesquisa para outras realidades e assim dar-lhe, minimamente que seja, um caráter universal? – mesmo que este universo se circunscrevesse, que fosse, ao município?

Vejamos o que um dicionário³, manual moderno em que muitas vezes encontramos refúgio quando buscamos legitimar o sentido de uma palavra, diz sobre o verbete ciência: “1. Conhecimento exato e racional de coisa determinada 2. Sistema de conhecimentos com um objeto determinado e um método próprio.”

Não satisfeitos, procuramos pelas palavras científicismo e cientismo em outro manual⁴: “Confiança na capacidade ilimitada de as ciências resolverem todas as questões e problemas que se põem ao homem”.

Ante a estes significados, vemos que nossa pesquisa não se enquadra a eles e até os rechaça, creditando outros sentidos à ciência. Mas, de onde vem os significados oferecidos pelos dicionários? Eles foram produzidos num espaço/tempo. Por que estes significados foram e ainda são tão difundidos e, mesmo que em outras palavras, em outros dicionários, enfim, mesmo que diversifiquemos as fontes de procura, os termos exatidão, neutralidade, mensuração, racionalidade, objetividade, objeto de pesquisa etc., são predominantes e inerentes ao que é científico?

² “Juiz de Fora se localiza na porção sudeste do Estado de Minas Gerais, na tradicionalmente conhecida região da Zona da Mata Mineira, uma das 12 mesorregiões geográficas estabelecidas pelo IBGE que compõem o Estado de Minas. A Zona da Mata ainda se subdivide em microrregiões. Atualmente a microrregião de Juiz de Fora – 065, é composta por 33 municípios, com uma população de 728.602 e uma área total de 8.923,426 Km². O município de Juiz de Fora possui 516.247 habitantes residentes (IBGE, 2010), que corresponde a 70,88 % do total de sua microrregião e, sua área é de 1.429, 8 Km², o que corresponde a cerca de 15,8% da área total da microrregião [...] Seu território está dividido em 4 distritos: o Distrito-Sede, com área de 726 Km² ; o Distrito de Torreões, com 374,6 Km² ; o Distrito de Rosário de Minas, com 225,6 Km² e o Distrito de Sarandira, que ocupa uma área de 103,8 Km²” (CHAVES, 2013, p. 24-25).

³ Dicionário Michaelis. Aplicativo. Acesso em 20 abril 2016.

⁴ Dicionário Miniaurélio. 7ª Edição. 2008.

E daí, estamos ou não a produzir ciência, ou melhor, dizemos todos de uma mesma ciência ou ela poderia ser plural e poderíamos cogitar sobre produções de ciênciaS? Ou ainda, em última instância, o que estamos fazendo é uma não-ciência ou contra-ciência ou ciência-outra?

Mais uma provocação do pensador Friedrich Nietzsche (1844-1900), desafiador dos pensadores pré-modernos e modernos, ardoroso crítico da metafísica e aliado da imanência, nos chama a atenção e pode nos ajudar a pensar tantas questões a partir de outras que ele propõe:

Que é amor? Que é criação? Que é nostalgia? Que é estrela? - Assim pergunta o último homem e pisca os olhos. A terra se tornou pequena então, e sobre ela saltita o último homem, que torna tudo pequeno. Sua estirpe é indestrutível, como a pulga; o último homem é o que mais tempo vive. 'Nós inventamos a felicidade' - dizem os últimos homens, e piscam os olhos. Abandonaram as regiões onde é duro viver, pois a gente precisa de calor. A gente, inclusive, ama o vizinho e se esfrega nele, pois a gente precisa de calor. Adoecer e desconfiar, eles consideram perigoso: a gente caminha com cuidado. Louco é quem continua tropeçando com pedras e com homens! Um pouco de veneno, de vez em quando, isso produz sonhos agradáveis. E muito veneno, por fim, para ter uma morte agradável. A gente continua trabalhando, pois o trabalho é um entretenimento. Mas evitamos que o entretenimento canse. Já não nos tornamos nem pobres, nem ricos: as duas coisas são demasiado molestas. Quem ainda quer governar? Quem ainda quer obedecer? Ambas as coisas são demasiado molestas... Nenhum pastor e um só rebanho! Todos querem o mesmo, todos são iguais: quem sente de outra maneira segue voluntariamente para o hospício... A gente ainda discute, mas logo se reconcilia, senão estrofia o estômago. Temos nosso prazerzinho para o dia e nosso prazerzinho para a noite, mas prezamos a saúde. 'Nós inventamos a felicidade', dizem os últimos homens e piscam o olho" (NIETZSCHE, 1980, p.19)⁵.

⁵ A tradução deste trecho foi feita por Oswaldo Giacoia Junior (1999). Giacoia Júnior é um estudioso de Friedrich Nietzsche e professor livre-docente da Universidade de Campinas (Unicamp) que assevera que as obras do pensador alemão sofreram severas distorções, tanto no que diz respeito às edições no alemão, quanto no que se refere às traduções para outras línguas. Por influência, principalmente de Elisabeth Forster-Nietzsche, fundadora do *Nietzsche-Archiv* e irmã do filósofo, que obteve a tutela de seus materiais, após este ter sido acometido de uma enfermidade mental severa, com a qual sofreu até sua morte, os escritos de Nietzsche foram manipulados, apropriados e editados de forma que alguns foram considerados como inspiração e colaboração para regimes totalitários como o nazismo e o fascismo. Giacoia Júnior (2000, p.73) aponta: "Hitler ascende ao poder em 1933 e, desde então, se intensifica a colaboração entre o Nietzsche-Arquiv, em Weimar, e o programa cultural do Partido Nacional-Socialista [...] a obra de Nietzsche é mutilada e falsificada, para ser apresentada ao público como prenúncio filosófico do pangermanismo e do anti-semitismo". Giorgio Colli e Mazzino Montinari, ambos filósofos italianos dedicados aos estudos de Nietzsche, em fins da década de 1960 publicam uma versão histórico-crítica dos escritos de Nietzsche. Colli e Montinari são responsáveis pela versão *Kritische Studienausgabe* (KSA) – escolhida e utilizada por Giacoia Júnior em seus textos, como em Giacoia Júnior (1999). É importante mencionar que a KSA ainda não foi

A complexidade do pensamento de Nietzsche não pode ser reduzida a curtos comentários de fragmentos de sua obra. Não é nosso intento. Todavia, esta citação que escolhemos pretende demarcar a modernidade, *o último homem*, com um fim em si mesmo. Poética e ironicamente, Nietzsche está a nos falar da modernidade como a promessa de que ela traria fim à ignorância humana e encerraria em si todo o saber.

A esta modernidade, pilar de nossa civilização ocidental, Nietzsche não admite. Ela é um projeto de massificação do homem e uma imposição de interesses de alguns, responde a tudo, paira soberana sobre tudo. Para este pensador que está vivendo o fim do século XIX, a uniformidade serve à subjugação de uns sobre outros, por meio da voz inquestionável da ciência. Se a metafísica fazia calar qualquer questionamento, agora, a modernidade e seus absolutos têm este papel, determinando ao homem uma condição de objeto manipulável. A ciência é um desses absolutos que delega ao homem uma condição de objeto, de expectador da vida. Mesmo que, supostamente, ofereça ao homem libertação da ignorância dos mitos e da religiosidade cega, e um certo domínio sobre a vida, a ciência é seu aprisionamento em uma “verdade” terminada e inquestionável, até mesmo onipotente.

Tal “verdade”, para Nietzsche, é uma farsa e tem por premissa colocar o homem numa masmorra. É hipocrisia, baseada em um senso moral absurdamente farisaico. O que o homem moderno quer é o “progresso”, é o poder, é a eternidade de seu nome na história e disfarça tudo isso em ideais ditos morais, religiosos, racionais, tradicionais.

O último homem, a modernidade, gaba-se de estar no pico, no ponto mais elevado da sabedoria, no auge do desenvolvimento da história. Os questionamentos de Nietzsche, em *“Genealogia da Moral”*, por exemplo, fundamentam-se nas reais origens da moral humana. O bem e mal se fazem conceitos manipulados, relativizados para pleno atendimento de determinado grupo, e não valores absolutos

traduzida para o português e os trechos traduzidos por Giacoia Júnior, como este que citamos, diferem em muitos termos das outras traduções brasileiras que consultamos. Cotejando esta tradução com outras na língua portuguesa, optamos, nesta citação, pela tradução de Giacoia Júnior (1999), para outras eventuais consultas, seguiremos a tradução de Paulo César de Souza, da Companhia das Letras (2011) e de Rubens Eduardo Frias, da Ed. Centauro (2005). Inclusive, Giacoia Júnior, bem como Souza traduzem o título da obra como “Assim falou Zaratustra” e não como “Assim falava Zaratustra”, que aparece em grande parte das traduções brasileiras.

em si. Em nome da modernidade, da racionalidade, a burguesia, à época, os utiliza a seu bel prazer para um projeto de humanidade dominada.

Esta modernidade e racionalidade são materializadas nas instituições, muitas vezes, coercitivas, como o Estado e a religião cristã institucionalizada, por exemplo. Nietzsche assume uma postura subversiva, resistente, e o Nietzsche mordaz, de que tantas vezes ouvimos falar - pouco compreendido e também distorcido por razões escusas, desconfiado, que parece descrente e desprovido de qualquer valor, é uma voz contra a modernidade como projeto existencial e um propositor de realidades outras, onde tem-se o “potencial inquestionável da arte, em suas distintas e divergentes linguagens, para o questionamento e o reposicionamento da *existência*, contra ou a favor do mundo da *instrumentação*, da *modernização*, da *coerção* e da *alienação* desmedidas” (COSTA; ARAÚJO, 2015, s/p. Grifos dos autores).

Os princípios fabricados ou a genealogia da moral, feitos para oprimir o mais fracos, uma Igreja que se torna a religião oficial do Ocidente num acordo com o Estado e que se auto-credita todo-poderosa - servindo-se sempre do medo para esmagar seus fiéis, dizendo-se construída sobre o amor e opondo-se cabalmente a ele - cooperam para Nietzsche desesperar da modernidade (NIETZSCHE, 2005).

Desesperado da modernidade, este filósofo desespera-se. A ciência moderna, como verdade e projeto para o homem é uma farsa, como vimos na epígrafe que abre nossa introdução. Conforme Nietzsche conclui, ela não é capaz de nos levar a nossa própria descoberta – propositalmente nos distancia cada vez mais dela. Ela também é fabricada, ela não é para todos, ela é parcial e atende interesses de alguns grupos, mas não de outros. O caminho do desespero está aberto e é preciso buscar outro caminho para não entrar por ele.

Quando consideramos que o filósofo Nietzsche vivia, temporalmente, “o melhor da modernidade”, o século XIX, e as suas promessas de cada vez mais progresso científico, período que historiadores, como Eric Hobsbawm, concordam que poderia ser a “*Belle Époque*” dos tempos modernos - quando o mundo não havia experimentado ainda nenhuma guerra mundial e a burguesia européia, sobretudo, se esbaldava com o desenvolvimento tecnológico, por grandes invenções que começavam a dismantelar os limites impostos pelas distâncias com a inovação nos transportes e nas comunicações – seu pensamento e obra, a que pouco se deu

importância à época que foram escritos, ganham, sob nosso ponto de vista, maior relevância para se refletir sobre a modernidade.

Nietzsche, compreendemos assim, demonstra que o conforto material produzido poderia estar cegando ainda mais o homem em relação a si mesmo, que o homem não havia se tornado melhor com os avanços científicos, pelo contrário, o poder gerado pela ciência, ou, dito de outra forma, revelado naqueles que eram os detentores dela, tentaria calar todas as expressões dos demais.

E, de fato, já estava calando. Hobsbawm (1996, p.24) afirma que apesar da aparência pacífica, o período que ele denomina de “Era dos Impérios”, que vai de 1875 a 1914, foi de conforto e estabilidade social para o mundo das economias industriais desenvolvidas, mas, de inúmeras contradições e desigualdades para quem não estava inserido naquele. Tudo a uns, completa alienação a outros.

Nietzsche faleceu antes do final da *Belle Époque*. Este, para Hobsbawm (1996), aconteceu em 1914 com o início da Primeira Guerra Mundial, emergindo as contradições da modernidade camufladas até então. Contudo, países que não eram o centro da modernidade e do capitalismo já vinham buscando “o fim do mundo feito por e para a burguesia” (HOBBSAWM, 1996, p.19), ou seja, para alguns a camuflagem não impedia de ver.

O mesmo autor assinala:

Se a palavra “catástrofe” fora mencionada pelos membros da classe média europeia antes de 1913, quase com certeza seria relacionada a um dos poucos acontecimentos traumáticos em que homens e mulheres com eles se viram envolvidos no decorrer de uma vida longa e, em geral, tranquila (HOBBSAWM, 1996, p.453).

O pensamento de Nietzsche, perturbador e, muitas vezes, confuso para nós, sua escrita não-acadêmica, feita por aforismos sagazes, e, talvez, tida como excessivamente ácida e pessimista, foram de grande contribuição para denunciar a tragédia que é ter alguns, “mais capacitados”, pensando por todos. Novas ciências e racionalidades ascenderam e a desconstrução de coisas já cristalizadas e naturalizadas, sem dúvida, é um dos legados de Nietzsche. Assim, o “filósofo do martelo”, tentando destruir pensamentos milenares, outros do medievo e também os modernos, contribuiu para que muitos de nós, longe de laboratórios e planilhas, estivéssemos hoje, também, produzindo ciência, legítima – conferindo a esta palavra

o sentido de séria e autêntica e, ao mesmo tempo, fora dos padrões autorizados pela modernidade.

PARAGEM DAS CIÊNCIAS

Tales, Anaximandro, Anaxímenes foram chamados de “*filósofos da natureza*” ou pré-socráticos e produziram suas teorias, na colônia grega de Mileto, rompendo com outro tipo de conhecimento que era o mitológico. Para Gaarder (2007) eles cindiram filosofia e religião.

Sócrates, Platão e Aristóteles, célebres filósofos da Idade Antiga, que viveram entre 400 a 300 a.C., em Atenas, em muito se aproximavam entre si, mas, em muito também divergiam. Estes produziram conhecimento que marcaram profundamente o pensamento europeu, serviram de base ao conhecimento moderno e, ainda na atualidade, continuam a falar.

Pensar, criar, representar por signos, produzir conhecimento e deste falar são ações humanas, inseparáveis do humano. Importantes invenções são datadas em tempos pré-modernos e foram subsídios imprescindíveis para descobertas posteriores, para o que vivemos na contemporaneidade. A ciência, nesse sentido, não é uma invenção da modernidade.

O cientismo ou cientificismo é o que podemos chamar de marcas da modernidade, que para Giddens (1991, p.11) “refere-se a um estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII⁶ e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”.

Considerando que a ciência não é mérito de um período histórico, e, assim, não é fruto moderno, poderíamos falar, então, de ciências, no plural, porque há muitas: ciência antiga, ciência medieval, pós-moderna, bem como ciência humanizante, ciência desumanizante, ciência capitalista, ciência camponesa, ciência ecológica etc., cada qual iniciada por dada cosmovisão. Muitas, que, contudo, foram opacizadas perante a ciência moderna, aquela que se tornou o sinônimo de ciência

⁶ Não há concordância absoluta de autores quanto ao século em que ocorreu a transição, de modo mais acentuado, da Idade Média para a Modernidade, mas, a maioria aponta o século XVI, que já dotado de grandes descobertas e invenções, reuniu condições para empreender as grandes navegações a partir da Europa. Boaventura de Sousa Santos (2005, p.17) diz que a ciência moderna saiu da “revolução científica do século XVI pelas mãos de Copérnico, Galileu e Newton”. Não há também unanimidade quanto ao auge moderno, mas, Eric Hobsbawm, por exemplo, compreende que este se dá, sobretudo, em fins do século XIX e início do século XX.

– fato que por si só apresenta uma ideologia. Se ao pronunciarmos “ciência”, não há um questionamento de qual ciência falamos, é porque um pensamento hegemônico, de que só existe uma, já está estabelecido.

Com isso, diante de tantas ciências, pretendemos demarcar bem em todo este trabalho de que ciência nos distanciamos e de que ciências nos aproximamos.

Para demarcar, principalmente nossas aproximações, podemos chamar imediatamente, para alguns esclarecimentos, pensadores temporalmente próximos a nós, mas, aqueles também de outros espaços/tempos e de diversas “áreas do conhecimento” - compreendendo que o conhecimento foi sendo diluído em áreas e que tal diluição, apesar de trazer algum aparente benefício como melhor compreensão didática, pela simplificação, é viciosa, fragmentando o que serviria melhor à vida humana se em unidade. Por esta razão, chamamos, primeiramente, Boaventura de Sousa Santos (2005), pensador português, pela contribuição que tem dado ao anti-positivismo, por sua crítica às especializações extremas que desumanizam as ciências e a urgência de se fazer emergir uma ciência comprometida com os seres humanos, com a vida – não com grupos - e que não se submeta à ordem do capital.

As ideias da autonomia da ciência e do desinteresse do conhecimento científico, que durante muito tempo constituíram a ideologia espontânea dos cientistas, colapsaram perante o fenómeno global da industrialização da ciência a partir sobretudo das décadas de trinta e quarenta. Tanto nas sociedades capitalistas como nas sociedades socialistas de Estado do leste europeu, a industrialização da ciência acarretou o compromisso desta com os centros de poder económico, social e político, os quais passaram a ter um papel decisivo na definição das prioridades científicas. A industrialização da ciência manifestou-se tanto ao nível das aplicações da ciência como ao nível da investigação científica. Quanto às aplicações, as bombas de Hiroshima e Nagasaki foram um sinal trágico, a princípio visto como acidental e fortuito, mas hoje, perante a catástrofe ecológica e o perigo do holocausto nuclear, cada vez mais visto como manifestação de um modo de produção da ciência inclinado em transformar acidentes em ocorrências sistemáticas (SANTOS, 2005, p. 56-57).⁷

⁷ Ao utilizarmos obras de autores portugueses, transcrevemos exatamente como aparece na obra, com o português de Portugal.

Santos (2005) está denunciando, com fortes exemplos, o que o autor brasileiro Paulo Freire apontou em toda sua inseparável vida/obra, ligadas à educação - na maior amplitude libertadora que esta palavra pode ter - sobre a não-neutralidade da ciência. Para Freire, os conhecimentos são sempre usados a favor de algo/alguém e contra algo/alguém.

Não há ciência neutra, conhecimento neutro, visto que a própria iniciativa de se pesquisar e buscar conhecer sobre algo sob uma perspectiva é um ato de escolha, favorável ou não a algo/alguém, ato que vai gerar resultados, resultados que podem ser utilizados de uma ou outra maneira, que podem servir para empoderar grupos desprivilegiados ou fortalecer grupos legitimando seu poder sobre os que já estão sendo oprimidos.

Pesquisar é um ato marcado pela parcialidade, não é uma apreensão ingênua da realidade, como dizia Freire (1980), mas, tomada de consciência, marcada indelevelmente por escolhas políticas e precisa ser visto como tal. Saber disso é fundamental para que não pensemos fazer pesquisas “descomprometidas”, mas que, no “fim das contas”, gerem problemas a pessoas e grupos que, porventura, já estão estigmatizados pela sociedade e violados em seus direitos.

Chamando Freire (1980) para pensarmos a questão da ciência, concluímos que estamos propondo uma ciência utópica, que vislumbre o homem integralmente, como ele o é, ser integral, e não corrobore para a domesticação de alguns homens.

A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que se converte o conscientizando em “fator utópico”.

Para mim o utópico não é o irrealizável ; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão, a utopia é também um compromisso histórico.

A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhece-la [...]

[...] Por isso mesmo, somente os utópicos – quem foi Marx se não um utópico? Quem foi Guevara senão um utópico? – podem ser proféticos e portadores de esperança.

Somente podem ser proféticos os que anunciam e denunciam, comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo , para que os homens possam ser mais. Os homens reacionários, os homens opressores não podem ser

utópicos. Não podem ser proféticos e, portanto, não podem ter esperança (FREIRE, 1980, p. 27-28).

Lev Semionovitch Vigotski⁸ (1896-1934), homem de outro espaço/tempo, também já havia se comprometido com a “utopia”, quando proclama a apropriação da ciência, dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade como de toda a humanidade, apropriação essencial para a formação do novo homem que ele desejava ver surgir pós-Revolução Russa, em 1917. Ciência, contudo, que precisava se refazer constantemente e, por isso mesmo, questionável. Ciência que considerava o homem concreto, ente histórico-cultural, e, por isso mesmo, não podia universalizar o ser humano.

O pensador bielo-russo, que passou os poucos anos de sua vida acadêmica totalmente imerso nos estudos e trabalhos com crianças, apontava outra via de compreensão do desenvolvimento humano calcada nos ideais marxistas, uma grande contribuição para a ciência, num momento que imperava as teorias inatistas, biologicistas que indicavam todo desenvolvimento do homem como natural, limitado em etapas lineares e previsíveis.

Homem/meio, para Vigotski, formam um unidade dialética. Dado isto, estudar e compreender o desenvolvimento do homem prescinde de pelo menos uma pergunta: Que homem? Silva (2015) a propósito de afirmar a influência do materialismo histórico na teoria histórico-cultural de Vigotski e colaboradores aponta que

O materialismo histórico, desenvolvido por Marx e Engels, pode ser comparado, por seu caráter revolucionário, à própria revolução copernicana. Provocou um corte epistemológico na construção de conhecimento da época e atingiu as ciências humanas, em diversos países (Silva, 2015, p.1)

Toda argumentação construída até aqui revela alguns princípios basilares de nossa investigação: não-neutralidade que se declara; reconhecimento de que somos

⁸ Encontramos diferentes formas de escrever o nome do autor nas publicações brasileiras. Optamos por esta que é a forma utilizada por dois destacados tradutores das obras no Brasil, Paulo Bezerra - professor livre docente de literatura russa - Universidade de São Paulo e Zoia Prestes – professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. As diferentes formas de grafar o nome, que porventura aparecerem em citações diretas, estarão em consonância com a fonte que estivermos fazendo uso.

seres culturais⁹, constituintes de um meio que nos influencia/transforma e, ao mesmo tempo, somos constituidores deste, também influenciando-o/transformando-o, dialeticamente; reconhecimento da modernidade e do conhecimento nela/por ela produzido como construções intencionais; a apropriação do conhecimento, das teorias em favor da humanidade, conscientes, sempre, de a favor de que/quem e contra que/quem é que se produziu; compreensão de que a ciência é mutável e precisa ser compreendida, aprioristicamente, sob a premissa da mudança, da transformação e é isso o que vai apontar possibilidades de descobertas e do aparecimento de novos posicionamentos daqueles que se dedicam à ciência, ao longo de suas trajetórias.

Também fizemos uso, algumas vezes, de um instrumento localizado em outro espaço/tempo, o “martelo nietzschiano”¹⁰: Para começar a demolir conceitos

⁹ Os termos cultura, cultural, culturais e outros relacionados aparecerão muitas vezes no decorrer deste trabalho. Possivelmente, cultura tenha se tornado um dos termos mais polissêmicos com que lidamos e, por isso, é imprescindível delimitá-lo, dizer o que estamos considerando como cultura. Em Geertz (2008) podemos compreender a cultura como algo essencialmente humano, como um sistema semiótico que os seres humanos são capazes de produzir em suas relações com outros seres humanos, e que, dialeticamente, são produzidos por ele. Para se compreender, profundamente, uma cultura, é preciso ser autóctone nela/dela, criando-a e transformando-a, sendo criado e transformado por ela, pois esta é outra peculiaridade do que é humano – estar sempre em processo, movimento. “Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível — isto é, descritos com densidade” (Geertz, 2008, p.10). Ainda, Geertz (2008, p.17) afirma que os seres humanos são seres conceituais e produtores de signos e que “O ponto global da abordagem semiótica da cultura é [...] auxiliar-nos a ganhar acesso ao mundo conceptual no qual vivem os nossos sujeitos, de forma a podermos, num sentido um tanto mais amplo, conversar com eles”. Geertz (2008) se aproxima muito do que Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), um de nossos principais diálogos teóricos, apresenta como indícios para definição de cultura em vários de seus textos. Vigotski (2009), por exemplo, ao usar a simples visualização de um relógio por um homem que sabe ser aquele objeto um relógio, diz que a percepção humana é atribuída de sentido, conferindo sentido aos signos. O homem assim vê o relógio e ao mesmo tempo, num só ato de consciência, sabe ser aquilo um relógio – o que ocorre pelo processo de generalização. Quando, na cultura, o homem enraizou o signo e significado relógio, houve uma generalização que servirá de base para ele identificar todos os relógios como relógio. É mister pontuar que não há uma negação de outros entendimentos sobre o termo cultura, mas, a assunção da necessidade de demarcação clara sobre o que estamos falando ao fazermos uso desta palavra.

¹⁰ Por estarmos referenciando neste trabalho dois autores que se contrapõem, é preciso dizer que enquanto Nietzsche apregoava sua insatisfação com a ciência moderna, negando-a veementemente, Vigotski insere-se como um cientista moderno que compreende a ciência como produção humana, que atendia amplamente às classes privilegiadas e que devia ser produzida e usada em benefício de toda humanidade, bem como devia ser questionada e estar em constante transformação. Ciência que deveria, inclusive, colocar fim à estratificação social. Como também nos inserimos como pensadores no contexto da modernidade, entendemos a urgência de uma apropriação democrática dos conhecimentos científicos, tais como dados, para superação deles e criação de outras bases epistemológicas. Assim, acabamos nos aproximando, de formas diferentes, dos dois pensadores.

formados e naturalizados, pensamentos viciados; para arrancar pregos – que sempre deixam suas marcas, mesmo que não o queiramos... Mas, não o usamos majoritariamente para destruir. Usamos para pregar nossos pregos, cientes de que pregos são, em que paredes estamos pregando, para quem são, a favor de quem/o que e contra quem/o que são. Não sabemos se Nietzsche gostaria que fizéssemos esses usos de “seu” martelo... Entretanto, quando lançamos ideias, falamos e registramos por meio da fala escrita, soltamos tudo ao mundo - Nietzsche entregou seu martelo à humanidade. Seremos interpretados, outros olharão com seus próprios olhos, outros farão uso do que falamos e aqui queremos frisar uma preocupação de Lacoste (1989) que é a nossa: A quem vai servir o que produzimos? Quem fará uso? A serviço de quem estamos?

PARAGEM PARA UMA EXPLICAÇÃO

Apesar de este trabalho ter muito daquela a quem se confere o *status* de autora, de ter sido gestado a partir de “seus” trajetos, de “suas” experiências, optamos por manter a escrita em primeira pessoa do plural. Como marcamos nos agradecimentos, o “NÓS” com que construímos o texto não expressa um distanciamento do texto, uma assepsia científica exigida pela ciência positivista, mas, um realce de que as relações estabelecidas com os outros entes constituem nossa individualidade e somos um “eu” por conta de que há os outros. As alteridades reforçam nossas singularidades e, ao mesmo tempo as enriquecem. O “Nós” traz para o trabalho final, o texto escrito, estes sujeitos pensantes de tempos, espaços e culturas distintos, sem os quais a pesquisadora/pessoa não poderia se constituir. O “Nós”, neste caso, não traz a intenção de ocultar o sujeito, pelo contrário, coloca-o no enunciado mostrando-o, pelo pronome inclusive, como um sujeito cronotopo (BAKHTIN, 1998), constituído num tempo/espaço reais, em sociedade, com tantos outros - que aqui, no texto também, decidimos reconhecer as contribuições.

Contudo, quando se compreende que toda pesquisa tem uma relevância social, é preciso esclarecer que há uma assunção de responsabilidade por parte de

Uma fala de Delari Júnior (s/d, p.84) explicita outros pontos de divergência entre os dois autores, que, a nosso ver, não é imprescindível apresentá-los neste contexto.

quem escreve e, nisso, o “eu” está totalmente consciente. Sabe-se responsável. Desta forma, não há uma negação do sujeito pesquisador que responde pela pesquisa, mas, uma escolha pelo destaque da produção intelectual como ato que mesmo partindo de um sujeito, tem um caráter coletivo.

PARAGEM PARA DEFENDER UMA “PESQUISA COM POUCA GENTE”

A pesquisa que será apresentada contou com a participação de vinte crianças do bairro Dom Bosco. Um número muito pequeno se tivéssemos a intenção de mensurar algum aspecto relativo ao bairro, certamente. Todavia, a pesquisa insere-se no que se convencionou chamar de Investigação Qualitativa (BOGDAN; BICKLEN, 1994).¹¹

Estes mesmos autores conferem ao termo investigação qualitativa “um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16), com dados ricos em detalhes relacionados a pessoas, lugares, diálogos.

Já Denzin e Lincoln (2007, p.23), apontam:

Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significados. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis e não processos. Aqueles que propõem esses estudos alegam que seu trabalho é feito a partir de um esquema livre de valores (DENZIN; LINCOLN, 2007, p.23).

¹¹ Trabalhamos com a Investigação Qualitativa também em nossa dissertação de Mestrado (NUNES, 2009). Muitas considerações similares com o que aqui se apresenta e uma discussão mais ampliada sobre este tipo de investigação podem ser encontradas naquele trabalho.

Schawandt (2007, p. 1994), situa historicamente o rótulo “investigações qualitativas”, a partir da década de 1970, em movimentos reformistas de origem acadêmica, críticos às bases positivistas do conhecimento científico.¹²

Sendo qualitativa ou quantitativa, pensamos que toda produção acadêmico-científica deveria ter um caráter social (GATTI, 2003). No caso desta pesquisa qualitativa, esta não preza o indivíduo pelo indivíduo, mas, o sujeito constituído com outros, em diálogo irrevogável local/global. Monteiro (1998, p.10) enuncia a importância disto ao apontar a pesquisa social, de caráter local, como forma de conhecimento que pode levar a transformações sociais mais abrangentes, tendo em vista que a micro-escala é totalidade com as estruturas sociais mais amplas.

As realidades locais, não estão isoladas, separadas das globais, lugar e mundo são uma unidade todo o tempo, e o que acontece “aqui e agora” tem sua expressão mais contundente no “aqui e agora”, mas uma historicidade e uma totalidade que transcende espaços/tempos pontuais, conforme também já observaram geógrafos como Santos (2005), Carlos (2007), Straforini (2001), em seus trabalhos. Compreendemos que, com esse entendimento, respondemos aquela pergunta retórica que fizemos a pouco sobre o caráter universal, ou não, de nossa pesquisa.

Ainda, queremos pontuar duas características centrais da investigação qualitativa: sua oposição ao positivismo e seu rigor metodológico.

Garnica (1997) e Anastácio (2006) afirmam que uma pesquisa qualitativa se distingue por seu distanciamento do positivismo. Na ciência positivista existe a premissa de se gerar conhecimento objetivo. O primeiro autor assinala que uma pesquisa positivista é guiada por regras definidas de ação e um severo esforço para manter o pesquisador neutro no processo – em busca de uma verdade objetiva e esclarecedora sobre o que o mundo é de fato. É desta busca que advém o ampliado uso da matemática e, especialmente, das bases estatísticas, evitando-se, assim, contaminações humanas da pesquisa, enquanto

¹² A Antropologia, sobretudo, e também a Sociologia, ambas no interior das ciências sociais e humanas, já faziam este tipo de pesquisa, provavelmente, dadas suas naturezas epistemológicas, sem rotulá-la como tal. Segundo Vidich e Lyman (2007) a pesquisa qualitativa tem suas origens nestas ciências, contudo, ela nasceu com o objetivo de compreender um “outro” estranho, exótico, não-civilizado, não-branco e, logo, objeto de estudo, o que acabava por disseminar, também, a ideia de superioridade racial. Denzin e Lincoln (2007) apontam que a pesquisa qualitativa em si mesma é um campo de investigação amplo, historicamente constituído e com momentos muito distintos em sua trajetória.

Os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo, porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. [...] Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.48).

Quanto ao rigor metodológico, a pesquisa qualitativa não pode prescindir dele, mesmo se opondo à rigidez do positivismo. Anastácio (2006) afirma que a falta de rigor, por muitas vezes, fez com que a investigação qualitativa fosse tomada como pouco séria. Considerando que a “descrição exaustiva” de todo o processo metodológico, inclusive em suas mudanças, em suas redefinições é uma característica fundamental da pesquisa qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994), é inadmissível que lhe falte rigor, considerando que este

[...] exprime o cuidado que se tem ao proceder a busca pelo interrogado ou pela solução do problema proposto. Esse não é um cuidado subjetivo, carregado de aspectos emocionais. Mas, é um cuidado que busca a atenção constante do pesquisador para proceder de modo lúcido, analisando os passos que dá em sua trajetória, conseguindo clareza dos seus “por quês e comos”, seus significados, fundamentos de seu modo de investigar e da visão de que modalidade de conhecimento sobre o indagado está construindo, procedimentos do modo pelo qual está encaminhado sua investigação (BICUDO, 2006, p. 96).

PARAGEM OBRIGATÓRIA

Toda pesquisa tem um ponto de partida, todo um processo que se constitui de várias partes dialéticas, e também um ponto de chegada – mesmo que ele não seja o fim. Nas pesquisas em ciências humanas, especialmente aquelas que optam pela investigação qualitativa, o ponto de chegada, comumente, parece ter se distanciado muito do ponto de partida. Pesquisas e pesquisadores vão se (re)fazendo no caminho e os resultados são imprevisíveis – mais uma das características da investigação qualitativa é não ir a campo a fim de refutar ou comprovar hipóteses

apontadas em um projeto, o que, para nós, também não significa que não as tenhamos.

Assim, algumas informações são imprescindíveis e, digamos, obrigatórias, para se compreender o processo da pesquisa, os caminhos trilhados para se chegar ao que se chegou.

Diante desse entendimento de processo, precisamos voltar ao nosso texto de exame de qualificação deste trabalho, por um momento. À época, no título trazíamos o seguinte: *Identidades e territorialidades nas representações de crianças moradoras do bairro Dom Bosco em Juiz de Fora – MG*. A crescente valorização daquela parte da cidade, inúmeros projetos de construção civil sendo executados no entorno do bairro, uma experiência anterior de uma pesquisa com crianças, uma aproximação da Geografia Humanista, o interesse em saber se as crianças daquele bairro se identificavam com ele como “lugar”, uma possível origem quilombola do bairro - pontuada por uma autora local (MARIOSIA, 2009), tudo isso nos despertou a investigar se havia indícios de laços das crianças moradoras com uma possível ascendência quilombola e, daí, como essas crianças territorializavam e se apropriavam do bairro Dom Bosco.

Contudo, após muito esforço e tempo empreendidos, entrevistas realizadas com as pessoas mais idosas do bairro, intensa garimpagem no Arquivo Histórico da Cidade de Juiz de Fora, no Departamento de Memória da Biblioteca Municipal Murilo Mendes, visitas a diversos órgãos públicos que detém documentos dos bairros da cidade, não conseguimos chegar a qualquer documento ou testemunho oral que nos levasse a comprovar esta origem. Não descartamos a possibilidade, pelo contrário, pensamos que a origem quilombola é muito possível, dado o bairro localizar-se hoje numa área que, durante a escravidão, e ainda no pós-escravidão, abrigou fazendas produtivas, dentre elas a Fazenda da Serrinha, atual bairro Dom Bosco.¹³

A questão, para nós, hoje, de continuar as buscas da possível origem e de seu reconhecimento é ainda mais importante, é um questão de justiça social, de resolver com equidade e dignidade a situação fundiária das famílias que moram no bairro Dom Bosco - o que passa pelo direito constitucional de requerimento, pelos

¹³ Em 2014, em comunicação pessoal, a historiadora Elione Guimarães - funcionária do Arquivo Histórico da Cidade de Juiz de Fora, estudiosa da trajetória dos negros no município e que muito nos auxiliou nas buscas documentais - apontou que, como o local onde o bairro Dom Bosco localiza-se, atualmente, era uma fazenda, é muito possível que ele tenha abrigado algum quilombo, ou até vários, tendo em vista, segundo a historiadora, que duas ou três pessoas eram suficientes para dar início a um quilombo.

remanescentes quilombolas, de títulos coletivos da terra (SILVA; RANGEL; SUZUKI, 2010).

As crianças continuaram na cena da nossa pesquisa, contudo, tivemos que, naquele momento, abandonar algumas coisas, havia temor de estarmos forçando um “sentimento identitário”, que, de fato, não estávamos reconhecendo nas crianças, como ficará explícito no capítulo 1. Mudar o foco e ver o que começava a se mostrar para nós muito mais claramente em campo, bem diante de nossos olhos, era honesto e tornou-se o nosso desafio.

E o que se tinha para ver? Ou melhor, o que estávamos conseguindo enxergar?

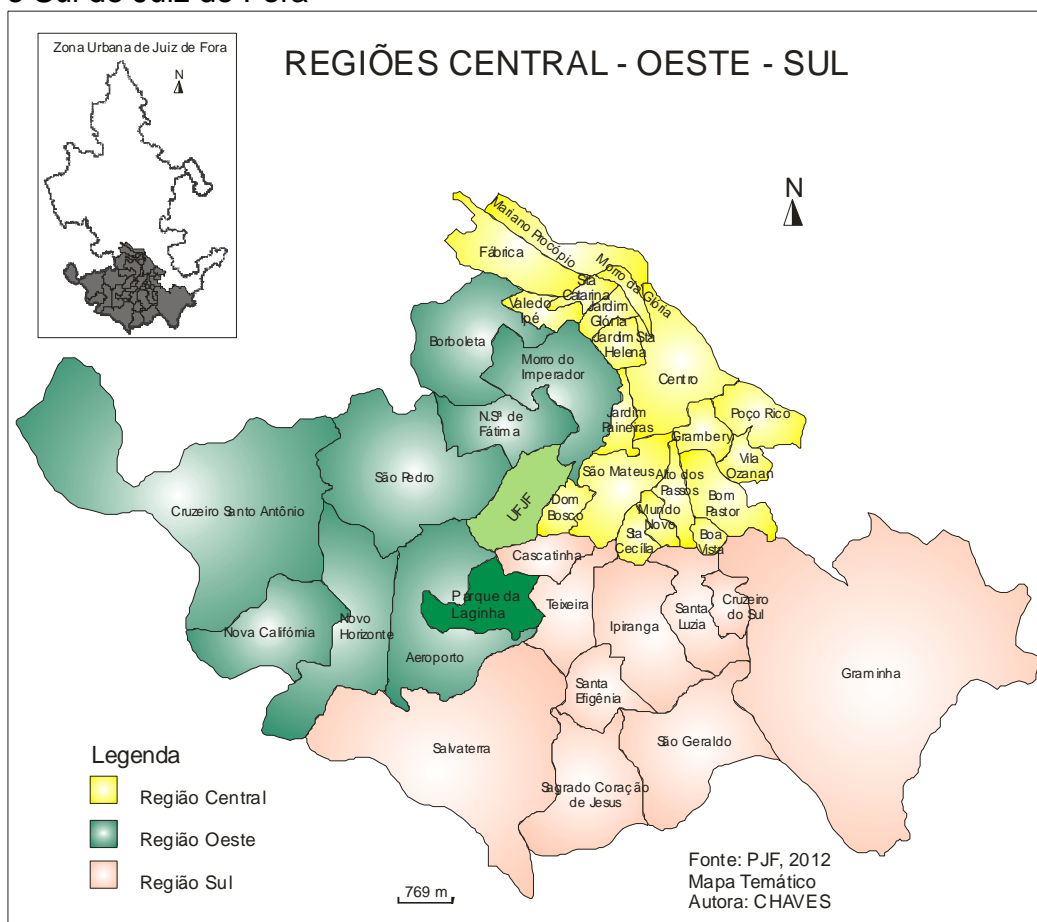
PARAGEM DA CONTEXTUALIZAÇÃO¹⁴

O bairro Dom Bosco situa-se na zona oeste de Juiz de Fora, cidade média¹⁵ da Zona da Mata de Minas Gerais. Contudo, para os órgãos municipais de planejamento urbano¹⁶ e o Plano Diretor, o bairro encontra-se na Região de Planejamento Centro.

¹⁴ Muito do que apresentamos nesta parte compõem um artigo de nossa autoria sob orientação do professor Dr. Júlio César Suzuki, apresentado no II Simpósio Internacional e III Simpósio Nacional de Geografia, Literatura e Arte - *Sigeoliterart* (UFG – 2015) e publicado nos anais do Evento (NUNES NASCIMENTO; SUZUKI, 2015).

¹⁶ Como a Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS) e a Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG).

Mapa 1: O bairro Dom Bosco e outros bairros que constituem as Regiões Central, Oeste e Sul de Juiz de Fora¹⁷



Autora: Telma Souza Chaves. Fonte: CHAVES, 2013, p. 101.

Uma das versões sobre a origem do bairro Dom Bosco, localiza-o no primeiro quartel do século XX, atrelado aos grandes contingentes de negros que rumaram em direção à cidade, após o arrefecimento da cafeicultura no município.¹⁸

Conforme aponta Oliveira (2000), para os negros recém-chegados ao espaço urbano, que, além de sobreviver, precisavam enfrentar a repressão da sociedade e da polícia e ampliar suas redes de sociabilidade e solidariedade para além dos laços familiares,

¹⁷ Esta é uma das formas que o poder público municipal regionaliza a cidade. No Plano Diretor (2004), por exemplo, encontramos outras subdivisões e nomenclaturas para as Regiões de Planejamento (RPs).

¹⁸ Há outras versões, algumas contraditórias a esta e outras complementares. Como apontamos, uma delas diz que o Dom Bosco, antes de se tornar um bairro da cidade, abrigou negros recém libertos da escravidão que permaneceram no local após a falência de uma fazenda que ali existia. O que se aproxima do que diz Mariosa (2009).

[...] a saída encontrada foi em direção à periferia, levando à formação de bairros inteiramente negros, como verdadeiras ilhas em torno da área central. Surgem bairros como o São Benedito (antigo Arado) e o Dom Bosco (Serrinha) dentre outros; sem, contudo, possuírem a mínima infra-estrutura urbana, a exemplo do acesso à rede de água, esgoto, iluminação pública etc. (OLIVEIRA, 2000, p.65).

Maria Inêz Beghelli¹⁹, neta de Vicente Beghelli e moradora do bairro Dom Bosco, nos contou que seu avô, imigrante italiano estabelecido em Juiz de Fora, foi quem começou a lotear o bairro e vender os lotes, a preços módicos. Contudo, segundo a informante, os operários brancos empregados, principalmente, na indústria têxtil eram a maioria dos compradores.²⁰

O Dom Bosco surge como um bairro pobre, abrigando os negros que, inicialmente, não foram mão de obra absorvida pela Manchester Mineira²¹ e operários que não encontraram lugar de habitação no centro e precisavam morar próximo às indústrias.

Com o decorrer do tempo, muitos equipamentos urbanos públicos e privados foram instalados no entorno do bairro. Dentre eles, destacamos alguns: a Universidade Federal de Juiz de Fora²², a Empresa Brasileira de Pecuária e Abastecimento (Embrapa Gado de Leite), a Sede Campestre do Serviço Social da Indústria (SESI), o Hospital Monte Sinai – cujo endereço e entrada principal se localizam do bairro Dom Bosco (à Rua Vicente Beghelli) e o Shopping Independência. Mais recentemente, ainda, houve a expansão do hospital Monte Sinai em um complexo hospitalar bem equipado, direcionado a um público de alto poder econômico e a construção do Independência Trade Center Hotel e Offices e do Rossi 360º Home e Business, ambos empreendimentos luxuosos e bem próximos ao hospital e ao Shopping Independência.

¹⁹ A família Beguelli é muito conhecida dos moradores do bairro. E muitos integrantes ainda são moradores do Dom Bosco. Algumas ruas do Dom Bosco receberam o nome de integrantes dessa família.

²⁰ Tivemos acesso a informações que tratam das transações imobiliárias de Vicente Beghelli no Jornal *O Pharol*, disponível para consulta virtual, no sítio da Biblioteca Nacional.

²¹ Uma alusão à cidade industrial de Manchester, na Inglaterra, indicando a expressividade do desenvolvimento industrial de Juiz de Fora já no final do século XIX.

²² A chegada da UFJF, na década de 1960, entre outras coisas, impulsionou a construção da Avenida Independência, uma das mais extensas e importantes da cidade. Essa avenida teve seu nome mudado, recentemente, para Av. Itamar Franco.

Fotografia 1: Vista Parcial do Bairro Dom Bosco, a partir da sacada do *Independência Shopping*, em 2010.



Foto: Carla Cristiane Nunes. 2010. Acervo Pessoal.

A população residente no Dom Bosco permaneceu em uma condição subalterna, subindo cada vez mais as encostas e apropriando-se mais do Alto Dom Bosco, onde “há ocorrência de ocupações em encostas muito íngremes, que se constituem em áreas de risco” (JUIZ DE FORA, 2004, p.60). O *Plano Diretor de Desenvolvimento de Juiz de Fora*, ao dividir os bairros da região central, de acordo com semelhanças de características, em grupos de “relativa homogeneidade”, aponta que o bairro Dom Bosco deve ser visto dentro de um grupo com padrão de ocupação inferior ao dos bairros vizinhos, como São Mateus e Paineiras (Mapa 1). O documento assinala que o bairro Dom Bosco é uma Área de Especial Interesse Social (AEIS). “Essas áreas caracterizam-se pela existência de assentamentos subnormais desprovidos dos padrões mínimos de infra-estrutura (água, luz, esgoto, acessibilidade e habitabilidade), o que as coloca numa condição de segregação social” (JUIZ DE FORA, 2004, p.90).

O *Atlas Social de Juiz de Fora* (2006), também produzido pelo poder público municipal, considera o bairro Dom Bosco como uma das Microáreas de Exclusão Social (MAES) que

constituem células territoriais com os mais diferentes graus de precariedade nas condições de vida, consideradas não apenas sob o aspecto econômico, mas também no tocante à urbanização – infraestrutura e habitação –, à titularidade da terra e a riscos de caráter físico-ambiental no local de sua inserção. A decisão de sua denominação aqui adotada toma o conceito de exclusão social [...] como suficientemente abrangente para as situações reais, que incluem desde espaços totalmente segregados e desprovidos de qualquer infra-estrutura, cravados no meio urbano, até áreas já urbanizadas onde persistem ainda problemas socioeconômicos (JUIZ DE FORA, 2006, p. 171).

Embasados em muitos relatos de moradores adultos que experienciam o bairro, podemos afirmar que morar no Dom Bosco é um enfrentamento às condições materiais precárias de habitabilidade, além de uma luta pela permanência em face da especulação imobiliária, e uma resistência à segregação urbana.

Contudo, acreditamos que existe uma faceta do morar que é sua dimensão da criação contínua do novo na existência e que convive com essa materialidade (COSTA; SUZUKI, 2012), transformando-a ininterruptamente. Permanentemente, cotidianamente, adultos e crianças, sujeitos na/da sociedade, sujeitos no/do Dom Bosco reafirmam suas presenças, suas existências e criam o novo (VIGOTSKI, 2009).

PARAGEM COM AS CRIANÇAS

Para chegar a esta paragem acreditamos que era necessário, neste texto introdutório, passar e parar por todas as outras paragens, que não são anteriores a esta, mas, uma totalidade com esta.

Os capítulos que seguirão foram, literalmente, constituídos a partir desta paragem e, por isso, a partir de todas as outras paragens, com as crianças.

Como mostraremos no capítulo 1, o encontro com nosso primeiro participante de pesquisa, o Emílio, de 10 anos, morador da Rua Borda da Mata, nos trouxe mais surpresas. Primeiramente, houve o abandono daquela primeira questão de pesquisa

relacionada a identidade quilombola, como explicamos anteriormente. Depois, pensamos que o central seria perguntar às crianças como elas viviam no bairro Dom Bosco diante de todos aqueles “equipamentos de desenvolvimento urbano” que não estavam ali para elas usarem, num contexto de reestruturação capitalista do espaço, intensa valorização do entorno do bairro, especulação imobiliária etc. Como seria morar no bairro Dom Bosco na perspectiva das crianças moradoras neste início de século? Onde brincariam as crianças, que com a chegada do *Independência Shopping*, em 2008, possivelmente nem conheceram a *Curva do Lacet* - que localiza-se em frente ao empreendimento - como um espaço público de intensa movimentação e lazer dos moradores do bairro Dom Bosco?

Pedindo que desenhassem o bairro individualmente e, em seguida, tentando aplicar questionários também individuais (que, depois, viemos a entender longos demais) que chamamos de entrevistas semi-estruturadas, percebemos, em primeiro lugar, que morar o bairro Dom Bosco para elas, se dava coletivamente. Era impossível isolar as crianças uma das outras.

Em segundo lugar, compreendemos que a Geografia Humanista, suas principais influências e expoentes só se mostravam num diálogo forçado e truncado com nossa pesquisa.²³ Questões novas (e outras nem tanto) fervilhavam. Não conseguíamos fazer qualquer suspensão fenomenológica, tendo em vista que era muito patente para nós a materialidade do bairro e os fortes indícios desta materialidade nos desenhos e nos diálogos nos saltavam aos olhos. A própria condição material da pesquisa - muitas crianças juntas em espaços muito pequenos, já dizia algo muito contundente. O que estava acontecendo com a nossa pesquisa?

E, ainda com Emílio, uma escola azul em outro bairro, vista como um pontinho no horizonte, apareceu em seu desenho. O que ela fazia ali? O que era o bairro Dom Bosco para ele? Ainda não sabíamos o que era, mas Laura, sua irmã chegou, olhou o desenho de Emílio e disse “*Dom Bosco não é assim*”. Outras crianças também chegaram e começaram a desenhar e dizer o que era o bairro.

Notamos que nós já tínhamos naturalizado o que era o bairro Dom Bosco e, assim, não havíamos atentado para o fato de que o que era o Dom Bosco para nós

²³ Queremos demarcar a importância da Geografia Humanista e de seus expoentes, até porque defendemos outras geografias possíveis e a importância de pensamentos não-hegemônicos dentro da ciência. O que estamos dizendo é que, com nossa pesquisa, o diálogo que pensáramos possível não se concretizou, o que resultou em nosso posterior afastamento desta corrente, sem, contudo, minimizar sua relevância dentro do pensamento geográfico e reconhecer seus legados.

poderia não ser o Dom Bosco das crianças. O que as crianças consideravam como bairro Dom Bosco se alinhava com os limites político administrativos criados pelo poder público e às fronteiras erigidas pela iniciativa privada, tão patente no bairro? Se alinhava com o que nós, pesquisadores, considerávamos como bairro?

Daí, foi a partir do encontro com Emílio, Laura, Caspian e Armando que percebemos que a questão que estava surgindo deveria ser investigada.

Nos aproximando de um campo crescente no Brasil, denominado Geografia da Infância, começamos a considerar profundamente a premissa de que as crianças são sujeitos, protagonistas e participantes da vida (do espaço/tempo/cultura) e, conseqüentemente de qualquer processo em que ela esteja presente - como esta pesquisa. Entendemos que a investigação deveria tomar um outro rumo e um novo problema de pesquisa foi assim formulada: **O que é o bairro Dom Bosco para as crianças que nele moram neste início do século XXI?** E, com esta questão, o objetivo geral torna-se compreender o que é o bairro Dom Bosco na perspectiva das crianças concretas, histórico-culturais, que nele moram na aurora deste século.

Continuamos trabalhando com a produção de desenhos do bairro feitos pelas crianças participantes, mas, buscando fazer entrevistas mais livres e coletivas (desafio que nos acompanhou em todo trabalho), pois o bairro, as crianças e a vida em grupos pareciam fundidos. As entrevistas eram captadas em gravador de áudio e depois transcritas. Construimos também nossas notas de campo e notas de observação que fazíamos diante de alguma situação que nos chamava especialmente a atenção em campo ou fora de campo, que se mostrava importante para a pesquisa.

Com a aproximação à Geografia da Infância, começamos a conhecer e estudar, no ano de 2015 e, portanto, faltando cerca de um ano para a finalização do doutorado, a teoria histórico-cultural de Vigotski e colaboradores, surgida na Rússia pós-revolução de 1917. Apesar do curto tempo de estudo, Vigotski e estudiosos deste se tornaram nossos principais diálogos. De fato, diálogos preciosos começaram, então, a se estabelecer: Vigotski propõe o estudo por intermédio de unidades de análise e uma delas é a Vivência como unidade criança/meio. Foi muito desafiador nos rendermos a esses diálogos, diante de circunstâncias não muito favoráveis - como traduções distorcidas, e a maior parte de seus trabalhos ainda não traduzidos para o português, mas, ao mesmo tempo, muito instigante, dado a contribuição da teoria de Vigotski e seu contexto de produção intelectual serem tão

expressivos para pensarmos tanto os estudos da infância, quanto o contexto material e a configuração espacial do bairro Dom Bosco na atualidade.

Os três capítulos formam um todo, quando, indo ao encontro do pensamento de Vigotski, buscamos estabelecer a análise da unidade criança/meio. Destarte, no capítulo 1, intitulado: **“AS CRIANÇAS DO DOM BOSCO...” Iminências de uma pesquisa guiada pelo protagonismo e participação das crianças**, nosso objetivo específico foi: anunciar, tomando como ponto de partida uma das experiências de campo no bairro Dom Bosco - em Juiz de Fora-MG, as crianças como sujeitos protagonistas da vida em sua totalidade e que, por isso mesmo, interferiram na construção teórico-metodológica da presente pesquisa. Nesse capítulo, trabalhamos o estranhamento concernente ao protagonismo infantil, que independe da escala, e que pode se referir, por exemplo, desde a liberdade das crianças de inventarem e escolherem suas próprias brincadeiras até a sua capacidade de governar um reino. Estranhamento que, compreendemos, ser mais contundente, e até inerente, a partir do conceito de infância inventado na modernidade. O cerne do capítulo são os novos rumos que a pesquisa foi tomando, a partir da análise de nossa primeira experiência de campo com quatro crianças na Rua Borda da Mata - se consolidando como, de fato, uma pesquisa realizada com as crianças.

No capítulo 2, que intitulamos como: **“O DOM BOSCO DAS CRIANÇAS...” Geografia da Infância: estado da arte e iminências**, buscamos como objetivo específico: traçar os caminhos da consolidação da Geografia da Infância e seu *estado da arte*, revelando as primeiras possíveis contribuições de nossa pesquisa com crianças moradoras do bairro Dom Bosco em Juiz de Fora-MG - que se insere no contexto da teoria histórico-cultural de Vigotski - para o campo de estudos da Geografia da Infância. Durante o capítulo, fizemos uma explanação sobre quatro obras literárias de diversos espaços/tempos e estilos que, de alguma forma, enfocavam a relação Geografia/Criança-Infância.

Posteriormente, a forte marca de Jean Piaget com a epistemologia genética no que se produziu em âmbito acadêmico, inclusive na Geografia Humanista, e com que trabalhamos inquietamente, durante anos, como alunos e professores, é enfocada, para, daí, mostrar nossas afastamentos desta linha teórica e nossas aproximações com a Geografia da Infância em sua atual interface com a teoria histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores. É sobre essa nova aproximação

que passamos a pensar a questão do desenho, bem como focamos a questão do meio na Pedologia de Vigotski.

No último capítulo, “**AS CRIANÇAS DO DOM BOSCO...O DOM BOSCO DAS CRIANÇAS**” **Unidade Criança/Meio e o *Bairro-Vivência***, buscamos o objetivo específico de, a partir dos desenhos e falas das crianças e do conceito de Vivência como unidade criança/meio, apresentado por Vigotski, compreender o bairro e as crianças em suas possíveis relações. Nessa busca, alguns novos bairros Dom Bosco se desvelam para nós no encontro com as crianças, os espaços ofertados, os bairros conceituais, não dão conta de seres humanos que se constituem no/pelo/com o espaço.

Por fim, mas sem chegar ao fim, já podemos dizer aqui que o *Bairro-Vivência* foi o conceito que construímos e que entendemos responder nossa questão investigativa, mas, ele também é uma estratégia, uma forma de usar o espaço onde falta espaço: alargando a fronteira do bairro se vivencia muito além do que é possível nos espaços ofertados. E daí, é preciso esforço de nossa parte no sentido de usar a ciência para redimensionar e rever categorias, conceitos e instrumentos de análise da Geografia, o que é essencial também para rever a cidade, pensar seu planejamento, torná-la, de fato, um direito sem discriminações, em diálogo estreito com sujeitos, historicamente, tão amplamente negligenciados, quase sempre, pela ciência em geral: as crianças. A propósito: e se o próprio desenho for um caminho para essas desejáveis transformações?

CAPÍTULO 1

“AS CRIANÇAS DO DOM BOSCO...” Iminências²⁴ de uma pesquisa guiada pelo protagonismo e participação das crianças

“...uma criança os guiará”
(ISAÍAS – profeta hebraico, século VIII a.C)

“Uma criança os guiará”²⁵ ou “um menino pequeno os guiará”²⁶ compõe uma passagem registrada no livro bíblico de Isaías, cuja autoria é creditada ao profeta hebreu que nomeia o livro e que viveu a segunda metade do século VIII a.C., num contexto assaz violento, de guerras, de dominações, de perdas de territórios e de vidas – conforme narrativa do próprio livro e comentários em Carson et al. (2009).

Na antiguidade, num espaço-tempo tão distante e distinto da modernidade, notamos que a mensagem de Isaías transita entre a denúncia e a condenação de

²⁴ Um dos possíveis sentidos da palavra iminência é o risco, a possibilidade, daí, empregada, muitas vezes, como contingência. Aqui, neste contexto e com esta palavra, queremos enfatizar a não-previsibilidade e o não-controle dos adultos sobre uma enormidade de processos que envolvam crianças, mesmo assumindo a impossível dissociação daqueles destas - sob pena de analisarmos elementos fragmentados de uma sociedade irreal em que adultos e crianças vivem em “mundos separados”. As conhecidas pesquisas brasileiras com crianças apresentadas por dois sociólogos, Fernandes (2004) e Martins (1993; 2009), tipificam o protagonismo das crianças que não se descola de uma sociedade formada por distintas gerações. Fernandes (2004) analisando as “*trocinhas*” do *Bom Retiro*, na década de 1940, mostra como as crianças criam/recriam jogos apropriando-se, em grupos, das ruas de um bairro do município de São Paulo. Martins (1993; 2009) traz à luz a presença claramente visível e, contraditoriamente, invisível - ainda mais para as ciências sociais àquela época - das crianças que viviam em zonas de conflito fundiário, com suas famílias, especialmente na década de 1970, no estudo que intitula de *Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida*. Mas, a escolha da palavra iminência, e não por outra que poderia substituí-la, foi proposital, também, para oportunizar o esclarecimento de uma palavra cara à teoria histórico-cultural de Vigotski – teoria e pensador dos quais nos aproximamos nos debates desta tese. Nas traduções das obras de Vigotski, principalmente aquelas feitas a partir do inglês, via Estados Unidos da América, o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente foi traduzido e amplamente divulgado como Zona de Desenvolvimento Proximal ou Próximo (ZDP). A tradução que, aparentemente, é idêntica e inofensiva, traz um sentido de etapismo, de algo que, obrigatoriamente, em sua normalidade, irá acontecer, para o conceito de desenvolvimento humano de Vigotski, o que o aproxima do construtivismo, e, logo, que não corresponde com o que ele defendia - como veremos no desdobramento deste trabalho. Sobre questões de traduções adulteradas dos trabalhos de Vigotski, separação autor x obra e apropriações indevidas, ver interessantes trabalhos de Duarte (2001) e Prestes (2010).

²⁵ Bíblia de Estudo Nova Versão Internacional. Livro de Isaías, capítulo 11, fragmento do verso 6.

²⁶ Bíblia Versão Revista e Corrigida. Livro de Isaías, capítulo 11, fragmento do verso 6.

diversas formas de opressão e o prenúncio de um horizonte de esperança, pondo em relevo a participação ativa e percebida das crianças; o ápice é a emergência e o estabelecimento de um reino justo, diferente de qualquer outro.

Numa cena idílica, aludindo a esse novo reino, animais que outrora se rivalizavam partilham das mesmas pastagens e é uma criança que os guia, que os direciona. Mais à frente, o texto apresenta crianças brincando, com toda liberdade, em situações que, possivelmente, a maioria dos adultos entenderia como um desatino e as impediria. Crianças e adultos partilham da vida. São a sociedade e não habitam universos distintos, como parece ser quando a infância é enxergada como fase de preparação para o vida adulta – ideia, dentre tantas outras, remetendo-se a ditas incapacidades, que a modernidade, mais tarde, veio apregoar, como lembram, por exemplo, Lopes e Vasconcellos (2005) e Pires e Branco (2007).

As cenas de Isaías prefiguram o fim de toda imposição de força, de hierarquização opressora, das violências e injustiças, além de demonstrarem uso e apropriação do espaço desarmados de vis interesses econômicos²⁷. Talvez, uso e apropriação de um “espaço estriado”, numa expressão complexa de Deleuze e Guattari (1997), do espaço-mercadoria, mas, onde a vida pode surpreender, abrir-se ao “espaço liso” e mostrar todo seu devir (DELEUZE; GATTARI, 1997, p.195). Crianças cheias de vida, espaços cheios de vida e ações cheias de vida das crianças se misturam. Criança e meio estão fundidos. Unidade.

No decorrer do livro de Isaías, por diversas vezes, crianças são citadas protagonizando e participando, tomando e sendo parte do novo reino, e, é a partir do nascimento de uma criança²⁸, que Isaías põe em relevo o início de um novo espaço/tempo, em que só habitarão aqueles que se tornarem como crianças. Uma lógica subversiva é o mote do reino das crianças: tudo que parecia grande e importante é reduzido ao opróbrio, singelos gestos de bondade são enaltecidos, quem parecia insignificante acolhe, abriga, alimenta, guia. O anti-herói é transformado no protagonista.

²⁷ Conforme Lara (2003) pontua, o povo hebreu se distinguia, na antiguidade, por uma convivência que excluía exploração e dominação de soberanos, contudo, por volta de 1000 a.C. “instalou-se, também entre os hebreus, a monarquia, com muitas das formalidades das monarquias orientais. Não se processou isso sem questionamentos e reações. Tanto é verdade que o profetismo se firmou em Israel como força predominantemente contestadora da situação[...]” (LARA, 2003, p.138).

²⁸ Bíblia de Estudo Nova Versão Internacional. Livro de Isaías, capítulo 6.

Vemos uma concepção de infância claramente presente na narrativa de Isaías, não um conceito pasteurizado, mas uma concepção que considera a criança como uma pessoa que, inclusive, pode ter uma perspectiva da vida muito divergente dos adultos, apesar de conviver junto a eles, de, dialeticamente, ser formado por/com eles e formá-los.

Ainda, é inegável a dimensão espacial que a narrativa de Isaías comporta e o vínculo estreito entre igualdade, justiça e o espaço das relações humanas. Se a justiça é amplamente estabelecida, ela se mostra claramente na geopolítica, na (re)organização e (re)apropriação do espaço por todos os entes.

É no espaço/com o espaço/pelo espaço que se manifestam com toda força as crueldades sistêmicas. As formas mais opressoras de sistemas, quaisquer que sejam, que desumanizam o ser humano, revelam-se no espaço. Este expõe à nudez os despotismos praticados na vida em sociedade, quando esta é regida por princípios e aparelhos político-econômicos que se fundamentam no homem como algoz do próprio homem - seja nos dias do profeta Isaías ou de nossa contemporânea Doreen Massey. Esta autora é enfática ao denunciar a atual “globalização” capitalista, neoliberal, ocidental e, paradoxalmente, segregadora sobretudo. “Globalizadores” reconhecem a necessidade do livre comércio, colocando-o, ao nível de

[...] uma virtude moral; a seguir, amaldiçoam os refugiados (tidos amplamente como simuladores) e “migrantes econômicos” (“economia parece não ser uma razão suficientemente boa para querer migrar – o que é mesmo que eles estavam dizendo a respeito do capital?)[...]

[...] nesta era de “globalização” temos cães farejadores para detectar pessoas que se escondem em porões de navios, pessoas morrendo na tentativa de cruzar fronteiras, pessoas, precisamente, tentando “buscar as melhores oportunidades”. Este duplo imaginário, *no próprio fato de sua duplicidade*, da liberdade de espaço, por um lado, e “do direito a seu próprio lugar”, por outro, trabalha a favor daqueles que já são poderosos. O capital, os ricos, os qualificados... podem se mover com mais facilidade pelo mundo, como investimento, ou comércio, ou em função da grande demanda de trabalho, ou como turistas, e, ao mesmo tempo, quer seja nos países ocidentais de imigração controlada ou nas comunidades muradas dos ricos em qualquer metrópole importante de qualquer lugar ou nos redutos elitizados de produção de conhecimento e de alta tecnologia, eles podem proteger seus lares-fortaleza (MASSEY, 2008, p.131-133. Grifos da autora).

Decerto, também é no/com/pelo espaço que acontecem as possibilidades de expressão e de reapropriação da liberdade num “espaço aberto”, no sentido que Massey (2008, p.32) aponta: “Nesse espaço aberto, interacional há sempre conexões ainda por serem feitas [...]”. Neste processo, as crianças não ficam de fora da narrativa poética-profética, pelo contrário, elas são protagonistas da vida em sua totalidade, e portanto, também, espaciais.

E com esta premissa central, nosso objetivo neste capítulo é anunciar - tomando como ponto de partida uma das experiências de campo no bairro Dom Bosco em Juiz de Fora/MG - as crianças como sujeitos protagonistas da vida em sua totalidade e que, por isso mesmo, interferiram na construção teórico-metodológica da presente pesquisa.

Como falamos, e ainda falaremos, tantas vezes de espaço e de crianças protagonistas espaciais, é mister trazer uma breve passagem explicativa: O conceito de espaço é amplíssimo, não se restringe à Geografia e mesmo no interior desta ciência possui diferentes compreensões para as diversas correntes do pensamento geográfico, correntes que, por sua vez, igualmente, tem suas próprias discussões e entendimentos do conceito.

Massey (2008) traz contribuições importantes para compreendermos o espaço para longe da inexorabilidade, mas, como possibilidade e devir, e por isso é uma de nossas referências.

O que aqui estamos chamando de espaço também encontra abrigo nas palavras de muitos outros geógrafos, como nas de Ruy Moreira, que compreende o espaço como “essencialmente um ente social. Pelo que já se deu a entender, o espaço não é suporte, substrato ou receptáculo das ações humanas. E não se confunde com a base física. O espaço geográfico é um espaço produzido” (MOREIRA, 2010, p.64). Ainda Moreira (2010) assume que mesmo a primeira natureza não sendo o espaço geográfico, não há espaço geográfico sem natureza, porque ela é uma “condição concreta da existência social dos homens” (p.65) e pode ser apropriada por estes em seu valor de uso ou “para a produção de valores-de-troca numa sociedade mercantil” (p.65).

Compreendemos, também, que o espaço é espaço-tempo, marcado pelas contradições do modo de produção vigente, mas, não determina ou condiciona os

sujeitos, senão, estes deixariam de ser sujeitos e seriam apenas objetos do espaço, ideia radical que nem mesmo Ratzel, expoente do determinismo geográfico, defendia (CAPEL, 1981).

É importante pensar que os modos de produção, bem como os agentes que os representam, são também atores espaciais e, sempre, o jogo de forças é realizado com a desvantagem de alguns frente à supremacia do modo de produção e seus agentes. Mas (e sempre existe um “mas”) o espaço é, também, espaço de possibilidades, de lutas, e pode ser marcado pelo enfrentamento às forças opressoras. Numa micro-escala, impossível de ser considerada desvinculada de uma macro-estrutura, as crianças demonstram isso, ao subverterem os espaços não-delas, não-para-elas, em seus espaços de uso – criando, em muitos momentos, seus espaços de brincadeira, por exemplo, onde estes pareciam não existir.

Fotografia 3: A Caça à pipa perdida²⁹



Foto: Carla Cristiane Nunes Nascimento. Julho de 2015. Fonte: Arquivo Pessoal.

²⁹ A fotografia mostra a entrada de um menino morador do bairro Dom Bosco nas dependências do Complexo Hospitalar Monte Sinai. Estávamos no hospital no momento do ocorrido. Como o menino conseguiu driblar a ostensiva segurança do hospital? Nós precisamos de nos identificar para entrar, além de mostrarmos guia para um exame. Além de fotografarmos, ficamos observando o garoto sair. Ninguém mais o viu. Em sua saída, tendo na mão uma lata com linha enrolada em seu exterior, o interpelamos. Ele conversou rápido conosco porque seus amigos estavam esperando-o no Chapadão, onde soltavam pipas e papagaios no momento. Ele disse que uma pipa tinha caído no Hospital e ele havia ido buscar. Perguntamos se a busca tinha tido sucesso, ele disse que não, apontou sua casa no Chapadão e foi-se correndo encontrar os amigos.

Fotografia 4: Chapadão: Quais os limites para uma pipa? A linha!³⁰

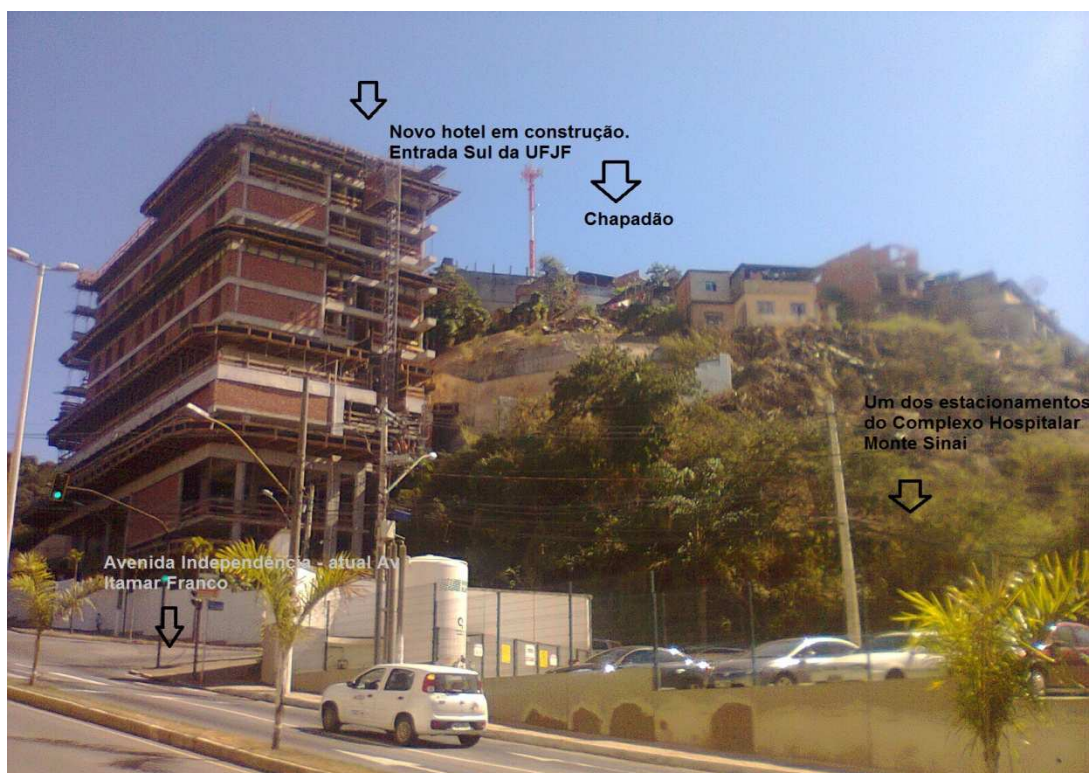


Foto: Carla Cristiane Nunes Nascimento. Julho de 2015. Fonte: Arquivo Pessoal.

Fazemos, na seqüência, uma exposição sobre a questão do protagonismo/participação infantil, para, posteriormente, apresentarmos nossa primeira incursão em campo, com as crianças.

1.1 PROTAGONISMO DAS CRIANÇAS: AS ESTRANHEZAS E OS ESTRANHAMENTOS

Por que nos soa tão estranho crianças guiando ou conduzindo alguma coisa ou situação?

Acreditamos que esse estranhamento possa encontrar pares nos primeiros ouvintes de Isaías. E, compreendemos que um dos objetivos da voz de Isaías era mesmo incomodar, suscitar o embaraço e a estranheza, numa espécie de provocação com o absurdo, sendo esta uma pista importante de como as crianças,

³⁰ O garoto da foto anterior e nós estávamos no pátio oposto ao estacionamento mostrado nesta foto. O Complexo Hospitalar localiza-se em ambos os lados da Avenida Independência – atual Itamar Franco.

possivelmente, eram vistas, de modo geral, à época, pelos adultos – talvez como irrelevantes, como incapazes, ou, evocando um termo acadêmico contemporâneo, na sua condição de “não-existência”, visto não preencherem os requisitos do existir (SOUSA SANTOS, 2003). Analisando o espaço/tempo de onde fala Isaías, o não ser apto para a guerra, por exemplo, poderia ser uma condição de “não-existência”.³¹

Entretanto, podemos dizer que, para nós, sociedade moderna, com parâmetros bem estabelecidos e enrijecidos do que é ser criança, com um conceito cristalizado de infância, possivelmente, nos soem ainda mais esquisitas as descrições de Isaías e consigamos creditar ao texto do profeta uma espécie de alegoria sem maiores desdobramentos, se ainda compreendemos a infância sob o prisma da negatividade que a palavra de origem latina traz: *in-fans* (aquele que não fala), como nos lembram Ariès (1981) e Sarmiento (2005).

Sentido etimológico, que apesar dos giros linguísticos culturais e dos significados muito mais amplos que a palavra tem na atualidade, pode ser tão forte em nós, que os reforçamos mecanicamente em nossas falas e, tantas outras vezes, em nossas pesquisas com crianças, quando dizemos que nosso trabalho tem o mérito metodológico de “dar voz” à criança, por exemplo.

Então, se estamos a “dar voz” à criança é porque ainda compreendemos que ela não a tem. Apesar de entendermos que o termo foi elaborado pensando em se ouvir grupos da sociedade que, historicamente, não foram ouvidos, há, a nosso ver, uma hierarquia implícita e invisível: quem detém o poder da fala está sobre quem não detém e, por isso, tem poder de outorgar voz, de permitir falar.

Para nós, no caso do “dar voz”, a questão difere de outras palavras ou expressões que vão se transformando e ganhando outras semânticas. Também não se trata aqui, simplesmente, de uma questão de “vício de linguagem” a corrigir e nem de tentarmos ser “politicamente corretos” levantando esta questão.

³¹ Isaías, segundo a Bíblia e diversos estudiosos da Teologia, como Carson et al (2009), é um profeta, alguém que fala de coisas futuras. Contudo, é preciso lembrar que ele é, também, um homem de seu tempo, ou melhor, um homem de seu espaço/tempo. Essa unidade de intersecção espaço/tempo, esse cronotopos, usando um conceito de Mikhail Bakhtin (1895-1975), está presente em suas profecias, seus textos, conferindo-lhes inteligibilidade aos seus primeiros ouvintes e leitores, como àqueles que vieram posteriormente. O estudo e a compreensão espaço/temporal/cultural do autor contribui significativamente para o entendimento e a devida aplicação de qualquer texto. O pensador holandês Baruch Spinoza (1632-1677), uma das maiores influências filosóficas de Lev Vigotski (PRESTES, 2010) tinha como uma de suas defesas, a interpretação histórico-crítica das Escrituras (GAARDER, 2007). Quando Isaías enfatiza as crianças em seu texto profético, podemos inferir, pela forma como o faz, como as crianças eram vistas e tratadas em seu contexto histórico/geográfico/cultural.

O que estamos dizendo é que uma expressão aparentemente inofensiva, como “dar voz às crianças”, pode ser reveladora de que a criança ainda ocupa, na nossa prática, uma posição de *in-fans* em seu sentido original. “Dar voz”, defendemos assim, é tratar as crianças como “colônia” do adulto, e é preciso acelerar as desconstruções dessa colonização, que, como toda colonização, limita, desconsidera, consome e, logo, destrói a alteridade/outreidade do ser criança. Questões relevantes que Maria Isaura P. de Queiroz já debatia na década de 1970.³²

Queremos problematizar ainda um pouco mais esta questão: quando nos estudos de Lev Semionovitch Vigotski, com quem estabelecemos diálogos, ele aponta a fala como um pilar de nossa constituição como ser humano, que ela é tipicamente humana e nos humaniza, nos diferenciando dos outros seres que podem possuir alguma linguagem, o que podemos reforçar quando dizemos que vamos “dar voz” a criança, seja numa pesquisa ou numa questão decisória qualquer?

Vigotski (2001) aponta a fala como uma das funções psíquicas superiores, que, basicamente, em sua teoria, são funções cujo processo de desenvolvimento ocorre apenas nos seres humanos em convívio com outros seres humanos, no processo cultural. Não corremos o risco de estarmos reafirmando o que queríamos negar, que, de fato, crianças são seres menos humanos que nós adultos? Ou, de outro modo, que ela só fala se delegarmos a fala a ela? Diante dessas ainda que incipientes considerações, aderimos, conscientemente, a expressão “ouvir as crianças”, visto que elas possuem fala, e não “o dar voz”.

Por sua vez, o termo protagonismo também traz desconfortos, incômodos, numa sociedade multigeracional. Alguns autores já vem substituindo-o por participação. Etimologicamente, protagonismo evoca um sujeito apenas, vem da palavra *protagonistés*, no grego, sendo utilizado, por exemplo, para apontar o ator principal de uma peça teatral. Porém, a partir de Pires e Branco (2007), podemos inferir que o termo tornou-se polissêmico e pode ter o sentido de uma participação ativa, com outros, em dado processo, de uma influência direta, real das crianças em decisões da sociedade - porque elas são a sociedade junto com todas as outras categorias geracionais: adolescentes, jovens, adultos, idosos (PINTO, 1999;

³² Artigo “Educação como uma forma de colonialismo”.

SARMENTO, 2005; SARMENTO, FERNANDES e TOMÁS, 2007 ; QVORTRUP 2010a, 2010b).

Amorim (1998) contribui para desatar este imbróglio defendendo a transposição da polifonia bakhtiniana para as pesquisas em ciências humanas, compreendendo que há múltiplas vozes presentes na pesquisa e estas se dirigem umas às outras.

Não há trabalho em campo que não vise ao encontro ou à troca com um *outro*, que não procure um interlocutor. Do mesmo modo, não há escrita de pesquisa que não se coloque o problema do lugar da palavra do *outro* no interior de seu texto. Esta questão pode, evidentemente, ser omitida ou evitada – pode-se utilizar métodos ou convenções de escrita que ignoram ou esquecem que, do outro lado, há um sujeito que fala e que produz texto tanto quanto o pesquisador que o está estudando. Pode-se, ao contrário, tentar levar em conta essa presença outra, desse estrangeiro encontrado ou perdido. Neste caso, surge todo um questionamento acerca dos métodos e da escrita da pesquisa (AMORIM, 1998, p.81. Grifos da autora).

Aderimos ao que a autora aponta e compreendemos que quer sejam crianças ou qualquer outro grupo geracional, os sujeitos tem vozes enunciativas, tem textos, assim como o pesquisador. A nosso ver, compreender o protagonismo das crianças requer uma *metanóia*³³, ou seja, uma mudança na forma de enxergar, perceber, pensar as crianças, de forma que elas não são objetos de qualquer coisa, relegados à manipulação. Nesta *metanóia*, as crianças não são pré-pessoas, também não são adultos. São, enfim, crianças, pessoas plenas, diferentes dos adultos.

Reconhecer o protagonismo das crianças é reconhecer, primeiramente, a estas como sujeitos plenos, dialógicos e, por isso, absolutamente capazes de dialogar com outros protagonistas, num protagonismo solidário e compartilhado que cria o “protagonista coletivo”, contextualizado em dada sociedade. Foi assim que Martins (2009) passou a acreditar a partir de suas experiências de pesquisa com crianças no Mato Grosso e no Maranhão que viviam, à época, em povoados que estavam sob constante tensão entre posseiros e grileiros:

³³ Palavra de origem grega, cujo significado etimológico é transformação da forma de pensar.

O estímulo a que as crianças escrevessem pequenos depoimentos, sobre a migração e o novo lugar, revelou uma grande vontade de falar, uma surpreendente informação sobre os acontecimentos e sobre os limites e possibilidades de suas vidas, além de uma discreta, mas clara, crítica aos adultos por excluírem-nas das discussões sobre o que estava acontecendo[...].

Metodologicamente, o aspecto mais importante dos depoimentos das crianças foi o de que, nas situações aqui estudadas, há um protagonista coletivo que se expressa na fala e nos atos de cada um, de cada família ou de cada “linhagem” [...]. Em cada localidade, a fala de cada criança é claramente fragmento de um enredo mais amplo, que protagoniza *com* os outros (MARTINS, 2009, p. 108. Grifos do autor).

Assim posto, nos aproximamos deste autor de três modos que se complementam: empregando a palavra protagonismo para designar esta forma outra de perceber a presença das crianças na sociedade, na vida e, logo, nas pesquisas como informantes qualificadas, em contraposição àquela que a ausentava, lhe desrespeitava, lhe via como menor ou objeto; compreendendo que cada criança é protagonista *com* outros que partilham do mesmo espaço-tempo; e compreendendo, também, que ao dialogarmos, em grupo, com várias crianças deste mesmo espaço-tempo temos contato com um protagonista coletivo, criado na comunhão do grupo.

1.1.1 Alcançados por uma “psicose epistêmica”

Quem já mergulhou nas águas profundas de uma pesquisa, quem já se deparou com lógicas de dois, ou mais, grupos distintos, quem honestamente já se pôs a caminho no afã de achar alguma resposta para suas angústias epistêmicas, certamente, não só se identifica, mas, também encontra alento em mais algumas palavras de Marília de Amorim:

Este *outro* ou estes *outros* que me interpelam não são apenas aqueles que encontro na situação de campo, mas qualquer *outro* que fale no lugar do objeto. Isto pode se dar como alguma coisa de totalmente inesperado, ou até mesmo de insólito: que alguém que não estava previsto comece a me dizer coisas importantes para minha problemática de pesquisa, que eu comece a ouvir vozes e respostas às minhas questões em todos os lugares por onde ando. Paraphraseando Freud, poder-se-ia chamar esse fenômeno de psicose epistêmica (AMORIM, 1998, p. 84. Grifos da autora).

De fato, começamos a ouvir respostas, e mais perguntas, vindas de muitos recônditos. Foi só aguçar melhor os ouvidos, que de, um momento para o outro, vozes imprevisíveis começaram a falar, ou melhor, nós começamos a ouvi-las. Em um relato espontâneo de uma mulher, com quem tivemos um encontro casual durante os movimentos da pesquisa - e que ganhou, para nós outras dimensões, devido nossa aproximação com as discussões acerca das crianças e das infâncias, o ser conduzida por sua filha de pouco mais de dois anos, num passeio planejado para a mesma, era algo inconcebível.

Ela falou de uma situação concreta que se deu numa ida a um *shopping center* de Juiz de Fora, referenciado, por suas propagandas e pela população, como “de frequência popular”. Este tem um piso conhecido pelos objetos de diversão e entretenimento, como *games* eletrônicos, jogos diversos e alguns “brinquedos infantis” – termo que atende as indústrias e que, também, requer nossa atenção. Inclusive, porque, muitas vezes, é utilizado discriminando produtos menos complexos, para serem usados por alguém de suposta capacidade inferior.

Ainda impressionada, a mãe nos contou a situação, que, posteriormente, parafraseamos e transformamos na nota de observação, a seguir:

Eu paguei um bilhete de dez reais para essa menina usar todos os brinquedos do *shopping*, mas a única coisa que ela queria era abrir e fechar a porta de um brinquedo só: uma casinha que tinha lá, de plástico. Só isso: abrir e fechar a porta. Aquilo estava me enlouquecendo. Eu falava para ela: “Minha filha, olha quanto brinquedo legal, entra na piscina de bolinhas, pula na cama elástica”. Mas, ela só queria abrir e fechar a porta da casinha. Aquilo foi me dando nos nervos, eu não tenho paciência. A menina me fez pagar dez reais para abrir e fechar porta, isso ela faz em casa. Acho que ela tem problema, só pode, ela não é normal. Aí eu peguei e falei para o pai dela: “Vai lá e tira essa menina de lá, antes que eu vá, você sabe como eu sou. Faz ela brincar em outra coisa, ela tem que brincar. Eu já paguei os dez reais”. Tive uma ideia: Acho que vou comprar uma casinha daquela e pôr em casa, qualquer hora ela vai acabar arrancando um dedo numa porta, quem sabe assim ela me dá um pouco de sossego – concluiu a mãe.

(Nota de observação da pesquisadora. Juiz de Fora. Fevereiro 2016)

Apesar de a mulher ter nos relatado o evento de modo bastante cômico, descontraído, entre muitos risos e com a criança por perto, há questões importantes a serem abordadas no episódio e na fala que o acompanha.

O fato de estarmos buscando conhecer a teoria histórico-cultural de Vigotski, a partir de sua (re)descoberta atual, e trazendo-a para o diálogo na nossa pesquisa, nos fez perceber questões importantes à teoria. Brinquedo e brincadeira no contexto da infância são temas que poderiam ser amplamente pensados aqui, a partir do relato. Contudo, este não é nosso recorte principal.

Podemos dizer, de forma muito breve, que Vigotski (2008, p.29) aponta a brincadeira como central ao desenvolvimento da criança, todavia, a criança pequena³⁴, para o autor, se envolve muito em atividades ligadas às “amarras situacionais”, sendo conduzida mais pela sugestão dos próprios objetos e dependendo muito do que ela visualiza ou tem em mãos naquele momento.

[...]os objetos ditam a ela o que tem de fazer - a porta induz-lhe o querer abrí-la e fechá-la; a escada, a querer subir, o sininho a querer tocá-lo. Ou seja, nas atividades da criança na primeira infância, a força impulsionadora provém dos objetos [...] (VIGOTSKI, 2008, p.29).

No relato que reproduzimos na nota de observação, a criança fazia com a porta da casinha no *shopping*, o que o objeto induzia-lhe a fazer. Não importava se era a porta da casa onde mora ou a porta de uma “casinha de brinquedo”, o que importava era a função da porta - objeto que ela via naquele momento.

Para Vigotski (2008), em seu processo de desenvolvimento na cultura, as crianças, de modo geral, vão se libertando dessas amarras situacionais e começam a criar brincadeiras conduzidas pela imaginação sem a necessidade da presença do objeto concreto. Uma criança poderá, por exemplo, numa brincadeira, imaginar que vai passar por uma porta, imitar o ato de abrir uma porta e fechá-la, sem a existência material da porta – a falta da porta física não lhe será empecilho para pensar e continuar uma brincadeira, porque ela a tem na memória.

Contudo, queremos nos deter aqui em apenas um ponto: na resistência oferecida à criança guiar-se por suas próprias escolhas nos brinquedos do *shopping*,

³⁴ Vigotski está nomeando como criança pequena, ou da primeira infância, a criança até aproximadamente 3 anos.

usar seu espaço-tempo de sua própria maneira. O abrir e fechar uma porta repetidamente foram interpretados pela mãe como um desvario, uma irracionalidade da criança diante da perspectiva de usar todos os outros brinquedos. A criança utilizava apenas um brinquedo e abria e fechava a porta da casinha várias vezes, baseada em uma lógica diferente de sua mãe.

Isso nos leva a perceber, empiricamente, que há lógicas divergentes entre crianças e adultos. Para a mãe, adulta, a lógica era aproveitar o dinheiro pago e a criança brincar no maior número de brinquedos no tempo máximo permitido. Isso pode ser traduzido como “aproveitar” o tempo e o investimento feito. Para a criança, a diversão estava em demorar-se abrindo e fechando a porta de uma casinha. Uma situação, duas lógicas muito distintas. Por que?

A nosso ver, possivelmente, porque as lógicas também são construções que não se dão no vazio, não são aleatórias, mas, também, histórico-culturais. Elas vão se constituindo nas experiências, nas seleções da memória, na imaginação calcada nos enraizamentos culturais. No contexto citado, a mãe que tem por hábito levar a filha ao shopping para brincar, já havia enraizado e naturalizado muito mais elementos do sistema capitalista vigente do que a criança, por isso sua exigência em que a criança “aproveitasse o tempo”. Ora, nós conhecemos bem a expressão “tempo é dinheiro” - signo que a menina de dois anos, possivelmente, ainda não compreendia e, assim, podia brincar com o tempo.

1.1.2 Protagonizando no *shopping*? Protagonismo, autoridade e autoritarismo

Mello (2009), embasada na discussão de Boaventura de Sousa Santos (2003) sobre a “produção da não-existência”, faz um debate sobre as chamadas lógicas infantis que, por fugir à forma/fôrma normal de ser, não é considerada lógica. Podemos relacionar o que a autora traz, por exemplo, em relação ao tempo e a produtividade, com o acontecido no *shopping*.

Sobre a ideia de tempo linear, como uma monocultura a qual já nos submetemos, a autora ressalta que há uma crença na “necessidade inquestionável da organização temporal linear - que se traduz cada vez mais na colonização das

agendas infantis em moldes produtivos – para o desenvolvimento moral infantil” (MELLO, 2009, p. 77).

Este tempo cronológico está ligado diretamente aos

critérios de produtividade capitalista. Sendo o crescimento econômico um objetivo que não se questiona, o trabalho produtivo é o modo normal do ser [...]. Nesse ponto temos um importante lugar ideológico que calça as ações adultas de socialização das crianças. A colonização dos tempos da infância dá-se pelo princípio do medo que se tem do ócio infantil. Nas classe populares isso fica agravado pela associação do ócio com as possibilidades futuras da ação criminosa (MELLO, 2009, p.80).

Se de fato, consideramos o crescimento econômico como um objetivo que não se questiona, o tempo cronológico passa a governar todas as nossas ações e constituir a lógica produção-dinheiro. Logo, “tempo é dinheiro” deixa de ser um jargão para constituir-se num pensamento lógico-racional que prevalece sobre tudo, sobre a diversão, sobre um “passeio” no *shopping* - que comercializa/mercantiliza tempo de “brincar”.

Pensamos que os *shoppings* já são arquitetados, pelo seu próprio objetivo primário e estrutural, como um não-lugar para brincar - basta ver as normas de comportamento, bem explícitas nos *shoppings* de Juiz de Fora, que realçam pontos como o não correr nas dependências do estabelecimento e outros avisos sutis, como os pisos escorregadios.

Contudo, compreendemos que este não-lugar de brincar fica ainda mais marcado quando nele existe uma bilheteria, se estabelece quantidade de tempo, se limita um espaço e se estipula um valor monetário para se brincar. Tal medida, sobretudo, segrega quais crianças poderão usar o “espaço de diversão” e quais não poderão. Tal medida, diz, que mesmo limitadas, algumas crianças podem usar mais o espaço que outras.

Ouvindo Bauman (2001) nesta conversa, ao discutir tempo/espaço, o autor chama-nos a atenção para a individualidade oferecida pelos *shoppings* àqueles que detêm o poder de consumir - apesar de serem locais aparentemente coletivos, por sua capacidade de atrair e abrigar multidões. Os encontros são inevitáveis, mas, não podem durar porque interferem no propósito de consumir que, para o autor, “é um passatempo absoluta e exclusivamente individual” (BAUMAN, 2001, p.114).

Diante disso, a coletividade, tão comum à brincadeira, é inexistente. Sim, a segregação social a mata, mas, também a mata o que podemos chamar de acordos velados dos encontros, que precisam ser rápidos, fugidios - até entre membros de uma mesma classe social.

Sendo o brincar um ato que deveria ser guiado pela criança, ela demanda tempo aiônico – de uma experimentação do tempo pela intensidade e não pelo relógio. Kohan (2004, p.55) elucida diante do *aión*: “[...] o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser de temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números”. Ao tornar a brincadeira uma mercadoria a se comprar, esta passa a ser guiada pela individualidade e pelo tempo cronológico, e, logo, deixa de ser brincadeira.

Retornando a nota de observação, infelizmente, situações que denotam autoritarismo adulto e adultocentrismo (ser adulto como forma completa e correta do ser, o que faz os posicionamentos e opiniões adultas serem consideradas as racionais e, portanto, as que devem ser levadas em conta, negando, assim, a condição da criança de sujeito completo e capaz) como a que descrevemos, se repetem muito mais que o abrir e fechar de porta daquela criança, e, na maioria dos casos, em situações não tão explícitas. Desconsiderar a criança, seu protagonismo, suas outras lógicas é uma regra e não exceção.

Não estamos, de modo algum, negando a importante presença dos adultos próximos às crianças, a autoridade do educador/cuidador, quando este é digno de respeito e crédito, ou tentando anular a responsabilidade dos adultos sobre as crianças que estão sob sua tutela. Freire (2009) faz importante consideração sobre a confusão, ainda muito comum, envolvendo liberdade e autoridade e pensamos ser tema perfeitamente pertinente aqui, quando estamos a falar das crianças, de pesquisa com crianças e de protagonismo infantil.

Em nome do protagonismo infantil não estamos assumindo uma postura de falta de limites, de ausência de combinados coletivos e de regras de convívio social inerentes do viver em sociedade; entendemos ser possível e necessária coexistência e convivência respeitosa de todas os grupos geracionais. Além disso, defendemos que ao considerarmos as crianças na criação, manutenção e melhoria das regras necessárias ao convívio, reafirmamos nossa postura que as vê na sua situação de sujeito. O contrário disso a reduz.

Autoridade, notamos, é uma palavra rara - talvez quase proibida - nos estudos acadêmicos, sobretudo da educação, obviamente de forma velada. No entanto, extremamente praticada, sem qualquer critério, em sua antípoda autoritarismo, dentro e fora da academia. Liberdade e autoridade, para Freire (2009), em sociedade, só se dão juntas, porque a liberdade de alguém cresce no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos diante de uma autoridade, na assunção da responsabilidade pela escolha feita.

Assunto este de que tratam também Pires e Branco (2007, p. 317), ao defenderem que a autonomia infantil não tem nenhuma relação a “incentivar o surgimento de pequenos tiranos”, mas sim com compromissos mútuos entre sujeitos de diferentes gerações.

Mas, inquirimos, sim, sobre o querer dirigir, guiar, controlar situações que não oferecem qualquer risco ou problema à criança ou à sociedade, simplesmente por vê-la como um não-sujeito, como alguém que, supostamente, não sabe fazer escolha alguma porque age com suas próprias lógicas.

1.1.3 Umas são mais “não-alguma coisa” que outras

Apreciamos o modo como a arquiteta Mayumi Souza Lima (1989) expressou a necessidade adulta do controle absoluto sobre as crianças, a nível das relações pessoais, mas, especialmente, a nível coletivo, das instituições, das políticas públicas referentes aos usos do espaços:

Há, em todos os lugares, como que a obsessão do controle que perpassa todos os nossos comportamentos adultos em relação à criança; precisamos sentir-nos donos da situação, ter presente todas as alternativas que a criança poderá escolher, porque só assim nos sentiremos seguros. A liberdade da criança é nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação [...].

A insegurança não diz respeito apenas ao medo de que as crianças fiquem expostas a possíveis perigos, pois estes são reais e podem ser controlados objetivamente; o medo maior é o do desconhecido, do novo que pode surgir na ação das crianças e que pode colocar-nos diante da necessidade de nos repensarmos enquanto

profissionais, enquanto pessoas que dominam o saber e, portanto o poder.

O espaço, nesse processo, entra como mais um elemento ativo de condicionamento da criança para o futuro adulto, conforme padrão desejado pelo sistema (LIMA, 1989, p. 10-11).

Voltando-nos para a questão de quem pensa os espaços coletivos, sabemos que quem de fato detém o poder, principalmente econômico, é quem faz as escolhas, decide os rumos das cidades de forma que estes também sirvam e perpetuem este poder. Lima (1989, p.10) denuncia:

[...] nossa atenção foi chamada pela forma como o poder, primeiro da sociedade de classes, segundo, das instituições representativas dessa sociedade e, terceiro, dos adultos em geral, se apodera do espaço da criança e o transforma num instrumento de dominação.

Apesar da citação fazer referência, também, ao poder exercido pelo adulto de uma forma geral, neste momento queremos nos deter ao que a autora declara sobre o poder da classe detentora do capital, e do Estado que a representa, o que se materializa de modo contundente no espaço.

Certamente, algumas crianças serão mais marcadas pelo “não-alguma coisa” do que outras, fator variante de acordo com o poder econômico de suas famílias. Os mais pobres, mais dependentes dos espaços coletivizados sentirão mais o que a autora chama de “tirania do desenho sobre o usuário” do que aqueles que podem comprar e usufruir de espaços particulares.

Por sua vez, a construção dos espaços coletivizados, estando sob o poder dos mais ricos, e sob a competência do Estado, apresentarão formas e funções que resguardem a estes suas posições e, ainda, lhe trarão - não poucas vezes - honras, homenagens expressas em nomes de parques, praças, quadras, campos de futebol e uma “dívida perpétua de gratidão” devida por seus “beneficiários”.

Os espaços definidos pelo poder são, de alguma maneira, estabelecidos em função da preservação e do fortalecimento desse mesmo poder e, portanto, voltados para o controle e a distribuição desigual de direitos e poderes, através da ilusão da superioridade de alguns, “naturalmente” colocados em confronto com a inferioridade dos demais (LIMA, 1989, p. 37).

No modelo de sociedade burguesa e adultocêntrica que construímos e que ainda vivemos, o não deter capital somado ao não ser adulto tem significados muito fortes como não ter poder real, não poder escolher sem que lhe sejam apresentadas todas as alternativas possíveis.

Sarmiento (2005) aponta que fomos construindo um conceito de infância pautado em sua não-razão e em outros nãoos. E, junto com o autor, imaginamos que se propuséssemos um exercício de definição do que é a infância ou o que é criança, pensamos que poderíamos ter respostas, tanto de adultos como de crianças, com conteúdos parecidos com os que seguem: A criança é alguém que não trabalha, que não tem responsabilidades, que não dirige um automóvel, que não vota, que não pode ser preso por um crime que venha a cometer, que não sabe discernir bem as coisas, que não tem juízo. Alguns desses “nãoos” seriam tidos como vantagens da criança sobre o adulto e poderiam dizer que a criança tem uma vida mais fácil e, portanto, mais feliz e prazerosa.

De forma geral, uma série de “nãoos” (des)caracterizam as crianças e seus “sins” - o que elas podem fazer e fazem - não são realçados, ou são vistos como atrapalhão e travessuras, ou apenas tidos como “coisas de crianças” e, portanto, como algo sem muita relevância, pura e simples brincadeira.³⁵

Se vista como inferior, menor (a titulação de “menor” - mais difundida ainda no Brasil, nos últimos anos, pelos debates acalorados sobre a redução da maioridade penal - nunca foi usada aleatoriamente pelos legisladores) e como futuro adulto, a criança, principalmente a criança pobre, só pode ocupar uma posição no presente: o “ser do não”. Pois, no presente, além de não ser adulto, ela também não detém dinheiro, o que lhe somará vários outros “nãoos”: “nãoos”, muitas vezes, tão contundentes como não comer, não beber água limpa, não ter acesso mínimo a serviços de saúde, não morar com dignidade, não poder ficar em sua cidade ou seu país etc.

³⁵ Como se a brincadeira não fosse sumamente importante, como defende Vigotski (2009), para a imaginação e criação, à medida que a criança prescinde das amarras situacionais e consegue criar, a partir dos enraizamentos dos elementos culturais, suas próprias brincadeiras, pensando, refletindo e reinventando o mundo – criação e emersão do novo.

1.1.4 Criança? Infância? Ou Infâncias?

As cenas que citamos inicialmente, compostas por Isaías, podem ser consideradas apenas como parábolas – o que não as fazem perder a força de seus significados, a centralidade e a emergência da valorização da alteridade das crianças, como um ser da ação, do sim.

Contudo, em outro gênero literário, também nos relatos bíblicos - nos registros históricos dos reis de Israel e Judá - nos defrontamos com uma menção, no livro de II Reis, de um menino de oito anos se tornando rei de Judá³⁶, guiando um povo e tomando decisões, um menino conhecido por seus feitos e não por suas “inabilidades”. Um paralelo é estabelecido entre seu reinado e o de Davi, famoso rei de Israel, de quem ele descende.

Josias é seu nome, seu nascimento está situado no século VII a.C e seu governo, com duração de cerca de trinta e um anos, é marcado por justiça e retidão, suas obras são louvadas, enquanto muitas, de seus ascendentes diretos e de quem mais se esperava, são rechaçadas (CARSON et al., 2009). Novamente, protagonismo e participação estão postos.

Todavia, pensamos que uma das primeiras coisas a ser cogitada neste caso é que se trata de um reinado apenas de direito, de sucessão simbólica, em que Josias, herdeiro do trono, se torna rei, e, sendo uma criança, portanto, incapaz de conduzir um povo, o governo será, de fato, exercido por adultos capacitados, talvez os assessores do governo até o momento que Josias se torne capaz.

Por que, apesar do texto não dar nenhum indício desta hipótese, pode ser ela a primeira a ser considerada? Por que esta hipótese foi por nós ponderada?

Possivelmente, pela já inculcada ideia, em nós, de que a forma correta e completa do ser seja a forma adulta.

Os dois exemplos bíblicos que elegemos, bastante distintos em estilo e conteúdo, que temporalmente estão situados no que se convencionou chamar, na História - por questões que aqui não cabem ser explanadas, de História Antiga, que escolhemos dentre tantos outros possíveis e de tantas outras culturas, nos servem para visualizarmos que há formas outras de se conceber a infância divergentes

³⁶ Segundo registros dos livros bíblicos de I Reis e II Crônicas, os últimos anos do reinado de Salomão, filho de Davi, apontam para a cisão de Israel em dois reinos bastante distintos, a saber: Reino do Norte e Reino do Sul ou Reino de Israel e Reino de Judá, respectivamente.

daquela empreendida na modernidade. A naturalização do conceito de infância, sua suposta universalidade, a criança ser um “não-ser” ou um “ser do não” são invenções datadas historicamente, bem como localizadas espacialmente.

Ideias modernas e ocidentais nos cativaram e perpassam “naturalmente” tudo que acreditamos e fazemos. Nascermos, crescermos, vivermos num mundo que foi constituído e nos constituindo por essas dimensões histórico-geográficas: Somos modernos e ocidentais. Somos indelevelmente marcados por este macro-cronotopos, pela estrutura tempo/espço moderna³⁷, todavia,

A ideia de infância, fruto das representações da sociedade, varia segundo o momento histórico e as diferentes sociedades ou culturas: não há uma infância universal, unívoca, uniforme. Existem muitas infâncias, multiformes, diversas, particulares. Embora possa ser identificada por características biológicas comuns em toda espécie humana, essa aparente naturalidade da infância não é suficiente para compensar as profundas diferenças e ordem histórica, antropológica e sociológica que distinguem as diferentes infâncias no mundo de hoje (BELLONI, 2009, p. 2).

Ariès (1981), numa análise histórica da chamada infância européia, considera a ideia de infância como fase da vida particularizada – constituída de características gerais e válidas para todos - uma criação ou invenção moderna.³⁸ A infância de que trata o autor, é, assim, uma construção social, conceito que foi se difundindo como tantos outros da cultura ocidental moderna e tornou-se uma concepção oficial.

A universalização desse modelo burguês resultou numa representação social forte do que é ser criança, apesar de defendermos existirem muitas outras infâncias e o desmantelamento, mesmo que lento, desta representação oficial. Infâncias diversas começam a “aparecer” na contemporaneidade por meio dos pensadores da

³⁷ Entretanto, o que defendemos é que não estamos determinados por isso. Acreditamos na criação do novo como característica da própria cultura num processo dialético com o ser humano.

³⁸ A menção recorrente a grupos de crianças, tanto em Isaías, como em textos de seus contemporâneos, é um indício patente de que havia clara diferenciação pelo menos entre adultos e crianças entre alguns povos antigos. Para nós, é muito visível uma infância como conceito, bem como suscitando sentimentos diversos e, nisto, entramos em óbvio choque com Ariès (1981), que entende a infância como invenção moderna. Mas, é preciso considerar que Ariès (1981) está falando da infância de um conceito moderno na Europa, localizado e datado e que se pretendia universal.

infância e suas obras, e o tema vem sendo tratado também, mais argutamente, pelas artes, em algumas produções cinematográficas, por exemplo.

O cinema, arte com capacidade de penetrar tempos e espaços distantes e trazê-los para muito perto de nós, tem “jogado luz”, de forma muito contundente, nessas outras infâncias existentes e elucida a relação espaço-tempo-cultura nessas outras formas de ser, como pode ser observado em algumas produções filmicas.

Em *Abril despedaçado*, por exemplo, encontramos uma “infância despojada de sua caricatura infantilizada”, utilizando-nos de uma fala de Solange Jobim e Souza (2010, p.14). O longa-metragem brasileiro, de 2001, produzido pelo cineasta Walter Salles, conta uma história truncada de acertos de famílias na disputa por terras no Nordeste brasileiro no início do século XX. O filho mais novo da Família Breves, uma criança de aproximadamente 11/12 anos, que durante quase todo o filme é chamado de “menino”, tem uma perspectiva da realidade em que, para ele, não há qualquer lógica aquela tradição da honra via acertos de contas.

Mas, apesar de, para mão-de-obra, ser considerado um mini-adulto, suas opiniões sobre a tradição de nada valem. Há inúmeras questões relativas à criança e a infância que o filme suscita, contudo, uma neste momento é central: a impossibilidade de se pensar uma infância universal³⁹. Assim como as crianças diferem umas das outras, as infâncias também. A cultura, as condições de existência, a diferenciação de classes, tudo isso impossibilita uma universalização⁴⁰.

Voltando à Philippe Ariès, com seu livro *História Social da Criança e da Família*, é importante dizer que este veio para o cenário de pesquisas sobre a infância com uma análise histórica, partindo de iconografias da Idade Média e da Modernidade, especialmente das pinturas que representavam pessoas, fossem estas “comuns”, “de nobre nascimento” ou “sagradas”.

De que infância ele fala, afinal?

³⁹ O longa metragem *Crianças Invisíveis* e o documentário *A invenção da infância* também trazem a perspectiva de crianças e infâncias plurais.

⁴⁰ Salientamos que ao dizer isso não há uma negação de importantes considerações do sociólogo Jens Qvortrup, referência nos estudos sociais da infância, que vem defendendo a infância como uma categoria estrutural, geracional, como “ uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade [...], como uma categoria social permanente do ponto de vista sociológico [...]” (QVORTRUP, 2011, p.203-204). Ao mesmo tempo que compreendemos que a infância não pode ser universalizada no sentido de buscar características gerais nas crianças para a definição do que é infância, compreendemos também que é necessário o debate da infância como categoria estrutural – necessária para o entendimento da infância como constituinte de qualquer sociedade, para incluí-las nos debates de políticas públicas etc.

Mesmo focado na Europa e provocando interpretações de que a Europa moderna inventou a infância como fase particularizada da vida e que na Idade Média havia clara indiferença às crianças, o autor dissecou o conceito de infância, já naturalizado na contemporaneidade, afirmando-o como uma invenção da modernidade, sobretudo dos séculos XVII e XVIII, numa busca de uniformidade.

Compreendemos que a maior contribuição de Ariès possa estar na focalização da temática da infância dentro do debate historiográfico ainda na década de 1960, quando poucos historiadores se interessavam em pensar a infância.

Precisamos, contudo, considerar o que outros autores já apontaram de dissonante na obra de Áries (1981). Distinguimos, então, aqui, o conceito de infância, da percepção da presença das crianças; os diferentes sentimentos que sempre existiram as envolvendo e os sentimentos inventados especificamente na modernidade. A infância como uma diferenciação do adulto, como uma fase da vida humana, como um momento em que se requer cuidados distintos, como um grupo que tem suas especificidades, está presente em outros tempos, espaços e culturas. Se tomarmos o conceito moderno de infância para tentar compreender as crianças, possivelmente, não estaremos falando de crianças reais. Infância e criança, neste ínterim se distinguem totalmente.

O que Ariès (1981), de fato, demonstra em sua obra é que na Europa cunhou-se um conceito de infância que se universalizou no meio científico, tomou-se como o verdadeiro e, é a partir deste conceito inventado, que se formula as grandes teorias que envolvem a infância e a educação.

É na perspectiva conceitual moderna, que uma das principais peculiaridades da fase infantil é o vazio intelectual, que precisa ser preenchido de conhecimento, o que a educação terá obrigação de fazer a contento, tanto em casa como na escola, esta última também uma invenção moderna, conforme ressalta Ariès (1981), e que, em sua teoria, aproximará mais afetivamente a criança de sua família de origem, pela supervisão dos pais às tarefas escolares e, assim, contribuirá para lhe dar maior visibilidade no seio familiar.

Na família e na escola moderna, estas inseparáveis para Ariès (1981), no vácuo da mente infantil, é preciso imprimir alguns saberes que a auxiliarão na luta contra sua incompletude, até atingir a vida adulta. Essa incompletude da criança, sempre presente nas teorias da infância, não evoca o sentido do devir do ser

humano, em constante mudança, mas o sentido de que com um intenso trabalho educativo, no futuro, a criança será um adulto - sinônimo de ser completo.

É fato que, paulatinamente, fomos sendo formados e conduzidos por essa cosmovisão moderna que reserva à criança, há séculos, uma posição subalterna na história e também no espaço. Por conta de tais influências, fomos ensinados a ver as crianças como *a-topos* e *a-temporais*. Temos, assim, uma infância inventada e a partir dela vimos, historicamente, construindo nossas relações com as crianças na mesma base que se sustenta as relações do Ocidente para com o Oriente, do Norte para com o Sul, relação do maior para o menor, do que sabe para o que nada sabe, da metrópole para a colônia. Relações não de aceitação, mas de subserviência de toda alteridade a um modelo único e aceitável.

Conforme afirma Lopes (2008, p.8):

Essa perspectiva de ver a criança e de conceber a infância nega seu papel de sujeito social, nega a existência de suas historicidades e geograficidades, nega suas possibilidades de construção, de ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos em que se inserem e as colocam na condição de sujeitos passivos, e, portanto, passíveis de receberem ações que vêm dos outros que compõem seus cotidianos.

A infância, portanto, tem sido percebida muito mais pela sua ausência, pela sua incompletude, do que pela sua presença, concepção que se espalha em várias dimensões sociais e materializam ações em diversos campos da sociedade e do conhecimento.

É mister uma desconstrução dessa infância moderna, dessa redução científica que colocou todas as crianças debaixo de um jugo único e que tomamos para nós, enraizamos em nós e, naturalmente, a utilizamos como medida padrão e universal. Com uma inspiração no pensamento de Lev Vigotski, acreditamos que podemos, mesmo com este enraizamento já concretizado, tomar esse elemento cultural (o conceito) do meio espaço/temporal que vivenciamos e retorná-lo para o meio com a nossa contribuição, com a criação de algo novo. Entretanto, esse movimento, é preciso anunciar, não se dá sem traumas, crises e rupturas.

1.1.5 Breve história de um trauma (com crises e rupturas)

Lembrando-nos do fato de termos sido severamente surpreendidos em campo, no bairro Dom Bosco, Juiz de Fora/MG, como um evento desconfortável, pensamos o quanto a presença ativa e participativa das crianças pode ser, ao mesmo tempo, desejada teoricamente, mas não esperada. Buscada, mas, quando encontrada, ela pode causar muitos estranhamentos, muitos não-saber o que fazer.

Talvez, apesar da premissa do protagonismo infantil, o que de fato esperávamos era uma presença um pouco menos expressiva, dosada pelo nosso instrumental. (Isso nos faz refletir o quanto nossos discursos, teorias, formulações, desconsideram as imprevisibilidades do real, da vida, que não está sob nossa manipulação).

Como poderia a prática do campo colocar em xeque nossos caminhos metodológicos tão bem pensados previamente? Como as crianças haviam conseguido subverter tanto nosso instrumental bem em baixo de nossos olhos? Que sutilezas e artimanhas as municiavam para frustrar tanto nossas construções prévias - a nós que havíamos nos dedicado ao estudo teórico da etnografia, da pesquisa qualitativa, do protagonismo dos sujeitos, na construção de um questionário semi-estruturado?

A partir do campo, do que vimos, ouvimos e sentimos, compreendemos que os estudos de teóricos da Sociologia da Infância, do Protagonismo Infantil e da Geografia da Infância demandavam mais nossa atenção, bem como nossas vivências com as crianças e suas lógicas. O estar com as crianças nos levou a indagar sobre nossas teorias e metodologias como pesquisadores com crianças.

O campo foi devastando muita coisa, mas o próprio processo de devastação foi nos dando algumas pistas de possíveis respostas para nossas perguntas inquietantes, nos trazendo algum alívio quando víamos que não estávamos no campo para confirmar ou refutar teorias cristalizadas *a priori*, que não tínhamos uma tese pronta, mas, que estávamos num encontro real com o campo, construindo a nossa pesquisa com as crianças, não obstante nossas limitações para isso. Sim. Era isto que nos aproximava de uma pesquisa tal como acreditamos, mesmo que crença e medo tivessem que coexistir.

O protagonismo infantil nas vivências espaciais das crianças - que se dá em unidade com todas as demais expressões de suas vivências, que as confirmam

como sujeitos espaciais, que vivem e também produzem o espaço e tem suas próprias geografias era uma defesa que já fazíamos, contudo, tal protagonismo estava limitado por nós mesmos, por nossas posturas e metodologias pouco semi-abertas ou quase fechadas, não sendo de fato protagonismo. Visão que só nos foi possível vivenciando o campo e permitindo que as crianças nos conduzissem de fato. Confiar nossa metodologia tão bem delineada a elas para que elas a subvertissem não foi nada fácil, mas, pouco a pouco, fomos confiando, no caminho, e descobrimos que ainda a muito percorrer.

Nada fácil também foi encontrar o fio da meada para narrar movimentos tão conturbados, tantas mudanças. Se havíamos percorrido um rio com tantos meandros, e depois com tantas corredeiras e com bruscas quedas d'água, como iniciar uma narrativa serena e linear em um rio de águas tranqüilas, perfeitamente navegável? Não acreditávamos que nós, sujeitos pesquisadores, também integrávamos a pesquisa? Então, não era possível nos tornarmos sujeitos ocultos e imparciais, como que estrangeiros querendo ser nativos, disfarçando nossas inseguranças de estarmos em “terras” nada dominadas.

A presença de outras vozes, outros “autores-conosco” foi essencial neste momento de inseguranças, se tornando parte constitutiva das novas construções necessárias diante dos escombros. Essas vozes ressoaram de muitos cantos... Foi assim que com uma influência aguda de nosso orientador, o Prof. Dr. Júlio César Suzuki, que há tempos trabalha com Geografia e Oralidade e com peculiar sensibilidade se aproxima de comunidades tradicionais, como quilombolas e caiçaras, ouvindo-lhes argutamente as narrativas, além de sua proximidade com a literatura, com o cinema, com as imagens e linguagens outras que lhe possibilitam ser um grande incentivador para narrarmos nossa experiência de pesquisa com liberdade e encantamento, e, também, com uma inspiração do Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes, com quem fomos aprender de Geografia da Infância, de Vigotski, mas, que sempre estava a nos brindar com porções de Benjamin e Bakhtin e nos encorajar a narrar nossas jornadas de pesquisa com franqueza e honestidade, decidimos ensaiar narrar e trazer para essa narrativa o desenvolvimento de nosso trabalho, em seus sabores e dissabores.

Entretanto, uma questão incômoda permanecia: começar por onde? Qual era nosso ponto de partida mesmo depois de tantos ensaios, começos, pausas, paradas, recomeços? O melhor não seria o plural, pontos de partida?

Fios da memória foram puxados. O que tínhamos claro quando iniciamos a pesquisa e que não havia mudado era: a centralidade das crianças moradoras do bairro Dom Bosco como sujeitos da nossa pesquisa e a compreensão, ainda que incipiente de que as crianças eram protagonistas, sujeitos que faziam escolhas, se organizavam e que travavam relações com o espaço todo o tempo e, por isso, eram também sujeitos espaciais - parafraseando Berdoulay e Entrikin (2014, p.103), como sujeitos que se transformam, eles próprios, ao transformarem o mundo no qual se inserem.

Salientamos que nossa perspectiva sobre este protagonismo real, como apontado anteriormente, era bastante acanhada e a vivência com as crianças ampliou nossa visão – isso vimos a descobrir no campo. Descobrimos também que nos abrindo a ouvir, a vivenciar a situação de pesquisa, os encontros, o protagonismo emergiria com uma força jamais imaginada.

Partindo da apresentação das experiências de campo na Rua Borda da Mata, apontaremos como as crianças, sujeitos protagonistas e também participantes, com suas próprias lógicas e geografias, alteraram os caminhos teórico-metodológicos da presente pesquisa.

Reforçamos, o protagonismo que defendemos não é solitário, mas compartilhado, na medida que ocorre no contexto de vida das crianças com outras crianças, com adultos, na sociedade. Além disso, nós pesquisadores é que, ao “fim das contas”, problematizamos uma questão dentre várias, relatamos a pesquisa, fazemos recortes, escolhemos os intelectuais com os quais vamos dialogar, interpretamos pelas vias de nossas lentes – mesmo que o campo tenha nos encaminhado para isso. Seria falso dizer que as crianças são as autoras absolutas. Há, sim, uma autoria compartilhada com outras autorias, a partir do assentimento da criança – um complexo de vozes enunciativas sem as quais a pesquisa não existiria.

O que estamos demarcando como protagonismo remete à condição da criança como ser humano e sujeito da pesquisa, não como um objeto sobre o qual se age. Ela é participante porque interfere e modifica a pesquisa, porque as vozes, que elas já possuem, são ouvidas e dão os rumos principais da pesquisa, porque é a partir do que nos diz que a tese se constitui e também porque medidas, como políticas públicas, também espaciais, que ouçam as crianças, por exemplo, podem ser pensadas – porque elas pensam e falam!

1.2 PRIMEIRO AS CRIANÇAS!

“Comece pelo começo!” Eis um conselho que nos é dado, geralmente, em virtude de alguma situação em que, porventura, nos encontremos sem saber, ao certo, por onde começar – seja uma conversa, um desabafo, uma confissão. E, sem saber por onde começar, era exatamente a (des)situação em que nos encontrávamos em face da necessidade de relatar, por escrito, nossa pesquisa ao encerrar nossas idas sistemáticas a campo.

A dificuldade de produzir um material refinado e “final” residia, sobretudo, por conta da riqueza de nossos encontros com as crianças moradoras no bairro Dom Bosco e da quantidade e densidade dos relatos desses encontros. Mas, sabíamos, residia também neste “não saber por onde começar”, afinal, como contar de nossas andanças, de nossas mudanças de rumo no meio, ou melhor, no início e durante todo caminho que tínhamos por certo?

O “não saber”, entretanto, podia ser algo muito bom e poderia ser a expressão de uma vontade de começar de uma forma diferente e que dialogasse melhor com a concepção de ciência de que temos nos aproximado. Decidimos nos inclinar a essa vontade e nos arriscar. Explicamos. É fato que, na academia, alguns formatos de textos, de relatórios de pesquisa já ganharam seu espaço anunciando previamente os pressupostos teóricos e metodológicos. Estes são bem marcados, *a priori*, e, por fim, são validados ou rechaçados frente aos resultados da pesquisa de campo.

Se nos aproximamos de teorias que desconhecíamos, se nossa pesquisa ganhou rumos metodológicos diferentes, se nossos instrumentais se mostraram insuficientes ou falhos, frente à participação ativa das crianças na pesquisa, compreendemos que o mais sincero e o mais próximo do real era explicitar isso.

A negação em sermos guiados pelas crianças negaria nosso pressuposto central de que elas são sujeitos protagonistas, com muitas coisas a dizer, com lógicas próprias, seres do presente e não um vir-a-ser um dia. Sentimos que podar a participação das crianças numa pesquisa com a premissa de seu protagonismo, parecia ser uma espécie de “força natural” em nós, frente ao medo da instabilidade que a participação, de fato, iria gerar. Mas, esse podar, significaria mais que podar,

mas cortar, romper com algo em que já acreditávamos há muito: as crianças são sujeitos de vontades, de escolhas, de decisões.

Diante de tudo isso, para nós, a realidade da nossa pesquisa nos possibilita apresentar nosso texto final de uma forma não muito habitual. Mais do que isso. Entendemos que nossa pesquisa pede isso.

Apresentar nosso texto de uma forma não convencional, trazendo, já no primeiro capítulo, nosso primeiro encontro com um grupo de crianças, traduz-se em que decidimos “começar do começo”, não no sentido moderno, de um processo cronológico e linear, mas, que o ponto que consideramos de maior relevância foram as vivências das crianças do bairro Dom Bosco e que é a partir dessas que se desenrola todo o trabalho. Assim, elegemos as expressões de quatro crianças, nossos primeiros contatos dentre as vinte que participaram da pesquisa, como o começo, o ponto de partida de nosso relato escrito.

Não é que nada havia antes dos encontros com as crianças, ou que fomos suspensos de qualquer crença ou valor - até porque já havia questão investigativa que direcionava nosso olhar, mas, sim que, dentre muitas outras possibilidades de estruturação, decidimos começar pelas crianças que desestruturaram nossa metodologia de trabalho.

Decidimos começar por essas crianças e por suas geografias. É uma escolha de forma e conteúdo, mas, como qualquer outra escolha, não é uma escolha neutra, ela diz de muitas outras coisas e traz riscos, visto que foge do cientificismo moderno estabelecido. Só como exemplo, apontaremos aqui a questão do método e dos instrumentos: Na ciência clássica a metodologia não pode ser mudada no meio do caminho. Contudo, foi o que aconteceu em nossa pesquisa. Em boa hora, encontramos alguém para se solidarizar conosco:

[...] na ciência clássica, o método de investigação deve estar pronto antes do início desta e deve permanecer inalterado durante toda sua realização. Pesquisas desse tipo lembram, como escreve Vigotski, a resolução de equações com uma incógnita. Na abordagem histórico-cultural, o método é a premissa, a origem e o resultado da investigação.

[...] uma coisa completamente inadmissível pela lógica da ciência clássica segundo a qual o método deve permanecer inalterado durante toda a investigação e, se mudar o método, significa, então, que temos uma investigação totalmente diferente (SERGUEI, 2014, p. 37- 38).

As observações de Serguei (2014), pautadas na prática de trabalho de Vigotski, podem parecer estranhas, diante de nossas estruturas modernas bem estabelecidas, no entanto, sob o ponto de vista que estamos pesquisando com seres humanos, sujeitos plenos, completos e marcados pela alteridade, a afirmação de Serguei dota-se de obviedade.

Assumir riscos de mudanças, seja na forma de apresentar um texto - que diz muito de qual ciência estamos abraçando, seja na assunção de um método que é firme, sério, mas, também, permanentemente em constituição e se permite à construção de instrumentais que se abrem à busca de respostas às nossas perguntas - é importante para rompimentos necessários com estruturas rígidas desnecessárias e naturalizadas e sugerem outros rompimentos e novas aproximações, indica outras escolhas e entendimentos que nos são caros e, até mesmo, que geografias elegemos dentre tantas geografias que poderíamos eleger.

1.2.1 Rua Borda da Mata : Encontro previsto marcado pelos imprevistos

“Eu não sei”, para a ciência, é uma nebulosa de pensamentos em formação que, à medida que nascem, se aproximam cada vez mais da verdade. “Não sei”, para um espírito não-científico, é apenas um vazio angustiante.

Quanto a mim, quero que se aprenda a amar e compreender este maravilhoso “não sei” da ciência moderna quando aplicado à criança, este “não sei” estuante de vida, de surpresa, de criação.

JANUSZ KORCZAK – médico judeu-polonês, 1929.

Encontrar crianças no bairro Dom Bosco não foi nada difícil. Principalmente, aos finais de semana, elas estavam em toda parte do bairro, as ruas sempre estavam repletas delas, sempre em grupos, envolvidas em algum jogo ou “brincadeira de rua”, fizesse chuva ou sol, literalmente. Jogos e brincadeiras, às vezes, coexistiam, outras vezes eram revezados, a depender do espaço demandado. O futebol predominava. A Rua do Campinho, então..., esta estava sempre dominada por grupos, geralmente, jogando futebol, sempre com público,

crianças e adultos.⁴¹ A rua ainda tem esse sentido do encontro no bairro Dom Bosco e isso emerge com muita força, fato é já nos desacostumamos disto (CARLOS, 2007).

No segundo semestre de 2012, iniciamos nossas visitas de forma mais sistemática e direcionada ao bairro⁴². Na primeira vez que estivemos no bairro fotografando as ruas, algumas construções, instituições, visitando alguns moradores, logo percebemos que seríamos bem aceitos por adultos e crianças. Os adultos que passaram por nós, ou que passamos por eles, nos cumprimentaram. Algumas crianças, em um grupo de umas oito ou mais, nos chamaram e logo fizeram poses, pedindo que fizéssemos fotos delas também. Em seguida, desconstruíram suas poses e, calorosas em seu tratamento, conversaram conosco, falaram do bairro, nos indicaram a direção de suas casas, em quais ruas moravam, nos convidaram a irmos até suas casas. Neste primeiro contato, começamos a perceber que as crianças demonstravam vivenciar intensamente as ruas do bairro. Muitas crianças, com quem estivemos, sabiam nos indicar caminhos mais curtos, becos e atalhos.

Cada visita ao Dom Bosco nos possibilitava encontros muito produtivos. Ouvimos muitas histórias dos adultos, algumas conseguimos gravar – sempre com a autorização do morador. Já outras foram tão espontâneas, que tinha mesmo o caráter de uma conversa.

E vale a pena abrir um parênteses para dizer que, num desses contatos com os moradores, certo dia, fomos à casa da Dona Maria do Rosário Reis. Esta senhora que, hoje, deve estar com cerca de 85 anos, é conhecida em todo o bairro como Tia Lia. Adultos e crianças falavam dela com muita admiração e carinho. Todas as crianças para quem perguntávamos sobre a tia Lia, eram unânimes em dizer de sua “fama” e algumas afirmavam “tomar benção” dela quando ela passava nas ruas. A

⁴¹ Oficialmente, o nome registrado na Prefeitura de Juiz de Fora é Rua João Beghelli. Vários moradores do bairro Dom Bosco, de faixas etárias distintas, nos falaram da Rua do Campinho ou como Rua do Conjunto, onde se localiza o Conjunto Habitacional Santo Agostinho. Seu uso é como um campinho de fato, como espaço de brincar. Isadora e Brás - ambos de 8 anos, são moradores do Conjunto Habitacional e destacaram, em seus desenhos do bairro Dom Bosco, e também em suas falas, a Rua do Campinho, nomeando-a dessa forma e não com seus “outros nomes”. Isadora e Brás desenharam crianças brincando e apontaram que elas mesmas apareciam nos seus desenhos. O uso que se faz da rua explícito em seu nome e o uso da nomenclatura “Rua do Campinho” explícita na fala das crianças participantes começaram a nos apontar o valor de uso daquele espaço para aquelas crianças.

⁴² Quando se deu nossa entrada no curso de Doutorado em Geografia Humana, Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana – Universidade de São Paulo. Estas visitas, bem como o encontro com as crianças, foram mais frequentes entre o segundo semestre de 2012 e julho de 2014.

Tia Lia nos contou muitas coisas, mas, algumas se destacaram: as condições precárias de habitabilidade enfrentadas desde os primórdios do bairro, as reivindicações populares frente à Câmara Municipal, de que ela participou para que o bairro tivesse acesso à rede de água (até hoje a população do bairro Dom Bosco é muito participante na Câmara, reivindicando, por exemplo, a devolução da Curva do Lacet) e a coletividade como uma marca que distingue o bairro. Ela falou do partilhar tudo, inclusive comida “*Se a gente tem um ‘gostinho’ em casa e o outro não tem, a gente divide, se um vizinho precisa de socorro, o outro socorre. Aqui é assim*”.

De fato, a origem quilombola do bairro não sabemos proceder. Mas, com esta conversa com a Tia Lia, vislumbramos a “condição ‘quilombola’ urbana contemporânea”. Diante dos relatos da Tia Lia, estávamos diante de situações concretas de resistência, para existir. Era uma luta espacial! No cotidiano daqueles moradores, havia uma resistência evidente contra os desmandos capitalistas. Uma fala de Campos (2007) é interessante aqui:

As estratégias de sobrevivência e também de resistência que foram desenvolvidas pelas massas pobres, seja nos cortiços localizados na área central da cidade, seja nas favelas (espaços contemporâneos), em face das várias intervenções do Estado, colocaram-nas sempre em condição de conflitos eminentes com o poder público. Esse estava quase sempre associado aos interesses dos grupos socialmente dominantes. A apropriação do espaço pelos mais pobres, segundo o entendimento de autores conservadores, era (e é) considerada como uma transgressão ao ordenamento do solo urbano (CAMPOS, 2007, p. 22).

Cada vez ficava mais claro para nós que o “grande grupo” que compõe o bairro Dom Bosco foi aprendendo a se fortalecer mutuamente, para se manter naquele espaço.

E esse “grande grupo” nos acolheu com nossa pesquisa. Cada morador que conversava conosco mostrava-se interessado em ajudar. Quando precisávamos de pedir alguma informação, alguns até mesmo se prontificavam a nos levar a locais que não conhecíamos no bairro.⁴³ Quando informávamos a algum adulto do bairro

⁴³ Lúcia, uma antiga moradora do Bairro Dom Bosco e, naquele momento, nossa aluna em curso de graduação em Pedagogia, gentilmente nos acompanhou em nossa primeira visita ao bairro. Ela nos mostrou as ruas e becos - para nos movermos no bairro com maior facilidade e, também, nos indicou

que estávamos fazendo uma pesquisa com crianças então..., era praticamente unânime a resposta de que encontrar crianças no Dom Bosco era muito fácil. Também, quase sempre, a indicação do Grupo Espírita Semente como referência onde acharíamos mais crianças na faixa etária que procurávamos, entre 8 e 12 anos, era automática.

Aqui, aproveitamos para fazer um adendo com relação à faixa etária das crianças.⁴⁴ Era necessário delimitá-la? Como nosso interesse desde o início era pela vivência espacial de crianças, compreendemos que precisávamos estipular uma idade máxima, como o fizemos.⁴⁵ Contudo, e a idade mínima? Por que crianças a partir de 8 anos de idade? A experiência de muitos anos, em trabalhos voluntários, com crianças a partir dessa idade e nossa maior facilidade de iniciar conversas com elas, certamente, foram os fatores preponderantes naquele momento. Além disso, somou-se a isto o trabalho desenvolvido durante o mestrado com a mesma faixa etária, que nos embasou inicialmente e nos indicou os primeiros passos para construir um instrumental e ir a campo, mesmo sendo para destruir muitas coisas por lá - com as crianças.

Como logo percebemos que as crianças estavam em todos os lugares, em todas as ruas, sempre em grupos, pudemos fazer como planejáramos: não as buscamos nas instituições que freqüentavam, fosse a escola, alguma organização não-governamental ou instituição religiosa.⁴⁶

onde residiam antigos moradores, potenciais sujeitos que poderiam conversar conosco sobre o bairro, suas histórias e a quem poderíamos recorrer em caso de alguma dúvida. Todas as visitas seguintes foram iniciadas sem um acompanhante morador do bairro, mas, logo aparecia alguém, que se prontificava a nos ajudar e até mesmo a nos acompanhar até algum local sobre o qual havíamos pedido informação.

⁴⁴ Apesar de Vigotski criar grupos etários para seus estudos do desenvolvimento da criança – que difere substancialmente da proposta etapista de Piaget, nós não nos embasamos em sua teoria para esta escolha. Os estudos de Vigotski chegaram à nossa pesquisa em momento posterior a esta delimitação etária que fizemos.

⁴⁵ É importante salientar que demarcar até que idade uma pessoa é criança e a partir de que momento ela se torna um adolescente, jovem ou adulto é muito relativo e não há concordância sobre o assunto. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe no “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 2012). Esta definição, portanto, tem finalidade legal e, de modo algum, pode ser considerado como único parâmetro. Definir grupos etários também é uma questão cultural profundamente imbricada a aspectos históricos, econômicos, políticos etc.

⁴⁶ A Associação Beneficente Amigos do Noivo, dirigida pelos católicos vicentinos e o Grupo Espírita Semente, dirigido pelos espíritas kardecistas nos pareceram ser as duas instituições, não ligadas diretamente ao Estado, de maior vulto no bairro. Ambos apareceram em muitas conversas com a

Assim, encontramos os sujeitos da pesquisa aleatoriamente, nas ruas do bairro. À medida que conseguíamos estabelecer uma conversa com alguma criança, explicando sobre o que estávamos fazendo no bairro e esta se interessava e apontava que gostaria de participar, iniciávamos com elas os trâmites para que a participação se concretizasse. Assim, não estabelecemos qualquer vínculo institucional, o que depois nos possibilitou posteriormente, sem que tivéssemos dado um direcionamento, a perceber a influência das instituições nas vivências das crianças.⁴⁷

Depois de algumas visitas ao bairro Dom Bosco e de percorrer bastante as ruas do bairro a pé, nos detivemos observando a Rua Borda da Mata, que nos chamou bastante atenção. O que vimos? Além de crianças brincando, vimos uma rua muito íngreme e estreita, sem saída, com uma grande quantidade de lixo acumulado em seu final - onde tem-se um grande buraco provocado por deslizamento de encosta e que se tornou uma área de lazer apropriada pelas crianças, nomeada por elas de “Buracão”.

A ineficiência e descaso do poder público de promover espaços livres, amplos para se brincar livremente àquelas crianças é tão patente quanto o desejo delas de brincar. Faz parte do dia-a-dia das crianças soltarem papagaio nesta rua, e isto pode ser notado nos emaranhados de linhas e “restos mortais” dos papagaios e pipas nos fios elétricos. Também faz parte o descerem o “Buracão” para buscarem uma pipa perdida, subirem escalando, usando os galhos e matos para se segurarem. E se tem alguém observando então... (como nós) este é observado também e as aventuras no “Buracão” se alargam.

população, sendo citados diversas vezes como pontos de referência para melhor nos localizarmos no bairro.

⁴⁷ Grande parte das pesquisas no Brasil que envolve crianças parte das instituições educacionais que elas freqüentam. Talvez, até mesmo pela forte associação já estabelecida entre crianças e escolas. Apesar de serem trabalhos muito interessantes e importantes para repensar a instituição escola, pensamos que há necessidade de mais pesquisas com crianças fora destes espaços escolarizados. A escola é um dos espaços importantes para a criança, mas, não necessariamente o mais importante, nem o que ela passa mais tempo. Trabalhos que privilegiem outros espaços, outras relações são fundamentais para o avanço da compreensão da relação criança-espaço.

Fotografia 5: Final da Rua Borda da Mata: Área dominada pelas crianças e denominada por elas de “Buracão”.



Foto: Carla Cristiane Nunes Nascimento. Julho 2014. Fonte: Arquivos da autora.

Ainda na rua, começamos a conversar com uma das crianças que estava por ali brincando, Emílio⁴⁸, de 10 anos de idade. Explicamos a ele que estávamos fazendo uma pesquisa com crianças do bairro Dom Bosco e que queríamos conhecer o bairro e saber como era morar no Dom Bosco. Ele aceitou de pronto, se mostrou muito empolgado e foi nosso primeiro participante. Fomos até sua casa e sua mãe assinou o termo de autorização⁴⁹ e permitiu nosso retorno à casa deles para a realização da pesquisa. Parecia que tudo estava dando certo.

⁴⁸ Com quem encontramos em outros momentos da pesquisa, brincando na rua, geralmente soltando pipas com outras crianças.

⁴⁹ No primeiro contato estabelecido com as crianças procuramos explicar a elas que estávamos fazendo uma pesquisa com crianças para um curso de uma Universidade em São Paulo. Assim, para nossa pesquisa, queríamos conversar com elas, saber delas o que era o bairro Dom Bosco, como era morar lá. Também informávamos, de antemão, que gostaríamos que elas fizessem um desenho do bairro e que queríamos gravar as conversas num celular - gravador de voz, sem gerar imagem delas. Após essas explicações/esclarecimentos, caso a criança manifestasse interesse de participar, pedíamos que nos dirigisse ao seu responsável - se este não estava presente no momento da conversa com a criança. Dessa forma, a autorização de um dos pais ou responsável só era pedida a partir do interesse manifesto da criança de participar da pesquisa, ou seja, de seu assentimento.

Outras crianças que estavam na rua naquele momento se aproximaram de nós, perguntando o que estávamos fazendo, mas como, a princípio, nossa ideia era realizar a pesquisa com uma criança de cada vez, em sua própria casa⁵⁰ e objetivando um teste-piloto do instrumental, buscando aprimorá-lo, não marcamos com outras naquele momento. A participação do Emílio foi agendada e se deu após dois dias do nosso primeiro contato.⁵¹

Na data e horário marcados, Emílio e sua mãe nos receberam, na sala de sua casa. Tudo parecia sair conforme o previsto, parecíamos ter o controle da situação e isso nos dava certo conforto. Colocamos todo material no chão – lápis grafite, folhas brancas tamanho A4, lápis de cor, giz de cera, borracha, régua etc, para que Emílio dispusesse deles à vontade.

Confirmamos novamente o desejo de Emílio participar da pesquisa, gravamos em áudio seu assentimento e o direcionamento do desenho se deu apenas pelo pedido ele que desenhasse o bairro Dom Bosco para nós. Emílio começou seu desenho com alguns morros e, em um desses morros, desenhou uma construção que, imediatamente, fez questão de explicá-la. Ele nos disse “*Não se preocupa não*”⁵², largou o desenho e nos chamou para o lado de fora da casa. Daí continuou: “*É a paisagem que vejo daqui*” e mostrou um prédio, dizendo que era uma escola, e acrescentou: “*É no Santa Cecília*”⁵³. Posteriormente, ele pintou a escola toda de azul mais escuro, contrastando com o azul mais claro com que pintou os morros.

Emílio tinha toda razão em nos tranquilizar pedindo que não nos preocupássemos: Já estávamos preocupados. Nosso conceito de bairro se alinhava

⁵⁰ Agimos desta forma em nossa pesquisa de mestrado (Nunes, 2009). Conseguíamos fazer a pesquisa com uma criança por vez, em suas casas e pensamos que assim também seria com as crianças do Bairro Dom Bosco. Generalizamos, portanto, o instrumental que havia dado certo em outro contexto, com outras crianças.

⁵¹ Apenas com Emílio fizemos desta forma. Com as outras crianças, não houve marcação prévia. A ideia de agendar adveio de nossa pesquisa no mestrado em que sempre fazíamos a pesquisa com as crianças dentro de suas casas e, assim, era necessário visita-las em um horário em que um responsável estivesse presente e pudesse nos receber. Nosso intento inicial era proceder desta forma no Dom Bosco, mas, o campo começou a nos dizer outras coisas e logo percebemos que isso também mudaria.

⁵² Além de utilizarmos o grifo *itálico* para designar um termo estrangeiro à nossa língua ou para apresentar o título de uma obra, como é de praxe, também fizemos uso do mesmo, juntamente com o uso de aspas para ressaltar falas curtas quando estas aparecem no corpo do texto, tanto das crianças, quanto as nossas e de outros sujeitos. Quando os diálogos são mais longos, colocamos as falas em maior destaque.

⁵³ Bairro Santa Cecília.

aos debates da ciência geográfica. Nós detínhamos mapas que demarcavam o Dom Bosco⁵⁴ e, alguns, “oficiais”. Quando pedimos um desenho do bairro não imaginávamos que este fosse abarcar elementos que para nós estavam tão distantes e outros que nem existissem concretamente no bairro, como veremos posteriormente. Talvez, a última coisa que pensássemos fosse que outro bairro apareceria no bairro Dom Bosco. Desconhecimento nosso de como as crianças fazem suas geografias, vivenciam e representam seus espaços.

Nossa leitura sobre a fala “*Não se preocupa não*”, pronunciada por Emílio, foi “Eu sei o que estou fazendo”. Ele estava nos avisando que não tinha fugido ao tema, estava desenhando o bairro Dom Bosco, como pedimos a ele, sendo que a escola do bairro Santa Cecília fazia parte do seu bairro Dom Bosco, uma vez que era a paisagem que ele visualizava todos os dias, como dito por ele.

Se queríamos algo que se parecesse mais com uma planta ou um mapa oficial do bairro, será que, de fato, deveríamos ter procurado os sujeitos espaciais do lugar? O desenho de Emílio incluía uma escola azul no horizonte, incluía uma paisagem que, para nós, era distante. Era, assim, um desenho muito autoral, fugindo ao que esperávamos.

Continuando o desenho, Emílio narrou calmamente, num tom de voz baixo, como se conversasse consigo mesmo, uma incursão policial feita nas casas da Rua Borda da Mata, inclusive na sua, razão pela qual, segundo ele, a rua ganhou o nome de “Rua do Índio”. Perguntamos a ele: “*Rua do Índio por quê?*” Daí, ele gritou a avó que estava no cômodo ao lado para ela explicar. A avó que no momento da pesquisa estava na casa do Emílio, mas que mora no “Chapadão”⁵⁵, disse que não tinha nada de “Rua do Índio”, que aquilo era uma invenção dele.

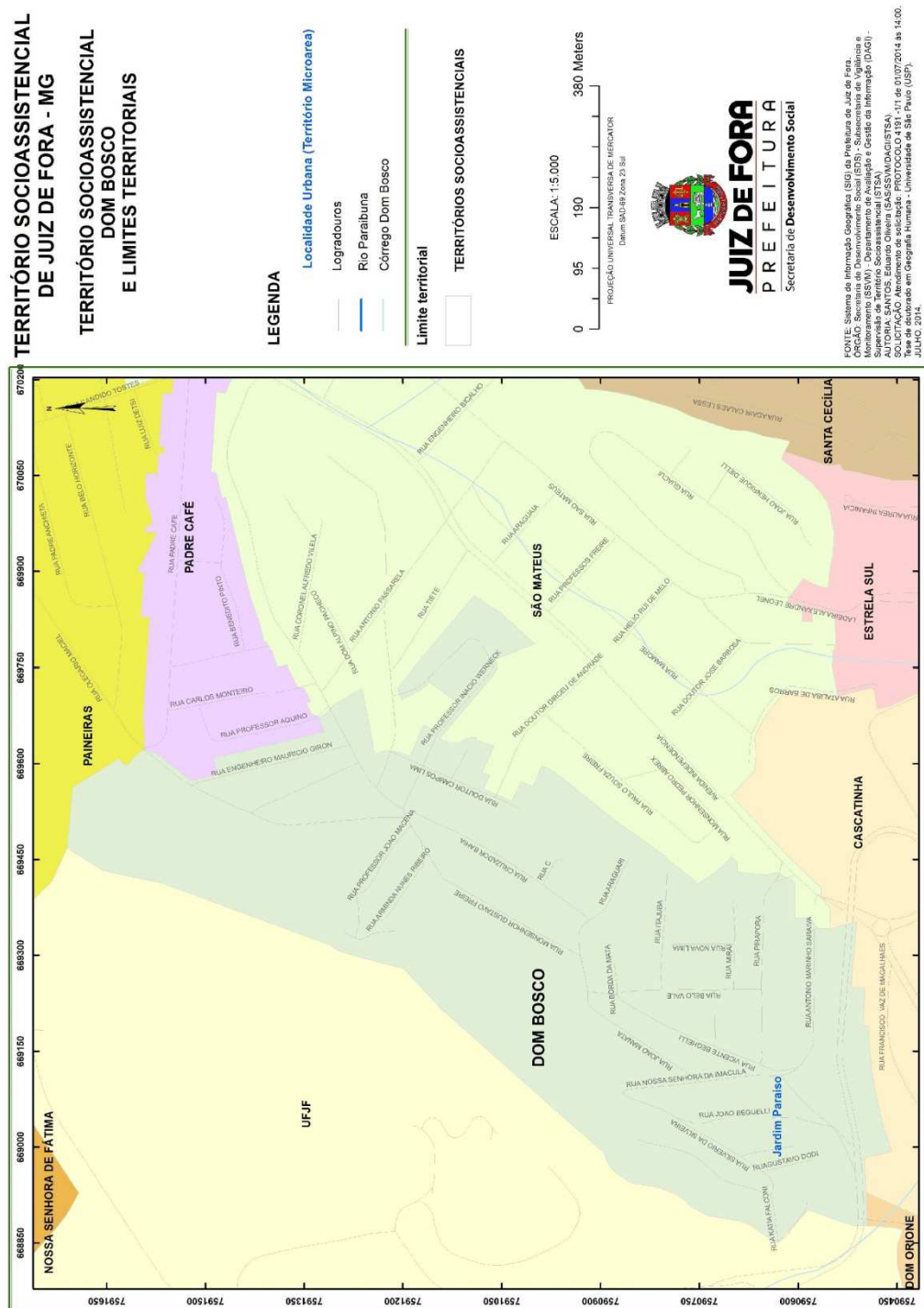
O mapa e a fotografia a seguir mostram a delimitação do bairro Dom Bosco bem como a localização de outros bairros, como o Santa Cecília, citado por Emílio.

⁵⁴ Mesmo que houvesse discrepâncias em relação ao território que compreendia o Dom Bosco, de acordo com os interesses de quem havia produzido o mapa. Ao consultarmos diferentes órgãos da Prefeitura, nos deparávamos com diferentes mapas.

⁵⁵ Segundo Lima Monteiro (2014), a nomenclatura “Chapadão”, bem como os nomes de outras localidades do bairro Dom Bosco, como “Morro dos Cabritos”, “Grotá”, fazem referência ao relevo. Em relação ao Chapadão, este é um conjunto de ruas, que também já foi nomeado, no passado, de “Serra de Cima”. Ouvimos de alguns adultos a preferência pelo nome do loteamento que oficialmente é “Jardim Paraíso”, pois, segundo eles, lhes parece um nome mais bonito. O Chapadão, apesar de abrigar várias ruas, também é chamado de Rua João Beghelli - que é uma de suas ruas. Outros nomes, que evocam o uso do espaço, também são citados nas conversas como a Rua do Conjunto (Conjunto Habitacional Santo Agostinho) e a Rua do Campinho – muito lembrada pelas crianças moradoras do bairro.

O mapa e a fotografia apresentam a conformação do bairro segundo a Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS) Prefeitura de Juiz de Fora.

Mapa 2: Demarcação dos limites territoriais do bairro Dom Bosco, com nomes de ruas, conforme a Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS) Prefeitura de Juiz de Fora.



Fonte: Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS). Prefeitura de Juiz de Fora. 2014. Fornecido mediante pedido formalizado por pesquisadora e orientador.

Fotografia 6: Fotografia aérea: Limites territoriais do bairro Dom Bosco, conforme a Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS) Prefeitura de Juiz de Fora.



e: Secretaria de Desenvolvimento Social (SDS). Prefeitura de Juiz de Fora. 2014. Fornecido mediante pedido formalizado por pesquisadora e orientador.

Font

Emílio insistiu e explicou: *“É que quando a polícia invadiu a casa, eles chamaram aqui de “Rua do Índio”, é porque aqui morava índio. A polícia arrombou a porta”*.

Polícia invadindo casas? Começamos a lembrar de Harvey (2009), da (re) produção do espaço urbano e das diferenças geográficas que são historicamente produzidas, são globais e não cessam em seu acontecer, (re) produzindo consigo as desigualdades socioespaciais. As diferenças geográficas também produzem tratamentos diferenciados pelo Estado e seus representantes. Era o que estávamos vendo.

Diferentemente do que imaginávamos inicialmente, não conseguimos realizar o teste-piloto apenas com o Emílio. Logo a pequenina sala de sua casa estava cheia de outras crianças. Sua irmã de 8 anos, Laura, opinou sobre o desenho de Emílio: *“Dom Bosco não é assim”*. Percebemos que ela também queria dizer como Dom Bosco é, e a convidamos para a pesquisa. Por sua vez, as crianças que a acompanhavam também nos pediram folhas e começaram a se apropriar do espaço da sala da pequenina sala. Desespero pelo inesperado.

Contudo, desespero compartilhado por aqueles que se embrenham pelos caminhos da pesquisa com crianças, e que nos indica que não estamos solitários em nossas buscas. Como declara Martins Filho (2011, p. 83-84):

No Brasil, é muito nova entre pesquisadores a preocupação de desenvolver metodologias de pesquisa que levem o adulto a escutar o ponto de vista das crianças, ou ainda que considerem as crianças como informantes e interlocutoras competentes para falarem de si mesmas durante a coleta dos dados. Se, tradicionalmente, desenvolver pesquisas *sobre* as crianças já gerava enfrentamentos e muitos desafios ao pesquisador, o que dizer do propósito de desenvolver práticas metodológicas de pesquisa *com* as crianças desde tenra idade? [...] De fato, a decisão de desenvolver práticas de metodologias que tomam as crianças como protagonistas do processo não é algo simples. Ao contrário do que se pensa, mesmo estando diante de um movimento de pesquisas que inclui as crianças como sujeitos participantes do processo metodológico, o desenvolvimento de metodologias e procedimentos de pesquisa com crianças ainda é um campo incipiente.

Incipiente e desestabilizador. Contrariados, admitimos nossa perda de controle e resolvemos aceitar que nossos caminhos da pesquisa estavam sendo

questionados. Enquanto Emílio continuava seu desenho, apresentamos nossa proposta às outras crianças, que, imediatamente quiseram participar daquela atividade, transformando-a em coletiva, que, lembramos, não era nossa primeira opção.

Daí, explicamos às crianças que, caso quisessem participar mesmo, havia a necessidade da autorização por parte de um responsável por elas para que pudessem fazê-lo - talvez esperando mais, naquele momento, não conseguir a autorização, visto que já estávamos perdidos.

Do grupo que ali estava, duas crianças que estavam dentro da faixa etária que delimitamos, fizeram questão de nos levarem imediatamente até suas casas, bem perto dali, para conversar com seus respectivos responsáveis. Com as folhas de autorização assinadas, retornamos para a casa do Emílio, onde ele e Laura faziam seus desenhos sob olhar de alguns expectadores, dentre eles a responsável por uma das crianças.

Apesar das crianças estarem juntas no mesmo ambiente, elas se distribuíram pelo chão da sala, algumas deitaram no chão, procurando “proteger” seus desenhos dos olhares das outras, ao mesmo tempo que compartilhavam os materiais e expressavam sua curiosidade sobre o que desenhavam os colegas. Algumas ficaram concentradas mais no desenho, outras, falavam mais. Apesar da casa pequenina, havia muitas crianças circulando, algumas bem pequenas, brincando na sala, numa varandinha e no quintal.

Emílio foi o primeiro a terminar o desenho, ao qual, espontaneamente, deu o título “Dom Bosco” e disse que não queria ficar colorindo nada e nos entregou o desenho, mas, logo mudou de ideia ao perceber que as outras crianças ainda não tinham acabado e que estavam dando cores aos seus desenhos.

Desenho 1: DOM BOSCO

EMÍLIO – 10 anos

Emílio começou seu desenho com alguns morros e, em um desses morros, desenhou uma construção que, imediatamente, fez questão de explicá-la. Ele nos disse “**Não se preocupa não**”, largou o desenho e nos chamou para o lado de fora da casa. Daí continuou: “**É a paisagem que vejo daqui**” e mostrou uma escola localizada no bairro Santa Cecília, a qual, posteriormente, ele pintou toda de azul mais escuro, contrastando com o azul mais claro com que pintou os morros.



"O dia que a polícia veio invadir aqui, o policial pensou que tinha gente drogada, essas coisa, mas só que era gente velha, criança, entendeu? Aí ela [a avó] falou: 'Alguém convidou vocês?' Aí o nome dessa rua já era Rua do Índio, né? Aí agora sempre quando tem confusão aqui, aí se chama a polícia, ela não vem, por causa... 'Ah! Na rua do índio? Nós não volta mais não' ".

A seguir, mostramos uma fotografia da vista parcial que se tem a partir da Rua Borda da Mata, da qual é possível ver, ao longe, o prédio azul que Emílio nos mostrou.

Fotografia 7: Rua Borda da Mata e a escola azul do “Dom Bosco” de Emílio



Foto: Carla Cristiane Nunes Nascimento. Julho 2014. Fonte: Arquivos da autora.

Apenas visualizando o desenho do Emílio, podemos perceber muitos carros transitando por uma rua e uma rotatória, o destaque para uma escola no alto de um morro, localizada em outro bairro que ele vê de sua casa, casas e prédios espalhados por todo o desenho e a Escola Municipal Álvaro Braga de Araújo, onde ele cursa o 5º ano do Ensino Fundamental.⁵⁶

Quando pedimos ao Emílio para falar de seu desenho individualmente, longe das outras crianças, ele foi apenas pontuando os elementos visíveis. Nós nos limitamos nesse momento a perguntar somente sobre algum elemento representado que não reconhecemos.

⁵⁶A Escola Municipal Álvaro Braga de Araújo é a única escola no Dom Bosco e atende até o 5º ano do Ensino Fundamental apenas. Conforme relatos de moradores, a Escola Estadual Dom Orione, localizada no bairro vizinho também de nome Dom Orione, que seria a opção mais próxima para os moradores do Dom Bosco darem continuidade aos seus estudos, foi fechada pela Superintendência de Educação do Estado de Minas Gerais que alegou falta de demanda suficiente que justificasse a manutenção da escola. Apesar da população ter se organizado e conseguido adiar o fechamento da escola por dois anos, esse aconteceu em 2009, no meio ao ano letivo. Um debate mais profundo sobre o assunto é feito por Lima Monteiro (2014).

O aumento na intensidade no tráfego de veículos no interior do bairro foi frisado e representado pelo Emílio no desenho. Este tráfego aumentado é uma realidade mais recente com a presença do *Shopping Independência* e da expansão do Hospital Monte Sinai. Isso foi pontuado nas conversas que tivemos com moradores de diferentes idades, que falaram da dificuldade para se atravessar a rua que Emílio disse ter desenhado, a Rua Vicente Beguelli, – principal e mais longa via do bairro.

É importante salientar que a rua citada é também um dos de acesso à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), à Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa Gado de Leite), à Sede Campestre do Serviço Social da Indústria (SESI), ao novo Hospital Universitário (HU - CAS - Centro de Atenção à Saúde) ao Estádio Municipal Radialista Mário Helênio, ao Aeroporto Francisco Álvares de Assis (Aeroporto da Serrinha), enfim, o trânsito é intenso.

Também observamos no desenho do Emílio a centralidade da Escola Municipal Álvaro Braga de Araújo, representada em tamanho maior que as demais construções e identificada pelo nome. A Escola também recebeu destaque nas falas do Emílio durante a entrevista, como um lugar em que se gosta de estar.

Percebemos também no desenho feito pelo Emílio alguns prédios, próximos às casas, o que quase não vemos na rua onde ele mora, e, também quase ausentes na maior parte do que nós considerávamos bairro Dom Bosco. Mas, realidade presente em todo entorno do bairro, que está cercado de novos empreendimentos. Outro fato que nos chamou a atenção foi a ênfase dada a uma escola no bairro Santa Cecília. Presença destacada no desenho e que faz parte da paisagem que o Emílio vê de sua casa, conforme ele mesmo explicou.

Em nossa programação, terminada a primeira etapa, da confecção do desenho pela criança, nossa intenção inicial era realizar a entrevista individualmente, possivelmente, pensando na “não-contaminação” do instrumental. Foi essa a nossa tentativa com o Emílio, por algumas vezes, numa espécie de tentativa-erro. Esforço desmedido e frustrado. Começamos a entrevista na sala e, percebendo a dificuldade de obter respostas sem a intervenção das outras crianças, fomos com ele para o lado de fora da casa. A tentativa de estar com uma criança de cada vez deu certo por alguns minutos, até as outras crianças terminarem seus desenhos e se juntarem a nós novamente.

As crianças da Rua Borda da Mata, de modo geral, e especialmente o Emílio, se mostraram bastante atentas ao celular que usamos para gravar as entrevistas, perguntando qual era modelo, pedindo para pegá-lo um pouco, comparando com outros modelos, indagando sobre as funções daquele celular além de gravar áudio. Contudo, percebemos que no decorrer da entrevista essa preocupação diminuiu, assim como diminuiu também a inibição inicial que estava denunciada pelo tom de voz muito baixo das crianças nas gravações, pelas respostas monossilábicas e por uma fala do Emílio que apontou que com o gravador ligado “*ia ficar sem palavras*”, assim como ele fica quando faz teatro na escola.

Percebemos também que a inibição com a presença do celular captando suas vozes diminuía à medida que a entrevista não ficava restrita a uma criança em especial. Consideramos isso interessante, e com tantas tentativas de uma conversa individual, desistimos de “isolar” as crianças umas das outras e as intervenções de umas nas falas das outras foram mais livres, mesmo que sempre estivéssemos lembrando a elas que precisávamos que cada uma falasse por vez, por causa da gravação e das posteriores transcrições. Alerta que pouco adiantava.

No momento da conversa em grupo, estava aparecendo um elemento importantíssimo, do qual não estávamos dando conta. O andar em grupo, o estar juntos, partilhar ambientes, inclusive da casa, era um elemento constitutivo das vivências das crianças. Um assunto que não apareceria na conversa individual, aparecia no grupo e era debatida por ele, uma opinião era mudada diante da força da opinião da maioria, outra opinião era mantida, mesmo sendo “voto vencido”. Isolá-las era o mesmo que decompor a realidade, levá-las para uma espécie de laboratório. Estávamos a ponto de cair numa armadilha, na qual, desde o início, queríamos passar de largo.

Iremos continuar adotando, por agora, o seguinte procedimento sobre nossa primeira experiência de campo com as crianças na Rua Borda da Mata: continuaremos mostrando a produção individual da criança⁵⁷, por meio de seu

⁵⁷ Os desenhos, apesar de serem produções individuais no sentido de que cada criança produziu materialmente o seu desenho, foram feitos em espaços onde havia a presença de outras crianças, o que, acreditamos, interferiu na produção. Em nossa dissertação de Mestrado, também havíamos trabalhado com a produção de desenhos por crianças, e não tivemos qualquer dificuldade para que a elaboração fosse individual - no sentido de ser distante de qualquer outra criança. No bairro Dom Bosco isso não foi possível. Em casas um pouco maiores, com mais de dois cômodos, como a do Emílio, várias crianças que moravam na mesma rua, entravam e saíam, o que impossibilitava conversar com uma criança de cada vez. Visitamos casas de um cômodo no Conjunto Habitacional Santo Agostinho, no Chapadão. Cômodo dividido, às vezes, por oito pessoas. No Conjunto, iniciamos

desenho, a descrição do desenho feita pela criança e nossas considerações sobre o desenho. Terminada essa etapa, o foco passará a ser as conversas, analisadas como ocorreram, coletivamente, quando mostraremos o que as crianças falaram sobre o Dom Bosco, revelando como vêem o bairro, que sentimentos têm por ele e a forma como se apropriam dele. Este procedimento se aproxima mais da realidade desta primeira experiência, que, posteriormente analisada, nos fez alterar significativamente muitas coisas. Mas, isto contamos depois.

Dessa forma, entram em cena, junto com Emílio, presença prevista, Armando, Caspian e Laura, presenças que não prevíamos, nos brindando como grupo e com suas próprias lógicas sobre do que é o bairro e de como é morar nele.

A seguir, o desenho do Armando, de 9 anos.

Desenho 2: DOM BOSCO**ARMANDO - 9 anos**

"Desenhei a igreja, o prédio, o sinal, o ponto de ônibus, a escola. Aqui escrevi errado [apontando para a construção pintada de marrom]. É o Bretas [supermercado que tem uma filial localizada no bairro vizinho, Cascatinha]".



Tivemos o mesmo procedimento com o Armando, pedindo que falasse para nós sobre o desenho que havia feito. Armando pegou seu desenho e foi descrevendo os elementos que apareceram: "Desenhei a igreja, o prédio, o sinal, o ponto de ônibus, a escola. Aqui escrevi errado [apontando para a construção pintada de marrom]. É o Bretas [supermercado que tem uma filial localizada no bairro vizinho, Cascatinha]".

Armando também deu importância às vias por onde circulam os veículos, contudo não representou estes. Sinalizações nas vias, como placas indicando pontos de ônibus e semáforo, também foram lembradas. Aparecem poucas construções no desenho, dentre elas alguns prédios, que, atualmente são muito comuns no entorno do bairro, como dissemos. É interessante também notar no "Dom Bosco" de Armando, a presença de um supermercado localizado em outro bairro vizinho.

Percebemos novamente a escola em posição de destaque, isolada ao final de uma rua, pintada em azul e identificada pela palavra “ESCOLA”, apontada posteriormente por Armando como a Escola Municipal Álvaro Braga de Araújo, onde ele estuda, chamado, quase que exclusivamente, de Grupinho, pelas crianças.

A Igreja Católica está presente no desenho do Armando, sendo o primeiro elemento que ele cita ao descrevê-lo. Uma observação aqui é relevante a este respeito. A Capela erigida no bairro teve papel fundamental na constituição deste e está muito presente nas falas dos moradores⁵⁸. Importância que Lefebvre (1978) apontou na constituição dos bairros. Após conversamos com moradores antigos que possuem um vínculo estreito com a igreja, que zelam pelo cuidado da capela e demonstram uma preocupação na manutenção das tradições da mesma, como das encenações, pudemos perceber a força da relação com a Capela.⁵⁹

O terceiro desenho que será apresentado foi feito por um menino que disse gostar muito dos filmes de gênero fantasia. Caspian tem 9 anos.

⁵⁸ Lima Monteiro (2014) também salienta isso.

⁵⁹ Uma antiga moradora do bairro, com quem conversamos, que possui vínculo parental com algumas crianças participantes da pesquisa, nos mostrou, com muita satisfação, várias fotografias pessoais de encenações realizadas por moradores do Dom Bosco na Capela do bairro, Imaculada Conceição. Uma dessas encenações havia ocorrido há alguns anos e fazia alusão à libertação dos escravos negros no Brasil, em 1888. Ela enfatizou, bastante contrariada, as intervenções que a Paróquia do São Mateus, bairro fronteiro, pratica em relação às atividades da Capela do bairro Dom Bosco, atualmente, limitando a participação dos moradores deste na igreja. Ela se ressentiu dizendo que as fotos eram de uma época em que a comunidade tinha mais espaço na igreja.

Desenho 3: DOM BOSCO

CASPIAN – 9 anos



Caspian afirmou que tem um campinho no Dom Bosco - rindo ele disse:
"não sei onde, mas, só sei que tem"

Observando o desenho produzido por Caspian, percebe-se elementos que antes ainda não haviam aparecido nos desenhos das outras crianças, como um campo de futebol vazio, presença de pessoas moradoras do bairro próximas a uma árvore, prédios altos com portaria indicada pela palavra "PORTARIA" e porteiros.

Caspian apresentou também as vias de circulação de carros, mas também não representou a estes. Quanto às construções, elas aparecem em pequeno número e destaca-se a presença de dois prédios, que se diferenciam bastante dos prédios desenhados pelas outras crianças.

A escola em posição de destaque e isolada ao final de uma rua, pintada em azul e identificada pela palavra "ESCOLA", aparece novamente e, depois, também é

identificada por Caspian, como sendo a Escola Municipal Álvaro Braga de Araújo, onde ele cursa o 4º ano.

O que nos chamou bastante a atenção foi o desenho de um campo de futebol. Quando questionado sobre o campinho, Caspian disse que quando ele joga futebol o faz na rua, mas afirmou que tem um campinho no Dom Bosco - rindo ele disse: *“não sei onde, mas, só sei que tem”*. Pensamos que poderia ser a Rua do Campinho, que é a João Beghelli no “Chapadão”, ou o novo campo que “substituiu” a área de lazer da *Curva do Lacet*, atualmente apropriada pelo *Shopping*, ou o campo que existia na própria *Curva do Lacet*, ou um campo imaginário, visto os jogos de futebol estarem tão presentes em várias partes do bairro.

A Igreja Católica apareceu novamente, em destaque. Ela está, no desenho, localizada ao fim de uma rua, assim como a escola, o que dá destaque a esses elementos no desenho.

O próximo desenho foi produzido pela Laura, de 8 anos.

Desenho 4: DOM BOSCO

LAURA – 8 anos



Apontamos para onde havia o desenho de uma menina de vestido vermelho e perguntamos quem era. Laura respondeu que era ela em sua piscina: *“Ela não existe, mas vou ganhar de presente da minha mãe”*.

Desde o primeiro contato que tivemos com Emílio, Laura, sua irmã, mostrou-se muito interessada em participar, emitindo opiniões, nos mostrando a precariedade da rua onde mora. Laura nos disse várias vezes que a Rua Borda da Mata se chama “Buracão”. O fim da rua sofreu deslizamentos da encosta, formando um vale que faz limite com a casa da Laura. Ali a população deposita grande quantidade de lixo.

Quando pedimos a Laura que nos falasse de seu desenho, ela foi além da descrição dos elementos. Laura foi apontando no desenho o que ela havia feito e fazendo comentários, o que nos possibilitou maiores intervenções nesta parte.

Laura disse que havia feito as casas do Dom Bosco, os prédios que estão no entorno do bairro, sendo um desses o prédio do Hospital Universitário, localizado no bairro vizinho Dom Orione. Aqui, Laura disse que não havia diferença alguma entre o Hospital Universitário e o Hospital Monte Sinai, apesar de, nesse momento, ter ido confirmar com sua mãe que nunca havia entrado nesse último.

Continuando sua fala sobre o desenho, Laura disse que fez as ruas com carros e também desenhou o “Semente”⁶⁰, onde, nas palavras dela, tem comida boa, lanche, aulas de capoeira, de dança, de informática, de quadra, de hip hop e teatro.

Além disso, Laura pontuou que desenhou a escola, a igreja, o campo de futebol. Sobre esse último, indagamos onde ele se localizava, prontamente ela apontou para o desenho e disse “aqui”. Reformulamos a pergunta questionando onde ele ficava no bairro e ela respondeu que não sabia e depois voltou atrás e disse que o campo fica no bairro Dom Orione.⁶¹

Apontamos para onde havia o desenho de uma menina de vestido vermelho e perguntamos quem era. Laura respondeu que era ela em sua piscina, que não existia, mas que logo ia ganhar de presente da mãe. Passado, presente e futuro se encontram em seu desenho. O velho, o novo, o que está ou não por vir, mas que se deseja. O espaço da realidade, tão limitado na nossa visão adulta, se encontra com os desejos de outros espaços.

Como pode ser observado, o desenho da Laura é bastante detalhado. Apresenta elementos já indicados pelas outras crianças participantes, destacando

⁶⁰ Referência ao Grupo Espírita Semente, que possui sua sede à Rua Belo Vale.

⁶¹ O campo do bairro Dom Orione substituiu a Curva do Lacet numa troca envolvendo a Prefeitura, o Shopping Independência e a população do bairro Dom Bosco, como apontado na introdução e em outros momentos deste trabalho.

na parte superior do desenho a Igreja Católica e a Escola Municipal Álvaro Braga de Araújo onde ela estuda, além das vias com tráfego intenso de veículos.

O desenho também traz também elementos novos, como o Grupo Espírita Semente, que desenvolve um trabalho assistencial na comunidade do Dom Bosco, inclusive oferecendo refeições e atividades voltadas para as crianças do bairro no contraturno da escola. É importante pontuar aqui que esse Grupo, onde estivemos algumas vezes assistindo algumas atividades, é uma referência para a Comunidade, inclusive espacial. No tempo em que passamos no Dom Bosco, as pessoas com quem tínhamos contato sempre o citavam em suas falas e quando as informávamos sobre nossa pesquisa com crianças, automaticamente essas pessoas nos diziam que, se quiséssemos conversar com crianças, deveríamos ir ao Semente.

Na representação da Laura, os hospitais Universitário e Monte Sinai aparecem um ao lado do outro, apesar da distância que os separa ser considerável. Para ela, o que importa é que são hospitais.

A presença de pessoas também pode ser observada no desenho da Laura, inclusive ela representou a si mesma em uma piscina próxima a um campo de futebol, no que parece ser uma área de lazer, mas, Laura fez questão de falar que aquela era sua piscina que em breve seria comprada.

Esta conversa inicial foi muito importante para adensar o que apareceu nos desenhos e para trazer elementos que não apareceram. Como ainda estávamos buscando uma identidade, uma das primeiras questões que colocamos foi referente à autodeclaração das crianças quanto à cor de sua pele. O Caspian se declarou negro, completando que ser negro é ser feliz. Emílio e Laura disseram ser mulatos e Armando arriscou bem baixinho dizer um “vermelho”, mas, por fim, disse ser moreno.⁶²

Notamos que as intervenções eram mais calorosas quando o assunto se relacionava a algum fato envolvendo violência – o que dificultou a identificação de quem falava, no momento de transcrição de alguns trechos da entrevista.

É interessante notar que nas falas do Emílio, por exemplo, a centralidade da Escola Municipal Álvaro Braga de Araújo - EMABA, que aparece no desenho, retorna. Notando que ele não havia desenhado nenhuma pessoa e nem a si mesmo,

⁶² Consideramos apenas a autodeclaração delas como suficiente. É importante atentar para trabalhos como o de Andreilino Campos (2007) que trazem as discussões do negro para o centro do debate geográfico “do processo de construção espacial da cidade” (p.19).

perguntamos a ele onde ele estaria no desenho caso fosse se representar. Emílio disse: *“Aqui ó! Perto da escola”*.

A EMABA retorna em todos os demais desenhos e falas. Armando disse que esqueceu de desenhar ele mesmo, mas caso aparecesse ele estaria na escola porque gosta do recreio.

Caspian, por exemplo, em dado momento da entrevista, declarou que seu sonho é ser um feiticeiro. Ele disse duas vezes: *“Meu sonho é loucura, tia!”* Um dos colegas falou: *“Ser igual Harry Potter. Ser mágico”*. E o Caspian completou: *“Ser feiticeiro, tia! Mas não existe, né?”*. Perguntamos a ele o que um feiticeiro faz e ele respondeu: *“Ah! Ele tem aquela varinha”*. Voltamos a perguntar: *“Ele tem poder?”* Ao que Caspian respondeu: *“É. Ele tem poder! Faz aparecer coisas num passe de mágica”*. E continuou dizendo que se pudesse faria aparecer um dragão para levá-lo voando para a escola, lugar que ele gosta de estar por ter recreio, Educação Física e aula de Artes.

Laura também falou da escola. Ela a considera como um trabalho, assim como considera ir para o “Semente” e *“e arrumar a casa de vez em quando”*. Quanto à trabalho, as outras participantes afirmaram não trabalhar, elas disseram que, em casa, geralmente ajudam as mães nas tarefas domésticas.

Diante da pergunta *“o que é Dom Bosco, para você?”*, obtivemos do Armando a seguinte resposta: *“Tudo de bom!”* Daí voltamos a pergunta: *“Se Dom Bosco é tudo de bom, o que que é bom?”* Armando: *“Universidade, Santa Cruz Shopping”⁶³*. Daí, indagamos ao Armando: *Mas o Santa Cruz Shopping tá longe, né? Ele está no Dom Bosco?*. Assim, ele mudou sua resposta dizendo que, além da Universidade, o que tinha de bom no Dom Bosco era o cinema do *Shopping Independência*⁶⁴.

A UFJF e o *Shopping Independência* foram citados em vários momentos diferentes, pelas quatro crianças, em várias de suas respostas. Apareceram como lugares de lazer, lugares que mais freqüentam e em que mais gostam de passear, comer e brincar, apesar de algumas falas associadas ao *Shopping* estarem vinculadas a coisas pagas e caras, que só podem ser usufruídas de vez em quando, na companhia de um padrinho, de um primo, enfim, de alguém que custeie o lazer.

⁶³ O Santa Cruz Shopping localiza-se na Avenida Benjamim Constant, no centro de Juiz de Fora. É considerado um shopping popular. Percebemos novamente elementos do bairro com outros que ficam, para nós, fora do bairro.

⁶⁴ O Independência Shopping possui 5 salas de exibição, sendo 1 sala 3D Digital.

Quanto ao lazer na Universidade, as crianças disseram que quando vão até lá é para jogar bola ou andar de bicicleta e sempre em grupo. Como havíamos visto um grupo de crianças nadando em local proibido na UFJF, quando Emílio estava falando do tipo de lazer que tinham na Universidade, provocamos: *“Nadar no lago não, né?”*. Ao que ele respondeu assustado, parecendo desconhecer que alguém nadasse lá: *“Claro que não! Naquele lago lá? No... no como é que fala? Naquela água do... no chafariz também eles nadam....Naquela área do palco”*.

O Sesi, que se localiza no bairro Dom Orione, também foi lembrado muitas vezes como lugar de lazer, mas, que para se ter acesso, é necessário ser associado e ainda pagar pelo dia de uso.

Também percebemos que o termo “lazer”, para as crianças, está associado a atividades bem pontuais realizadas no bairro como “ação social”. Uma fala muito interessante da Laura ilustra isso: *“ Na Rua da Mirai, no dia da Criança, 12 de outubro, vai ter lazer. Aí já teve lazer na Rua da Itajubá...foi negócio de igreja... e lá na UFJF também já teve lazer e lá no Terreirão do Samba [centro]”*

O espaço da rua também foi lembrado pelas quatro crianças como um lugar de brincar: Lugar de jogar futebol “de graça”, de brincar de pique (pique-pega, pique-esconde), mas também como um lugar perigoso. A violência foi amplamente focada pelas crianças, foi um assunto que permeou toda a entrevista, as crianças falaram de tiroteios, brigas envolvendo bêbados e usuários de drogas, homicídios relacionados ao tráfico de drogas, crianças portando armas, roubos constantes e também ações da polícia, como atos de violência.

Quando Armando disse que Dom Bosco era tudo de bom, perguntamos a ele se havia algo de ruim. As quatro crianças começaram a falar ao mesmo tempo.⁶⁵ *“Muita briga!” “Tem briga, polícia...” “Já derrubou a porta da casa da minha avó!” “Cortaram o colchão do meu avô tudo... a polícia.” “Quebraram meu Play Station”*. Daí, perguntamos: *“O que vocês acham da polícia?”* As crianças: *“Ah! Ruim.” “Ruim!” “Ruim!” “Vive maltratando os outros”*.

Emílio, que enquanto desenhava já havia falado de uma incursão policial na Rua Borda da Mata, voltou com o assunto da “Rua do Índio”:

O dia que a polícia veio invadir aqui, o policial pensou que tinha gente drogada, essas coisa, mas só que era gente velha, criança, entendeu? Aí ela [a avó] falou: “Alguém convidou vocês?” Aí o nome

⁶⁵Aqui, por falarem ao mesmo tempo, não conseguimos identificá-las por suas vozes nas gravações.

dessa rua já era Rua do Índio, né? Aí agora sempre quando tem confusão aqui, aí se chama a polícia, ela não vem, por causa... “Ah! Na rua do índio? Nós não volta mais não”.

As quatro primeiras crianças a participarem deste piloto tinham uma história de enredo violento para contar: Caspian falou da violência como algo que faz parte do cotidiano do bairro, dizendo que no Dom Bosco sempre tem tiroteio, mulher batendo em homem, homem batendo em mulher: *“a gente tava no Luiz comprando cachorro quente e vimos um homem batendo numa mulher dentro do carro”.*

Quando indagamos se havia festas na comunidade, as crianças nos informaram que tem festas de rua, com cama elástica/pula-pula, barraca de cachorro-quente, de lanches em geral e funk. Aqui o assunto violência voltou. As palavras que mais aparecerem relacionadas às festas foram drogas e polícia. Emílio mencionou uma apreensão de arma numa festa de rua: *“Acharam uma arma quadradinha, toda importada, de ouro... Entendeu?”*

Como é notório, a violência foi permeando todo diálogo. Em momento posterior, pedimos às crianças que associassem um símbolo ao Dom Bosco. Em outras palavras, perguntamos às crianças que, se caso Dom Bosco tivesse um mascote, qual seria. Eis o que apareceu: *“Símbolo da ‘Tropa de Elite’, porque aqui só tem tiro”; “Falcão do Morro”; “Falcão das Guerras”; “Falcão das Drogas”.*

Daí, as crianças se direcionaram para o Caspian e disseram que o símbolo que ele daria seria uma Fênix, o que resultou na seguinte conversa: *“Fênix não tem nada a ver com isso, Fênix é um animal muito feliz, né não? Né tia?”* Daí, perguntamos à ele: *“Mas, poderia ser a Fênix o mascote do Dom Bosco?”* Ao que ele disse: *“Poderia ser a Fênix. Fênix é perigosa”.* Laura completou: *“E a Rua do Índio também é perigosa”.*

Laura e Emílio apontaram que queriam mudar do Dom Bosco e relacionaram essa possível mudança à busca de proximidade com parentes, como ficar mais perto do pai, de irmãos, de avós. As quatro crianças que estavam participando do piloto moram com muitas pessoas na mesma casa. De forma geral, a mãe, irmãos, primos, tios, avós, madrinhas foram citados como as pessoas que constituem a família imediata.⁶⁶

⁶⁶ No momento em que informamos que havia necessidade do responsável assinar o termo de autorização, percebemos dúvidas das crianças sobre quem seriam seus responsáveis. Apareceram

Laura chegou a dizer “*Dom Bosco é nada!*”! Apesar de que, como já vimos, eles demonstrarem alguma afetividade com alguns locais do Dom Bosco, com destaque para escola.

Já Armando e Caspian foram bem enfáticos em dizer que gostam do Dom Bosco, contudo as razões de gostarem geralmente vieram ligadas a coisas fora do Dom Bosco oficialmente estabelecido, como jogar futebol no Sesi, passear na Universidade e no *Shopping*⁶⁷.

Com relação a serviços de saúde, as crianças afirmaram nunca terem entrado no Hospital Monte Sinai e que freqüentam o postinho de saúde do bairro, que não conta com o Programa Saúde da Família.

Quando perguntamos sobre transporte público no Dom Bosco, apesar da maior parte das ruas da comunidade não serem atendidas por ônibus, as crianças enfatizaram o preço da passagem como o grande problema no transporte e não a falta de acessibilidade como era de se esperar numa rua onde não há transporte coletivo.

Quanto aos sonhos/desejos das crianças, esses surgiram na conversa vinculados ao ter, como ter uma piscina, um quarto individual, ter dinheiro – dinheiro foi uma falta citada por todas as crianças e, ao mesmo tempo apontado como algo que resolveria os problemas quanto ao que lhes falta. Quanto a ter acesso a tecnologias como celular, computador, todas apontaram já ter o objeto ou, pelo menos, ter acesso a eles. Sonhos relacionados ao ser foram: ser jogador e goleiro de futebol profissional.

Finalmente, abordamos os temas: negros, escravidão e quilombo, visto naquele momento, ainda, estes serem focos de análise da pesquisa. Apresentaremos a seguir trechos do diálogo, começando pelo Emílio:

-Emílio, o que que você sabe sobre a história de Dom Bosco? Quando ele surgiu?

indicações, por parte das crianças, da mãe, da avó, como também de irmãos menores de 18 anos, e, até mesmo, de um vizinho que “toma conta”. Assim, procuramos sempre encontrar a mãe da criança. Algumas crianças, de fato, não moram com a mãe, mas com outro parente como a avó ou a tia. Nessa situação, quem assinou a folha foi a pessoa que cuida da criança na casa.

⁶⁷Segundo as crianças participantes da pesquisa na Rua Borda da Mata, o Shopping Independência localiza-se no bairro Dom Bosco, enquanto em seu *site* na *Internet*, o Shopping informa que seu endereço encontra-se no bairro Cascatinha.

- *Ele surgiu quando os índios ... como é que fala? Os índios deram capacidade para eles [...] só sei que surgiu quando Dom Pedro I que pediu aos índios se podia para fazer uma cidade aqui. Aí por isso é que foi feito o Brasil, O Brasil e esse bairro todo.*

- *Você sabe como o Dom Bosco se chamava antes de chamar-se Dom Bosco?*

- *Não.*

- *Você sabe o que é um quilombo?*

- *Não.*

- *Já ouviu falar essa palavra?*

- *Já.*

Laura interfere:

- *Acho que é o nome de um país.*

Em outro momento ela diz:

- *É um nome de cidade?*

Retornamos ao Emílio:

- *E sobre escravidão? Já estudou alguma coisa?*

- *Já. Porque aqui era uma fazenda de Dom Bosco, né? Aí todos nós era escravo...*

Continua Laura, contando, em sua versão, um pouco da história do Brasil:

- *Aí Dom Pedro chegou montado num cavalo, aí pegou a espada e falou assim: "A riqueza é nossa". Aí depois...*

Emílio retoma:

- *Aí ele foi lá e libertou os escravo.*

Em outro momento, Laura continua sua descrição:

- *[Dom Bosco] era uma fazenda. Aí, Dom Pedro subiu num cavalo, pegou a espada. Foi lá na cidade...*

Laura aqui foi interrompida por sua mãe que disse que ela estava brincando com a pesquisa e não levando as coisas a sério.

Daí, perguntamos à Laura se alguém já havia contado algo para ela sobre a história do bairro, ela respondeu que não. Sobre escravidão, Laura falou: *“As crianças ia para a cidade estudar e chegava lá na cidade dos escravo, eles ensinava os escravo a ler”*.

Caspian, a única criança a se afirmar como negra e que disse que ser negro é ser feliz, achou a palavra quilombo muito engraçada, riu muito e afirmou que nunca a tinha ouvido. Quanto à escravidão Caspian conversou conosco:

- *Hum... Os brancos mandavam nos negros.*
- *Você acha que isso já aconteceu alguma vez aqui em Juiz de Fora?*
- *Não.*

O assunto da violência apareceu novamente tomando longo período da conversa, perguntamos ao Emílio: *“o que você acha da violência aqui no Dom Bosco?”*

Ao que Laura respondeu: *“Péssima, o outro briga. Outro dia, o pai da professora da Célula, ele tava esperando a polícia chegar no domingo. Aí o cara pegou a arma e atirou assim ó e quase acertou no ombro dele.”*

Novamente, as crianças começam a falar todas juntas e uma delas diz: *“Uma menina do Dom Bosco, levou um tiro de raspão na festa da Rua Itajubá.”* Contaram-nos de pessoas conhecidas morrendo com tiros, de crianças portando armas etc

Ao final da conversa voltamos ao desenho, perguntando se ainda queriam falar algo sobre sua representação. A fala do Emílio novamente nos chama a atenção: *“Eu quero falar assim que Dom Bosco... se se envolver com droga e não pagar, morre aqui. É isso que eu quero dizer que aqui é um lugar muito ruim de viver.”*

Laura também tinha mais algo a declarar: *“Outro dia, um bandido falou que o cara tava devendo ele dois reais, aí ele foi cobrar o cara na loja. Aí o cara respondeu: ‘Depois eu te dou os dois reais’. Aí ele falou: ‘Eu quero agora’. Aí ele foi lá e matou o cara, o que tava devendo dois reais.”*

Com esta conversa e com muitos pensamentos/sentimentos encerramos o campo naquele dia: com indignação perante a (re)produção capitalista do espaço que toca as crianças de uma forma cruel – mesmo que elas não sejam passivas neste processo. Com tristeza diante da patente educação escolarizada excludente que ainda culpabiliza a criança por seus fracassos escolares (PATTO, 1993). Como

questões históricas, tão ligadas ao existir daquelas crianças no bairro, nunca chegaram a elas? A violência urbana de que tanto falaram as crianças não era descendente de outras?

Mas, encerramos também com algumas poucas certezas, talvez uma, central naquele momento: transpor uma experiência metodológica acertada em outro contexto, com outra questão investigativa, outras crianças, para a presente pesquisa era um absurdo. Absurdo também era compreender que a questão era apenas instrumental, estávamos numa transição teórico-metodológica drástica.

Tudo o que foi inviabilizado pelas crianças, nos mostrou, na prática, o que já havíamos incorporado em nossos discursos: as crianças como sujeitos plenos, protagonistas e participantes da vida, da sociedade e, por conseguinte, da pesquisa.

Segue um quadro, que não abrange tudo que mudou depois deste primeiro encontro na Rua Borda da Mata, mas que é um indício forte de como as coisas foram tiradas de seus lugares, com as crianças no/do bairro.

PROPOSTA INICIAL	PROPOSTA QUE SE CONSOLIDOU APÓS AS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS DE CAMPO NO BAIRRO DOM BOSCO
Questão investigativa atrelada às identidades das crianças com o bairro, tendo como cerne sua possível identidade quilombola. ⁶⁸	Questão investigativa centrada no que é o bairro Dom Bosco para as crianças participantes da pesquisa e que nele moram neste início de século.
Aplicar os instrumentos de pesquisa, com uma criança por vez em sua respectiva casa. Desenhos. Aproximação com a metodologia dos Mapas Narrativos.	Produção de desenho com várias crianças simultaneamente. Muitas produções aconteceram nas ruas.
Aplicar um longo questionário, chamado por nós de entrevista semi-estruturada, individualmente. Uso de notas de campo.	Conversas coletivas, tendo a participação de várias crianças ao mesmo tempo e buscando partir de assuntos que elas iniciavam. Frustração em todas as tentativas de isolá-las umas das outras. Uso de notas de campo e de notas de observação.
Uso do nome real da criança no trabalho final.	Necessidade de resguardar o nome real. ⁶⁹
Aproximações com a Geografia Humanista.	Distanciamento da Geografia Humanista. Aproximações à Geografia da Infância

⁶⁸ Conforme mostramos na Introdução.

⁶⁹ O que será explicado no Capítulo 2, quando discutiremos a questão de autoria.

	com influência da teoria histórico-cultural.
Referências Teóricas Principais: Jean Piaget e Yi-Fu-Tuan - referências consagradas e basilares, muito presentes nos estudos da Geografia que se relacionam com crianças.	Referências Teóricas Principais: Pensadores da Sociologia da Infância, da Geografia da Infância em interface Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vigotski.
Alguns conceitos importantes: Infância. Identidade. Territorialidade. Lugar.	Alguns conceitos importantes: Protagonismo e participação infantil. Bairro. Meio. Vivência. Criação do conceito de Bairro-Vivência.

No capítulo que segue, mostraremos a relação historicamente estabelecida entre crianças e a ciência geográfica, como a Geografia da Infância foi e está se estabelecendo como um campo de estudos e como a questão do “MEIO” e o conceito de VIVÊNCIA, realçados por Vigotski, começa a surgir, contundentemente, para nós, após as primeiras experiências de campo no bairro Dom Bosco.

CAPÍTULO 2

“O DOM BOSCO DAS CRIANÇAS...” **Geografia da Infância: estado da arte e iminências**

Descansamos uma tarde em casa do poeta popular Cordeiro Manso. Pernoitamos depois junto a um açude lamacento, onde patos nadavam. Construiu-se com fardos, caixas e encerados uma tenda, e aí me estirei sobre peças de estopa, friorento, iluminado a cera de carnaúba. As estacas de uma cerca roçavam-me as costelas; interrompiam-me o sono o choro do vento, a conversa dos arrieiros aboletados na vizinhança e os gemidos quase humanos de uma ovelha doente.

Outras estações fugiram-me da memória. José Leonardo e Antônio Vale despediram-se – e com eles o sertão desapareceu. Xiquexiques e mandacarus foram substituídos por uma vegetação densa e muito verde; nos caminhos escuros os chocalhos calaram-se; surgiram regatos, cresceram, transformaram-se em rios e atrasaram a marcha.

(GRACILIANO RAMOS – escritor alagoano, 1945)

Imergindo em um campo de estudos relativamente novo no Brasil, como explanaremos posteriormente, que vem sendo chamado de *Geografia da Infância* (LOPES; VASCONCELOS, 2005), em dado momento da pesquisa, sentimos a necessidade de buscar por autores e obras que versassem sobre a relação Geografia e Crianças em outros tempos.

Queríamos ver como - anteriormente à demarcação desse novo campo da Geografia da Infância, quer fosse nas obras literárias ou nos livros/manuais didáticos, Geografia/Criança-Infância se encontravam, ou não se encontravam. Nas obras de Geografia escritas para as crianças, as crianças, de fato, eram vistas e consideradas pelos autores que se comprometiam a escrever delas e para elas? Se vistas, quais concepções de criança, se não explícitas, estavam subjacentes às obras? Que Geografia era apresentada às crianças? Essa apresentava algum indício de aproximação com o meio histórico/espacial/cultural de suas destinatárias? Haveria uma relação explícita entre Geografia/Criança-Infância em alguma obra

publicada no Brasil? Muitas questões e todas elas, em suma, buscando rastros de uma Geografia da(s) Infância(s).

Escolhemos quatro obras⁷⁰ e, ao examiná-las, tivemos um vislumbre dos encontros e das possibilidades outras de encontros entre Geografia/Criança-Infância com os livros, os chamados ‘escolares’/ ‘didáticos’ ou aqueles de literatura.

Depois disso, revisitamos algumas obras acadêmicas brasileiras⁷¹, sobretudo publicadas na década de 1990 e nos primeiros anos do século XXI, obras estas que focavam a relação Geografia/Criança-Infância pela via escolar, sobretudo calcada na alfabetização geográfica e/ou cartográfica. Momento marcado por grande volume de produções.

Todas as buscas, as mais longas e as mais sucintas, foram imprescindíveis para compreendermos melhor o campo de estudos que estávamos a adentrar e importante para alcançarmos o objetivo proposto para este capítulo: traçar os caminhos da consolidação da Geografia da Infância e seu *estado da arte*, revelando as primeiras possíveis contribuições de nossa pesquisa com crianças moradoras do bairro Dom Bosco em Juiz de Fora-MG - que se insere no contexto da teoria histórico-cultural de Vigotski - para o campo de estudos da Geografia da Infância.

2.1 ENCONTROS (E DESENCONTROS) LITERÁRIOS ENTRE GEOGRAFIA /CRIANÇA - INFÂNCIA

Quando nos debruçamos na busca de obras que se propunham apresentar a ciência geográfica para crianças, as perguntas só se alargavam: como os escritores, geógrafos e não-geógrafos, viam as crianças a quem destinavam seus “livros de Geografia”, como as crianças eram retratadas nas obras, que geografias eram defendidas nesses livros, eram algumas das nossas muitas questões. Para definição do que analisaríamos, em direção as respostas das nossas inquietações, nosso recorte foi temático e, posteriormente, espacial e temporal.

Iniciamos as buscas de uma forma bem simplificada: pelos termos Geografia/Criança-Infância presentes nos livros.

⁷⁰ Sendo que apenas uma delas apresenta-se diretamente como uma proposta de manual/livro didático, *Geografia das Crianças*, de Aroldo de Azevedo, 1947.

⁷¹ Estas fazem parte de nossa biblioteca particular e foram subsídios para nossa formação inicial e prática docente nos níveis básico e superior.

Feito esse levantamento, verificamos sobre o que, de fato, versavam e separamos alguns. Nesta seleção, estavam livros impressos, publicados e divulgados no Brasil e percebemos que eles haviam sido escritos em um momento predominantemente marcado pela *Geografia Tradicional*, que, segundo Capel (1982) envolvia geógrafos aliados predominantemente ao positivismo científico e, na contramão, aqueles aliados ao historicismo. É importante lembrar também das possíveis influências da Geografia Teorético-Quantitativa, que surge na década de 1950 (CAPEL, 1982; CORRÊA, 1995).

Ainda, queremos demarcar que não havia intenção inicial de comparar os achados, por se tratarem de propostas literárias diferenciadas, mas, nos momentos em que percebemos que isto poderia acontecer e trazer alguma contribuição, comparamos.

2.1.1 Saindo do trilho para um encontro com a *Infância* de Graciliano Ramos

Inicialmente, em meio a tantos livros e possibilidades de análise, nos encontramos, e fizemos uma paragem intensa, com o que não procurávamos, ou melhor, com o que não pensávamos ser geográfico, o livro *Infância* de Graciliano Ramos, obra consagrada da literatura brasileira. Em buscas incessantes nos “sebos”, ela nos chegou às mãos e nos chamou a atenção pelo seu título – afinal, tudo que reportava ao tema, de alguma forma, nos interessava, nos incitava curiosidade. O que Graciliano tinha a nos dizer sobre a infância? De que infância ele falava?

De fato, a obra não se pretende geográfica e chegamos a ela, talvez, pelo desejo mesmo da paragem, do pouso, de “repousar nossos olhos” fixados nos textos acadêmicos.

Uma passagem de Moreira (2010)⁷² é oportuna aqui:

Uma certa concepção de conhecimento do mundo, a positivista, coloca a ciência e a arte em mundos separados, inserindo a arte como algo marginal ao terreno da explicação do mundo. Diz-se,

⁷² Coincidentemente, Moreira (2010) também está fazendo apontamentos acerca de uma obra de Graciliano Ramos, *Vidas Secas*.

então, que ciência é ciência e arte é arte. Que há o mundo da ciência e o mundo da arte. Tanto que existe a linguagem da ciência, dita diferente da linguagem da arte porque aquela é objetiva e rigorosa, e esta é subjetiva e livre. Tem-se por inadmissível assim que um cientista escreva uma obra científica com a linguagem de um poeta, do mesmo modo que por inconcebível um poeta que escreva uma poesia com linguagem que não seja a subjetivamente poética. Mais do que seja isso e onde fica a fronteira rígida entre uma linguagem e outra, isso nunca se tem por certo. Formados nesse padrão de (des)entendimento nos acostumamos a aceitar um discurso científico de linguagem seca, árida e habitualmente desinteressante, porque distante da interioridade subjetiva e do qual o homem está do lado de fora, mesmo quando é ele o tema falta calor humano à ciência, e isso se justifica porque ela fala do homem de um “modo científico”. Se, entretanto, o objeto da fala, da ciência, como da arte, é o mundo do próprio homem, a diferença estando na fala, como pode o homem falar de si mesmo de forma tão dupla, omissa e dissonante: uma seca e outra cálida? (MOREIRA, 2010, p.46).

Os encontros com Graciliano Ramos eram sim “repouso aos olhos” e agito em todo nosso ser. Uma aliança, um pacto entre a Geografia e a Literatura⁷³. Dele, literato, saltava profundidade geográfica. Saímos do trilho inicial de procurar obras que trouxessem diretamente os termos Geografia/Criança-Infância, mas estávamos diante de um “tratado” de Geografia, bem como sobre Crianças, Infância e Infâncias plurais – tudo isso em suas relações. Uma obra de arte literária começou a desvelar-se, para nós, como uma anúncio clara à Geografia da Infância que só vem a se consolidar no Brasil no final do século XX e início do século XXI. A Literatura parecia conseguir falar com mais profundidade a descoberta que nossos textos acadêmicos queriam anunciar como Geografia da Infância.

Publicada em 1945, escrita pelo autor nordestino de Quebrangulo/ Alagoas, nascido em 1892, *Infância* é uma narrativa de Graciliano Ramos sobre sua própria infância⁷⁴ lembrada pelo “eu-adulto”, que, certamente, traz para a narrativa muito

⁷³ A propósito disto, ver o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Prof. Dr. Júlio César Suzuki (USP) sobre as aproximações entre Geografia e Literatura (SUZUKI, 2006; 2010; 2011). Para uma abordagem essencialmente geográfica-humanista, ver Monteiro (2002).

⁷⁴ Este é um bom exemplo de como o termo infância é polissêmico e designado para referenciar coisas diversas, mas entrelaçadas. Aqui infância tem um sentido particular, a infância de Graciliano Ramos. Contudo esta infância de Graciliano não se descola de uma infância mais ampla, produzida historicamente, vivida e compartilhada por crianças nordestinas alheias às riquezas, em múltiplos aspectos, acumuladas pela humanidade – temos, então, aqui a ideia de multiplicidade de infâncias no mundo. Por sua vez, estas infâncias também não estão desvinculadas do que defende Jens Qvortrup,

além de sua infância - mas, esta relida, retocada, muitas e muitas vezes, por outras vivências, inclusive por sua aproximação com a literatura.⁷⁵

Há uma mescla de lembranças de acontecimentos que se deram na vida de Graciliano Ramos, com elementos criados e com informações que foram sendo colhidas, posteriormente, no decorrer da vida do autor. É um exercício de memória imbricado com a imaginação do autor, por sua reelaboração criadora (VIGOTSKI, 2009). Passado e presente vão se sobrepondo ininterruptamente, numa unidade, não há um enredo cronológico. Fica claro que há um narrador que se recorda e avalia as lembranças, há uma personagem menino central que está no enunciado, mas, é impossível achar um ponto de cisão entre eles.

Tínhamos feito uma estação na vila, para bem dizer estávamos ali hospedados, com grande economia e sem nenhum conforto. Vivíamos como retirantes que se fixam algum tempo e ganham força para seguir caminho. Meu pai, educado no balcão, aceitara os conselhos da sogra, metera-se em pecuária nos cafundós de Pernambuco. Arruinando-se na seca, usara os restos do capital e o crédito, mercadejava com o fim de obter meios para regressar às Alagoas e à mata.

A situação transitória lhe fornecia desculpa ao recusar negócios inconvenientes. Era passageiro, não queria imóveis nem vendia fiado. Mas adquiriu e lavrou o cercadinho próximo ao cemitério (RAMOS, 1995, p. 157).

Seca, miséria, migração, situação econômica da família são relatados em sua confluência com uma vida de menino mal-tratado, sempre desconsiderado. Um menino único, ímpar, que partilha com muitas outras crianças dramas parecidos, mas não os mesmos. Menino que, em nosso entendimento, olhando para o menino

de infância como uma categoria estrutural da sociedade (QVORTRUP, 2010) ou do que defendem Lopes e Vasconcellos (2005), de infância como um território alvo do desejo de várias áreas do conhecimento. Disso, depreendemos que quando falamos em infância, seja infância particular ou estrutural, só nos é possível fazê-lo levando em conta a unidade micro-macroestrutura. As crianças, compreendemos neste sentido, são os sujeitos reais, as pessoas que povoam e são povoadas por todas essas infâncias, ou seja, que produzem essas infâncias e são produzidas por elas – visto que não são passivas à forma como a sociedade se estrutura, mas são com a sociedade, entretanto, ao mesmo tempo, são afetadas pela forma como a sociedade se estrutura, dialeticamente.

⁷⁵ Graciliano Ramos, a despeito das crises que enfrentou em seu processo de alfabetização e depois com a escola, fundou um jornal de crianças, aos 12 anos, chamado de *Dilúluco* e dele se tornou diretor. Posteriormente, aos 13 anos, começou a escrever seus primeiros sonetos. Lev Vigotski nos dá indícios, através do conceito de vivência (*perejivanie*) de como e porque um meio desfavorável não é determinante do sujeito, sobre o que ainda explanaremos mais profundamente.

Graciliano, só nos possibilita falar de infâncias plurais, infâncias que não se separam do meio onde se constituem. Contudo, analisando mais detidamente Graciliano, também é mister pensar em uma Infância (no singular) como categoria estrutural, que constitui a sociedade humana.

Questões essenciais para nossa pesquisa emergiram naquele ponto de encontro com Graciliano. Uma Geografia da Infância aparece narrada por um adulto, protagonizada em outros espaços/tempos por ele próprio. Novamente, uma fala de Moreira (2010, p.144) é elucidativa:

Quando se diz que é preciso contextualizar um romance no seu espaço-tempo, está se querendo dizer que é preciso que ele seja visto no âmbito da estrutura de sociedade concreta em que se desenrola a trama de vida de seus personagens.

A obra *Infância* não permite separar Graciliano de sua infância que, por sua vez, não se separa de seu meio, este que, também, é temporalidade e cultura.

O cronotopo, conceito de Bakhtin (1998), que como pontuamos no capítulo 1, denota a unidade de intersecção entre as dimensões espaciais e temporais de um texto, estão presentes no texto-vida de Graciliano, não determinando-o, mas, sem dúvida, sendo uma presença real balizada pelas interpretações da criança Graciliano.

Meio/criança/infância começam a se mostrar para nós, de fato, em unidade, ideia que vínhamos acolhendo a partir dos estudos do pensamento de Vigotski.

As paisagens do sertão nordestino, tão ressentidas pela seca e por uma pobreza inimaginável se tornam muito próximas do leitor na narrativa de um Graciliano Ramos constituído e constituinte no/com/pelo espaço-tempo que viveu e que, sujeito, interpreta tudo isso.

Reiteramos, não estamos falando de qualquer forma de determinismo, mas, de uma unidade de análise, portanto, indivisibilidade, entre o ser humano e o meio, com a interpretação do humano sobre esta unidade. Meio ressentido pela seca, pelas mazelas das misérias, um menino seco ressentido, mas que disso produz o novo, produz literatura.

Para além da relação que estávamos procurando entre Geografia/Criança-Infância, encontramos em Graciliano a unidade disto. A relação, passamos a pensar

assim, só se dá entre coisas diferentes e separadas e que depois de relacionadas ainda podem se dissociar. Em *Infância* não nos foi possível enxergar relação, mas unidade, uma totalidade indivisível.

2.1.2 A Geografia Pitoresca para Crianças, de V.M. Hillyer

Uma obra escrita por um autor nascido em 1875 também nos chegou às mãos: *Geografia Pitoresca para Crianças*. O autor tratava-se de Virgil Mores Hillyer, um escritor americano sobre quem não há muitas informações disponíveis.

A edição que consultamos é uma 2ª edição na língua portuguesa, publicada pela Companhia Editora Nacional⁷⁶ e datada de 1963, ou seja, mais de trinta anos após a morte do autor, ocorrida em 1931. A tradução, com adaptações (o que é, em nosso entendimento, uma nova versão abasileirada, alterada, e, portanto, não uma tradução, fato que dificulta o acesso ao que é realmente de autoria de Hillyer) é creditada a Godofredo Rangel, sendo o título da obra no original em inglês *A Child's Geography of the World*. Não conseguimos uma fonte de informação que constasse a data do lançamento em inglês.

O título da versão brasileira, a que tivemos acesso, já apresenta algumas pistas da proposta do livro. Uma Geografia PARA crianças pressupõe que alguém que “sabe” Geografia irá ensiná-la às crianças. Existe, assim, uma Geografia *a priori*, independente das crianças, a se transmitir, independente de que crianças são, de onde elas são.

A palavra pitoresca não aparece no título em inglês e não fica claro seu emprego na versão em português. Há alguns (poucos) desenhos ou ilustrações no livro, o que deixa um indício que pode, ou não, ser um livro destinado à pintura. Pensamos que o editor, talvez, tenha escolhido o termo “pitoresca” para transmitir um sentido de original, talvez excêntrica ou interessante, ou, ainda, que tenha a capacidade de entreter.

O livro constitui-se de uma “apresentação do mundo para as crianças”, em 302 páginas e 74 temas, sendo cinco deles dedicados ao Brasil. Eis um trecho do tema 22.

⁷⁶ Da qual Monteiro Lobato foi sócio, conforme Debus (2001).

Brasil (I)

Uma cidade maravilhosa

Se o leitorzinho olhar o mapa da América do Sul, verá que nele existe à beira do Atlântico um país que ocupa quase que a metade do mapa. Esse país é o nosso Brasil. [...] É uma casa muito grande, onde mora pouca gente. No Brasil caberiam folgadoamente dez vezes mais pessoas do que as que agora nele existem. [...]

Como o leitorzinho decerto já sabe, a cidade do Rio de Janeiro está à beira de uma enorme baía, a Baía de Guanabara. É uma baía tão grande, que nela caberiam todos os navios do mundo. O português André Gonçalves foi quem nela entrou pela primeira vez, há mais de quatrocentos anos, no dia 1º de janeiro. Como a baía era muito grande e não avistasse o lugar onde ela acabava, pensou que fosse a embocadura de um rio e deu-lhe o nome errado de Rio de Janeiro. [...] (HYLLIER, 1963, p.88-89).

A obra é marcada pela descrição de vários locais. Há, na primeira página, um convite ao leitor para uma viagem, onde o escritor diz que, agora, ele é “homem feito” (HYLLIER, 1963, p.9) e seu objetivo é apresentar a Geografia, para as crianças, através da maior quantidade e variação de temas que ele considera geográficos.

O convite afirma: “Vou fazer você percorrer o mundo inteiro” (HYLLIER, 1963, p.9), e, de fato, o autor começa falando sobre o planeta terra, explica noções de geologia e de orientação espacial, passa por cada continente e dá destaque a alguns países.

O etnocentrismo, e também o eurocentrismo, são marcas bem fortes no texto de 1963, o que reserva a alguns povos a posição de desenvolvidos e a outros a de atrasados. Assim, a Geografia para crianças apresentada no livro propõe tomar alguns povos como modelo, seguindo-se critérios nórdicos e ocidentais.

Os franceses gostam de tudo o que é belo, dos belos quadros, das belas estátuas, dos belos edifícios, e sabem fazê-los assim belos, por isso, muitos moços e môças de outros países vão a Paris aprender com os franceses a fazer belas cousas, a serem pintores, escultores e arquitetos (HYLLIER, 1963, p. 155).

A citação anterior é apenas uma exemplificação. Outras muitas vezes, nos deparamos com a ideia de povos considerados civilizados sendo usados para

mensurar todos os demais, considerados, por sua vez, como os anormais ou excêntricos:

Os nativos da Austrália são o povo mais atrasado do mundo. São pertencentes à raça negra. Nada sabem e não aprendem coisa alguma. Não aprendem a contar até dez, nem a assinar o nome, nem a ler uma palavra. Em vez de usar roupa, eles pintam o corpo e enfeitam a pele com tumores que fazem, ferindo-a com tumores que fazem, ferindo-a com conchas afiadas e esfregando terra nos cortes (HYLLIER, 1963, p.297).

As crianças que também compõe o título, e a quem se destina a obra, parecem não ser consideradas em qualquer especificidade, poderiam ser quaisquer crianças, possivelmente ocidentais, e, ao que tudo indica, esta não é uma preocupação. Nesta obra, os conhecimentos geográficos são universais, e, destes, se faz os recortes conforme os interesses de quem produz, ou edita, a obra. Assim, nesta perspectiva, a Geografia é uma só, pautada, literalmente, na descrição da Terra, com algumas inserções que parecem querer convocar à imaginação, tornando a leitura um pouco menos cansativa. A Geografia em Hillyer é “naturalista” e prescinde do sujeito geográfico. O espaço geográfico não é produção, é *dado a priori*.

2.1.3 Monteiro Lobato e sua *Geografia da Dona Benta*

Hyllier (1963) nos fez lembrar, pela proposta da obra, de *Geografia de Dona Benta*, de autoria de Monteiro Lobato, escrita em 1935⁷⁷, clássico da designada “literatura infantil brasileira”, cujo objetivo também é apresentar o mundo para as crianças através da narração de 30 temas. A personagem adulta Dona Benta é que tem a função de ensinar sobre o mundo:

Notem que os mais importantes países do mundo ocupam territórios pequenos. E quanto menor o território, mais bem governados e felizes, como aquela Suíça, que vocês estão vendo lá entre a Alemanha, a França e a Itália. A despeito de ocupar apenas 41 mil

⁷⁷ Utilizamos a edição de 1955.

quilômetros quadrados, com uma população de 4 milhões de habitantes, a Suíça é dos poucos países que fazem honra ao mundo. Funciona como um relógio – e é a maior fabricante de relógios que existe. Suas cidades e aldeias, repimpadas pelas encostas dos Alpes, equivalem a jóias. Um encanto a Suíça. Um povo felicíssimo.

- E cheia de lagos – disse a menina – que estava na luneta.

- Sim. A Suíça é isso: montanhas de picos nevados, florestas de pinheiros, chalés encantadores e lagos azulíssimos.

[...] Depois Dona Benta voltou a luneta para a Dinamarca.

- Deixei a Dinamarca por último porque é para mim o país mais perfeito que existe. No dia em que todos ficarem como ele, o mundo entrará na Idade do ouro. Basta dizer que a Dinamarca suprimiu o exército e a marinha, porque não tem inimigos, e suprimiu os asilos de mendicidade, porque também não tem mendigos.

- Mas por que ficaram assim?

- Trabalho e inteligência – e sobretudo bom senso. As terras eram as piores possíveis, de brejos, como as da Holanda, muito úmidas e muito frias. Mas, os dinamarqueses foram arrumando aquilo, transformando-as em pastagens maravilhosas, aperfeiçoando as raças dos animais até chegarem ao ponto que estão hoje: o povo mais sossegado, mais feliz, mais rico, mais contente com sua sorte, mais culto, mais bem informado e, por conseguinte, o mais civilizado. O constante mau tempo favoreceu a vida de interior – e eles começaram a ler, a ler, a ler. As estatísticas mostram que ninguém hoje no mundo consome mais livros do que os dinamarqueses (LOBATO, 1955, p. 260-261).

Posteriormente, quando conseguimos encontrar mais informações sobre V.M. Hillyer e descobrimos que este havia falecido em 1931 e, portanto, que sua obra *A Child's Geography of the World* havia sido publicada anteriormente à *Geografia da Dona Benta*, fomos buscar se havia alguma relação entre elas. Em Frota et al (2014, p.64) encontramos: “Geografia de Dona Benta: retrata a viagem da turma do Sítio do Picapau Amarelo em um navio, indo conhecer de perto a geografia do mundo. Adaptação da obra de Virgil Mores Hillyer”.⁷⁸

O próprio título do livro, *Geografia de Dona Benta*, designa que a Geografia a ser apresentada é de detenção de um adulto. Outras personagens, crianças do *Sítio do Picapau Amarelo*, como Pedrinho e Narizinho - junto com sua boneca Emília, aparecem fazendo suas perguntas sobre o mundo.

⁷⁸ Debus (2001) aponta que a obra *Child's History of the World*, também de autoria de V.M. Hillyer também foi adaptada no Brasil, por Monteiro Lobato, como *História do mundo para as crianças* com a inserção de personagens do *Sítio do Pica Pau Amarelo*.

Monteiro Lobato, pela personagem Dona Benta, conta sua versão sobre a Baía da Guanabara e o nome da cidade do Rio de Janeiro, que tem muitíssimas aproximações, em detalhes, com o que contou V.M.Hyllier.

Na ordem, um diálogo entre Narizinho e Dona Benta nos chamou a atenção:

Narizinho apontou a luneta para a capital brasileira⁷⁹ a fim de ver as mil coisas lindas que ela apresenta.

- Há uma avenida que vai de mar a mar...

- Avenida Rio Branco – explicou Dona Benta.

- Há outra cidade menor do outro lado da baía...

- Niterói, capital do **Estado do Rio-de-Janeiro**. A cidade do Rio de Janeiro não faz parte de nenhum estado brasileiro. Ergue-se num pedaço de território que tem o nome de Distrito Federal. Em redor desse distrito ficam as terras do Estado do Rio, uma zona que muito sofreu com a lei que libertou os estados africanos. Era uma das províncias que possuíam maior número de negros cativos, de modo que do dia para a noite – isto é , do dia 13 de maio de 1888 para a noite deste mesmo dia – os escravos ficaram libertos pela Lei 13 de Maio, abandonando as fazendas. E como os fazendeiros não encontrassem homens livres em quantidade suficiente para os substituir nos trabalhos da lavoura, a região sofreu muito. Em certas zonas, o sapé e a saúva tomaram conta das terras.

(LOBATO, 1955, p.58. Grifo do autor).

Mesmo que precisemos olhar para Monteiro Lobato como um homem de seu espaço-tempo-cultura, sua escrita é extremamente marcada por discriminações, principalmente, sociais e raciais e sobre isto é necessário nos manifestarmos, como ponderamos em outro momento sobre a criação do *Jeca- Tatu* e a estereotipia do homem rural (NUNES, 2009).

A citação de Lobato (1955) que fizemos anteriormente, pode ser melhor compreendida se lembrarmos que Monteiro Lobato - homem concreto, histórico, era herdeiro de grandes extensões de terras e delas se tornou proprietário, o que nos dá pistas contundentes dos impactos que a abolição da escravidão pode ter tido sobre a fazenda de sua família. Um homem concreto, abastado que se sentia prejudicado por uma mudança significativa na estrutura da sociedade brasileira - mudança que ainda está se produzindo até hoje, e muito lentamente.

Park (1999) afirma que é em 1912, quando Lobato já está morando na fazenda que herdou de seu avô e convivendo com os empregados que ele cria o

⁷⁹ À época, a capital federal ainda era a cidade do Rio de Janeiro.

personagem *Jeca Caboclo*, a quem ele caracteriza de homem inútil, parasita da terra, como um entrave para o desempenho do campo.

O início do século XX, no Brasil, segundo Park (1999) e Ianni (2002), foi caracterizado pelas discussões sobre os possíveis fatores de atraso e empecilhos ao progresso da nação e pela busca de uma identidade. Uma das tônicas deste tempo são os debates de assuntos raciais, de melhoria ou aperfeiçoamento da raça, da higienização, com base em discursos médicos, sanitaristas e educativos. Ambos autores apontam a influência das personagens de Monteiro Lobato para a criação da imagem do que o brasileiro deveria ser naquele Brasil, à época, agrário.

Assim, em Monteiro Lobato, encontramos uma Geografia estática e, portanto, pronta, constituída por temas regionais, estanques, sem relação um com o outro. Bom, mas, poderíamos dizer que a proposta de uma obra literária como esta não é de ser geográfica. A nós, no caso de Monteiro Lobato, parece que sim, constituindo-se, inclusive, como manual de pesquisa para escolares.⁸⁰

Tomando as considerações de Suzuki (2006) e Moreira (2010), compreendemos que a literatura é também espaço-tempo. O autor e o que suas personagens apresentam e representam, como afirmamos em outros momentos, tem seus *cronotopos bakhtinianos*, são construções situadas. Diante disto, é preciso ver, para além de um livro, a proposta de *Geografia de Dona Benta* em seu contexto: um país predominantemente agrário, com taxas elevadas de analfabetismo, acesso ultra-restrito aos livros pelas classes menos abastadas, ainda com marcas fortíssimas da escravidão e imensas dificuldades a serem enfrentadas por aqueles que, outrora escravos, carregavam a responsabilidade de se estruturarem como pessoas livres numa sociedade que não as queria desta forma.

Sabemos que Monteiro Lobato tem uma história respeitada na Literatura Brasileira, uma importância para além das fronteiras do país, mas, registramos que, para nós, ainda é um autor em suspenso, que merece estudos com mais afinco, para nos posicionarmos, ainda mais enfaticamente, sobre o que ainda nos é bastante nebuloso na vida/obra de Lobato.

Outras leituras da *Geografia de Dona Benta* são possíveis, como o fazem Zanetti, Schapper e Santos (2012), evocando, essencialmente, a importância do

⁸⁰ Em nossa casa, em finais da década de 1980, havia um exemplar deste, para consulta. Baseados em Debus (2001) podemos dizer que *Geografia de Dona Benta* tinha claro caráter didático e a função de ser um instrumento de ensino de Geografia às crianças.

“mundo do faz-de-conta”. Respeitamos, mas, discordamos veementemente das considerações das autoras que asseveram que:

Lobato criticava a realidade de seu tempo no qual, em uma sociedade extremamente conservadora, reacionária e preconceituosa, Tia Nastácia, a cozinheira negra, tinha presença direta nas decisões do grupo; Dona Benta, com toda sua clareza e pensamento livre, socializadora de conhecimentos e representante de uma nova ordem familiar matriarcal, é quem delibera e encaminha as decisões familiares” (ZANETTI; SCHAPPER; SANTOS, 2012, p. 58 - 59).

Diante do que já conhecíamos de Monteiro Lobato e de suas obras, não conseguimos enxergar o que é pontuado pelas autoras. Nossa leitura tão destoante das autoras e a leitura destas tão destoante das nossas, demarca mais uma vez o quanto a ciência além de processo e de se constituir num espaço-tempo determinado, é ponto de vista e está comprometida com as crenças e defesas de quem a produz.

Também, mais uma vez, depreendemos disto o quanto o campo de estudos da Infância também é território, “terra de disputas” de pensadores de diversas áreas - sendo a Geografia uma dessas áreas que reivindica ser ouvida:

[...] Temos refletido sobre a infância como um espaço de embate entre os diferentes agentes e setores que buscam trazer as crianças para suas áreas de influências, o que coloca essa categoria na condição de território, onde diferentes grupos, instituições e outros se aproximam, afastam, dialogam, conflituam na produção de saberes (e poderes) relativos às crianças e suas infâncias (LOPES, 2008, p.33).

Mas, sobretudo, é preciso saber que as crianças também tem suas vozes nesta grande “arena polifônica”, vozes que precisamos aprender a ouvir para não delegar a elas, dentre outras coisas, uma Geografia que não é delas. Geografia que, além de não ser delas, é de alguém - não há possibilidade de posições neutras (LACOSTE, 1989).

2.1.4 A Geografia das Crianças de Aroldo de Azevedo

Numa proposta um pouco diferenciada, um achado nos ‘saltou aos olhos’. Nos encontramos com uma obra de Aroldo de Azevedo, de 1947, intitulada *Geografia das Crianças*. Será que o geógrafo cuja relevância se destacou na Geografia Urbana brasileira⁸¹, e que conhecíamos das classificações do relevo do Brasil, havia escrito um livro de Geografia DAS Crianças, de fato?

Fotografia 8: Capa do livro *Geografia das Crianças* de Aroldo de Azevedo

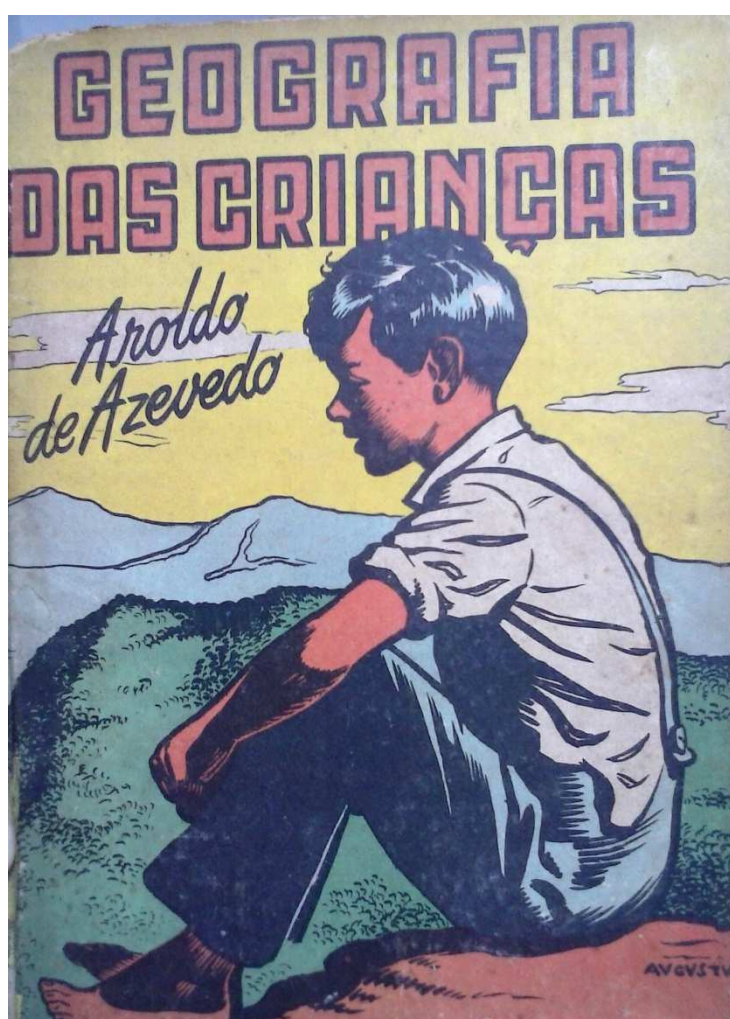


Foto: Clériston Santiago do Nascimento Nunes. Junho 2016. Fonte: Arquivos da autora.

⁸¹ Milton Santos (2008), falando dos primórdios da urbanização no Brasil, indica que Aroldo de Azevedo (1956) “conduziu uma reconstituição da genealogia das cidades e vilas do Brasil colonial [...] que descreve o estado da urbanização em cada século do período anterior à Independência” (SANTOS, 2008, p. 20).

Segundo Azambuja (2014), Aroldo de Azevedo e Delgado de Carvalho⁸² dedicaram-se por anos a escreverem alguns manuais/livros didáticos de Geografia para o que hoje se denomina de Ensino Básico, sendo que Aroldo de Azevedo escreveu uma obra destinada às crianças especificamente – o *Geografia das Crianças*.

Ao nos debruçarmos sobre o livro de Azevedo (1947), percebemos que se tratava de um desses manuais/livros didáticos, o que contribuiu para determo-nos mais nele. Havia uma preocupação do autor, à época professor universitário da Universidade de São Paulo, com o ensino de Geografia que estava sendo praticado nas escolas primárias, e, assim, ele busca, pela obra, minimizar a distância entre a academia e a escola. É o que ele anuncia. Um mérito, sem dúvida.

Entretanto, também nos detivemos à obra com outros olhares, como perceber as concepções de Geografia predominantes à época e a produção do pensamento geográfico brasileiro que aparece nos materiais didáticos da época, o que é reforçado pelas conclusões de Azambuja (2014).

Ainda, um outro olhar foi em relação às crianças, público alvo do livro de Azevedo (1947). A ideia de infância como futuro da sociedade, e não como sendo parte atuante dela e presentificada, é a defesa do autor e nos ligou instantaneamente ao que diz Qvortrup (2010, p.787):

As crianças sempre tiveram um papel específico – a saber, o de matéria-prima para a produção de uma população adulta. É por isso que sempre nos referimos a elas como nosso futuro ou como a próxima geração. Essa maneira de falar levanta inevitavelmente a suspeita de que a infância não é nosso alvo principal, mas apenas um instrumento para outras propostas. É uma resposta à pergunta que todos os adultos fazem a todas as crianças: o que você vai ser quando você crescer? Tipicamente, os adultos não estão interessados no que as crianças são enquanto crianças.

⁸² Carlos Miguel Delgado de Carvalho nasceu na França, em Paris, no ano de 1884 e é considerado um dos precursores da Geografia Brasileira, apesar de não ter tido formação em Geografia. Segundo Pires (2006) Delgado de Carvalho teve a maior parte de sua formação acadêmica na Europa e defendeu a cientificação da Geografia numa integração entre ensino e academia. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p.47) pontuam que pensador fazia críticas “a Geografia nomenclatural, que exigia apenas memorização, e a Geografia administrativa, que limitava o estudo às divisões políticas dos países, pois, a seu ver, tais abordagens serviam de obstáculo a uma reflexão teórica sobre a ciência geográfica no domínio didático.”

Destarte, a concepção de educação como transmissão de conhecimentos, como um compromisso com o futuro - o que também se relaciona a concepção que se tem sobre as crianças, como objetos a serem moldados para a futura sociedade que vão construir - é explicitada claramente.

Azevedo (1947) anuncia que estava preocupado com o fortalecimento do sentimento patriótico e sua formação nas novas gerações. Aroldo de Azevedo, talvez fosse até dispensável dizer, não teve contato com os estudos que temos hoje sobre infância, com os avanços da sociologia e da antropologia e menos ainda com a Geografia da Infância – uma área em desenvolvimento extremamente recente, que, no Brasil, estabelece-se no início do século XXI e está em pleno processo de expansão.

Logo nas primeiras páginas, quando Azevedo (1947) apresenta os objetivos de seu livro e o público a que ele se destina, ele aponta que se faz necessário modificar, em muito, o ensino de Geografia no ensino primário, tornando-o menos enfadonho e mais atrativo às crianças.

Azevedo (1947, p. 9) aponta que entristece e desaponta o descaso com “os rudimentos geográficos são transmitidos aos jovens brasileirinhos; e estes sentimentos maiores se tornam quando folheamos os livros estrangeiros destinados ao mesmo nível do ensino”. Compreendemos que havia preocupações e intenções do autor de experimentarmos, no Brasil, um ensino de Geografia que transmitisse conhecimentos básicos de Geografia Geral e nada devesse a outros países em termos de quantidades de saberes.

Contudo, o que Azevedo (1947) propunha ainda estava extremamente vinculado a uma ciência colonizada, produzida, em grande parte, na Europa – e esta, é importante lembrar, também tem seu contexto, tem sua validade em alguns aspectos, e, por isso, não pode ser de todo descartada, mas, também não deve ser apropriada sem as devidas críticas.

Em um item em que o autor discorre sobre as populações da Terra, Azevedo (1947, p.38), por exemplo, explica às crianças leitoras a distinção entre selvagens, bárbaros e civilizados. Qual seria sua matriz de pensamento para asseverar as informações que seguem?

Os povos mais atrasados têm o nome de *Selvagens*. Vivem ao relento ou em habitações muito simples (para-ventos, choças, palhoças). Andam nus ou usam vestuários rudimentares (tangas). Praticam a caça, a pesca ou a coleta. Passam a vida mais ou menos isolados, no meio das florestas. É o caso dos indígenas da América, da África e da Oceania.

Quando um pouco mais civilizados, os povos recebem o nome de *Bárbaros* ou *Semicivilizados*. Vivem em habitações feitas de panos ou de peles (as tendas) e dedicam-se geralmente ao pastoreio. É o caso de certos povos da Ásia central e do norte da África.

Os povos chamados *Civilizados* destacam-se sobre os demais por numerosas razões. Vivem em habitações mais confortáveis (casas de terra, de pedra, de madeira ou de tijolos e cimento) que aparecem isoladas ou constituindo povoados, vilas e cidades. Praticam a agricultura e dedicam-se às diferentes formas de indústria e ao comércio. Dispõem de variados meios de transporte, dos mais aperfeiçoados. Consagram-se ao estudo e preocupam-se com os progressos das ciências, das letras e das artes. É o caso dos habitantes da Europa, da maior parte da Ásia e da América e de muitos trechos da África e da Oceania.

Os temas de estudo propostos por Azevedo (1947) estavam muito marcados/limitados pelo positivismo e uma perspectiva eurocêntrica de mundo, forte no período em questão. A Geografia de Azevedo (1947), proposta às crianças, é um manual de dados relativos ao universo, ao sistema solar, a aspectos físicos e econômicos do Brasil, à América e ao que ele chama de “o resto do mundo”. É uma Geografia escolar que não ultrapassa os extensos compêndios geográficos, que restringe a Geografia a um conjunto de dados que não se relacionam entre si, e o espaço está dado como palco e, aparentemente, não se liga a questões políticas.

Logo abaixo de sua definição sobre os *Selvagens*, como transcrevemos anteriormente, encontramos uma ilustração da cidade de Nova Iorque com a seguinte legenda: “Símbolo da Civilização: A cidade de Nova York, com seus “arranha-céus”, sua intensa atividade, seu porto movimentado e sua vida intelectual simboliza muito bem a mais alta civilização do homem” (AZEVEDO, 1947, p.38). Uma explícita noção colonizada de atraso e civilização está presente em suas colocações.⁸³

⁸³ A mesma imagem aparece em Hillyer (1963). Ambos autores atribuem sua autoria a J.U.Campos. Na obra de Hillyer, abaixo da figura, lemos “Entrada de Nova York”.

Fotografia 9: Uma imagem presente no livro *Geografia das Crianças*, de Aroldo de Azevedo



Fonte: Azevedo, 1947.

Foto: Clériston Santiago do Nascimento Nunes. Junho 2016. Fonte: Arquivos da autora.

Quanto ao que o autor considerava relevante ensinar às crianças sobre Geografia, consideramos ser importante transcrever sua carta de apresentação do livro às crianças:

Meu pequenino leitor:

A região onde você vive – com seus morros ou planícies, rios e ribeirões, banhada pelo mar ou longe dele, com suas matas e campos, povoações e cidades, sítios e fazendas, estradas de rodagem e vias férreas – não é mais que um simples pedacinho do nosso país. Por sua vez, o Brasil é um dos muitos países que existem na América; e esta constitui um dos continentes em que se divide a Terra.

Para que você possa compreender melhor esse recanto onde você mora e venha a amá-lo mais ainda do que hoje, torna-se preciso conhecer também, embora resumidamente, as paisagens de outros países e de outros continentes e o que, nelas, os habitantes destas terras longínquas construíram e modificaram. Encontrará diferenças, mas notará que existem semelhanças. Depois disso, certamente, você acabará dando maior valor ao torrão que Deus nos reservou.

Por outro lado, não devemos nos esquecer de que a Terra é um planeta, que faz parte de uma "família", de astros, que é o Sistema Solar. Por isso, torna-se necessário estudá-la como se a

estivéssemos vendo de muito longe, tal como acontece como observamos a Lua ou as estrelas.

Lendo este livro com atenção e examinando com cuidado seus mapas e suas gravuras, você haverá de compreender como é importante todo esse estudo, que constitui o objeto da GEOGRAFIA. Guarde-o com carinho, porque sempre lhe poderá ser útil. Ele deve tornar-se um companheiro seu – brasileiro meu amigo, criança de hoje, homem de amanhã.

São Paulo, julho de 1947. AROLDO DE AZEVEDO. (AZEVEDO, 1947, p. 8)

Ressaltamos que era uma obra escolar, para escolares, tinha um caráter educativo e professava o tipo de formação que se queria dar a criança como o futuro da nação. Concepções de Geografia, criança/infância e educação estavam claramente presentes e se encontravam, se entrelaçavam, mas, em Azevedo (1947) temos uma Geografia PARA as crianças, “homens do amanhã”, para os quais se deve transmitir conhecimento do “espaço palco”. O livro não revela qualquer relação ou comunicação entre os saberes da academia e as crianças e seus saberes, suas vivências. A obra propõe uma transmissão de conhecimentos e a criança é o alvo dela. A obra nos deixa perguntas, como a de Hillyer e de Lobato e uma delas poderia ser: Existe Geografia sem homens concretos?

2.2 A RELAÇÃO GEOGRAFIA/CRIANÇA-INFÂNCIA NAS LICENCIATURAS E PESQUISAS: A MARCA DE JEAN PIAGET

Ao falarmos de nossa pesquisa, quer fosse em eventos acadêmicos, quer fosse fora da academia, utilizando-nos, para isso, dos termos Geografia e Crianças, automaticamente as pessoas ligavam-nos à Escola, à Cartografia, a Jean Piaget e à Yu-Fu-Tuan. Esta associação não era aleatória, sabíamos. Aliás, ela tem ampla fundamentação e um longo caminho poderia ser aqui contado.⁸⁴

Mas, quem conta, na verdade, reconta, recorta, monta. Como contadores, vamos contar um pouco das obras que estudamos na licenciatura em Geografia, que

⁸⁴ Sobre o assunto, tomamos conhecimento de uma tese de doutorado de autoria de Daniel Luiz Poio Robert, defendida na Universidade Federal Fluminense neste ano de 2016, sob orientação do Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes, a qual ainda não estava disponível ao público na ocasião desta escrita.

nos formaram e das quais, posteriormente, nos valem como professores da educação básica e em cursos de graduação.

Nosso recorte irá abranger obras que foram importantes para nós, que também contribuíram para nos constituir professores e, exatamente porque as estudamos, podemos hoje pontuar o que, a nosso ver, são suas contribuições e seus limites.

Assim, é com respeito que citamos importantes obras de geógrafos brasileiros, de suma importância para a constituição da ciência geográfica, e sobretudo, da Geografia Escolar. Acreditamos que os geógrafos que apontaremos - assim como nós quando utilizávamos seus trabalhos em nossa prática docente - estavam buscando uma Geografia que dialogasse com os educandos, que fizesse algum sentido para eles, que lhes fosse próxima.

Iremos, dessa forma, apresentar algumas obras e apontar nossos afastamentos das perspectivas por elas trazidas. Encontramos em Mello (2009, p. 71) um auxílio para explicar esse misto de compreensão e afastamento por coerência:

Sem desqualificar nenhuma das posições teóricas e seus estudos, sendo eu mesma formada nessas perspectivas e nelas me situando enquanto pesquisadora, gostaria de pensar outros diálogos e outras redes que, sem excluir as partes, as compreendesse como constitutivas, porém autônomas.

Antes de começarmos a falar das obras de Geografia Escolar em que estudamos a relação criança e espaço, é preciso considerar Jean Piaget (1896-1980), pesquisador suíço, cujo auge de suas pesquisas se encontram no início do século XX, importante referência para os estudiosos da infância até os dias atuais. Inúmeras pesquisas se desenvolveram a partir do trabalho deste biólogo que marcou indelevelmente a história dos estudos da infância no Brasil e no mundo.

Os experimentos de Piaget, basicamente, buscavam estabelecer um padrão universal para os estágios de desenvolvimento da espécie humana, em especial das crianças – sua teoria do conhecimento estava centrada no desenvolvimento natural da criança. O pensamento infantil passa por quatro estágios, que vai do nascimento até a adolescência, neste último a maturação está concluída em termos cognitivos (PIAGET; INHELDER, 1993).

No Brasil, podemos situar nas décadas de 1980 e 1990 o auge da influência de Piaget, que começaram na década de 1960, não só na Geografia Escolar, mas, na educação brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), por exemplo, foram elaborados na segunda metade da década de 1990, sobretudo, à base do construtivismo, como aponta Revah (2004, p.164): “o discurso construtivista torna-se o padrão almejado para todas as escolas do país através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na segunda metade da década de 90”. Informação confirmada por Miranda (2005)⁸⁵, que faz críticas contundentes à proposta do documento, localizando-o historicamente dentro de uma proposta neoliberal⁸⁶ para a educação, como também o fazem Duarte (2001) e Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007).

2.2.1 Uma “Geografia Piagetiana”

Na Geografia, os estudos de Piaget são, ainda, base teórica para muitas pesquisas e práticas pedagógicas. Se considerarmos a importância dos primeiros estudos de Yi-Fu-Tuan e que estes estão sendo revisitados e amplamente utilizados em muitas dissertações e teses, principalmente pelos geógrafos humanistas, veremos o quanto o pensamento piagetiano ainda é atual, se constituindo em um dos principais fundamentos de Tuan na obra *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*, por exemplo. Sobretudo no capítulo Espaço, Lugar e a Criança.

Foi, sobretudo, por intermédio da Professora Livia de Oliveira, desde o início de sua carreira preocupada e envolvida com a questão do ensino (OLIVEIRA, 1967), que a teoria de Piaget chega até a Geografia brasileira no início da década de 1970.

Livia de Oliveira é umas das precursoras da Geografia Humanista no Brasil (MARANDOLA JÚNIOR; GRATÃO, 2003) e foi também uma das primeiras orientadoras de trabalhos de mestrado e doutorado com enfoque na relação Geografia Humanista-Construtivismo.

⁸⁶ Sobre o neoliberalismo e a incorporação, para diluição, de teorias críticas ao capitalismo - como a de Lev Vigotski - nas propostas educacionais, ver os trabalhos do professor Newton Duarte, sobretudo Duarte (2001).

Neste caminhar pela leitura cognitiva e afetiva de Piaget, a contribuição máxima de Livia de Oliveira para o Ensino de Geografia eclode com a tese de Livre-Docência intitulada “Estudo metodológico e cognitivo do mapa”, defendida em 1977 e publicada no ano seguinte (Oliveira, 1978). Esta obra representa o grande manual do “ensino do mapa” traçado por “orientações piagetianas”. Estava lançada a grande referência e orientação dos estudos cognitivos na Geografia e para a(s) geografias(s) [...]

O seu “aprender Geografia” com Piaget para o “ensinar Geografia” e geografia(s) se tornou tão fundamental que Livia chega a destacar (“provocar”) que não é possível fazer/ensinar Geografia, sem antes ler Piaget (Oliveira, 2000) [...]

[...] descobre Tuan e traz seu pensamento para o Brasil, difundindo a (sua) Geografia Humanista através da tradução de duas de suas grandes obras: Topofilia (TUAN, 1980) e Espaço e Lugar (TUAN, 1983). A primeira, com o subtítulo “estudo da percepção atitudes e valores do meio ambiente”, representou a grande realização e o grande referencial desta linha investigativa e, ao mesmo tempo, um grande incômodo para os geógrafos céticos e intolerantes à postura e conduta desta geografia. É, então, a partir destes “laços de afetividade” (géographicité), que Livia passa a edificar sua grande obra pela Geografia do Brasil, sustentada pela valorização da vida e do homem (MARANDOLA JÚNIOR; GRATÃO, 2003, p.8).

A apropriação que Livia de Oliveira fez das obras de Piaget, vão atravessar décadas. É inegável que um grupo consistente de Geografia Humanista com viés piagetiano se forma, sobretudo, via Unesp - Rio Claro. Contudo, sua influência, suas leituras de Piaget em interface com a Geografia transcendem a Geografia Humanista.

O pioneirismo desta geógrafa nos estudos de Piaget vai suscitar outros debates em várias universidades do Brasil e é neste íterim que surgem alguns dos livros que fizeram parte da formação de muitos professores de Geografia, inclusive da nossa, na Universidade Federal de Juiz de Fora. Posteriormente, pós- formação inicial, estes mesmos livros se constituíram como principal base de nossa prática docente. Dentre eles, destacaremos os dois dos quais mais nos valem:

O livro *O espaço geográfico: ensino e representação*, de Rosângela Doin de Almeida e Elza Yasuko Passini foi publicado pela primeira vez em 1989⁸⁷, sendo um trabalho pioneiro da Geografia Escolar brasileira destinado a professores dos anos iniciais da Educação Básica, com enfoque no “estudo sobre o espaço, sua percepção e representação” (ALMEIDA e PASSINI, 1991). Ambas autoras tem

⁸⁷ Estamos utilizando a 3ª edição, de 1991.

formação inicial em Geografia, na Universidade de São Paulo (USP), são educadoras e desenvolveram diversos trabalhos sobre prática de ensino em Geografia, dos quais podemos citar ALMEIDA, 1991; ALMEIDA, 1994; PASSINI, 1994; ALMEIDA, 2004.

Almeida e Passini (1991) defendem com base no construtivismo de Piaget e também referenciando a Professora Tomoko Paganelli⁸⁸, que o mapeador precisa anteceder o leitor de mapas:

A ação para que o aluno possa entender a linguagem cartográfica não está em pintar ou copiar contornos, mas em “fazer o mapa” para que acompanhando metodologicamente cada passo do processo – reduzir proporcionalmente, estabelecer um sistema de signos ordenados, obedecer um sistema de projeções para que haja coordenação de pontos de vista (descentralização espacial) – familiarize-se com a linguagem cartográfica.

Acreditamos que mesmo depois disso o aluno sentirá dificuldades em organizar um sistema de signos de forma ordenada, mas é vivendo estas dificuldades que ele irá construir noções profundas de organização de um sistema semiótico. Ao ter que generalizar, estabelecer uma classificação e selecionar as informações que devem ser mapeadas, o aluno será forçado a tomar consciência das informações – as pertinentes e as não pertinentes - , o que melhorará seu raciocínio lógico.

Ao reduzir o espaço estudado à sua representação, o aluno percebe logo a necessidade da proporcionalidade, para que não ocorram deformações. É a esta ação-reflexão que se refere Piaget ao mostrar a construção do pensamento na criança pela ação (ALMEIDA; PASSINI, 1991).

A obra apresenta um escalonamento, fundamentado na teoria de desenvolvimento etapista de Piaget, que vai dos mapeamentos corporais, dos espaços próximos aos espaços distantes. Do concreto ao abstrato. Do vivido, passando ao percebido para se chegar ao concebido (ALMEIDA; PASSINI, 1991). Segundo as autoras, “a psicogênese da noção de espaço passa por níveis próprios da evolução geral da criança na construção do conhecimento” (p.26). As relações espaciais da criança, sob este ponto de vista, acontece gradativamente – o que justifica as diversas atividades propostas para a sala de aula, que começa do “mapa do corpo” e termina com o mapa do município, do município vizinho e dos estados.

⁸⁸ A Professora Tomoko Paganelli procurou estabelecer interfaces entre a teoria piagetiana e a Geografia Crítica (MIRANDA, 2005).

O espaço vivido, para as duas autoras é o espaço físico, “vivenciado através do *movimento* e do *deslocamento*. É apreendido pela criança através de brincadeiras ou de outras formas de percorre-lo” (p.26). O espaço percebido é aquele que a criança já não precisa experimentar fisicamente, é o espaço que ela consegue se lembrar sem estar experimentando-o no momento.

Ao observar uma foto, nessa fase, a criança já é capaz de distinguir as distâncias e a localização dos objetos. Antes só era capaz de perceber o “aqui”; depois atinge também o “acolá”. Deu-se nessa passagem, tanto a ampliação do campo empírico da criança quanto a análise do espaço que passa a ser feita através da observação. Pode-se dizer que neste momento inicia-se para ela o estudo de geografia (ALMEIDA; PASSINI, 1991, p.26).

Por fim, as autoras dizem que entre 11 e 12 anos, que na teoria de Piaget corresponde à fase operacional formal, quando se lida tanto com o concreto e o abstrato, a criança escolar já é capaz de fazer relações espaciais usando apenas uma representação, ou seja, está pronta para usar um mapa.

Por isso, as autoras defendem que para a correta leitura/compreensão de um mapa é necessário passar primeiramente pela fase do mapeador. A fase do mapeador parte do concreto, passa para o concreto memorizado, para atingir o ápice que é a abstração. E como as fases de Piaget são fases “naturais”, ao professor cabe apenas dar o direcionamento certo para aquilo que, na devida fase, ela será capaz de construir.

Acreditando, àquela época, nesta proposta de Almeida e Passini (1991), nos debruçamos a estudá-la e aplicá-la em nossas aulas de metodologia de ensino de Geografia, a partir de meados dos anos 2000.

Junto a essa obra, sempre tínhamos outra conosco: *Do desenho ao mapa: Iniciação Cartográfica na Escola*, de autoria de Rosângela Doin de Almeida (2004). Entre os referencias de Almeida (2004), podemos destacar Piaget e Inhelder (1993), Livia de Oliveira (1978) e diversos autores piagetianos.

O título da obra traz uma ideia de transição que se inicia no desenho para se alcançar o mapa. A mesma ideia do mapeador ao leitor que aparecia em Almeida e Passini (1991) retorna. O mapeador que desenha o que vê chegará ao estágio de mapear o que não vê.

Com esta perspectiva, Almeida (2004) faz uma série de análises sobre desenhos reais de crianças, buscando demonstrar a fase psicogenética em que a criança se encontrava no momento do desenho. Linhas, traços, misturas de pontos de vista.

A autora retoma algumas das atividades que já haviam sido apontadas em Almeida e Passini (1991) e, em toda obra, o desenho aparece vinculado e com a função de se chegar aos mapas.

[...] quais as diferenças entre o desenho do aluno de Barretos⁸⁹ e um mapa?

Como representação do espaço, aquele desenho pode ser um *mapa de criança*. Um mapa, porém, é uma representação de uma outra ordem, que conserva relações precisas com a superfície da Terra (ALMEIDA, 2004, p.99).

Esta fala da autora, contudo, passa a nos incomodar em algum momento. E a Miranda (2005) também. Por que desenhos de crianças poderiam ser mapas de crianças, mas, não mapas? E mais, por que os desenhos eram tomados apenas como caminho, lugar de passagem para se chegar ao mapa?

Em 2009, quando defendemos nossa dissertação de mestrado⁹⁰, na qual trabalhamos também com crianças e seus desenhos, já vínhamos percebendo que as teorias piagetianas aplicadas à cartografia, a Geografia Humanista de base piagetiana, as análises dos desenhos baseadas na iniciação/alfabetização cartográfica não nos respondiam. Procuramos por referências para dialogar com os achados de campo e as encontramos em Milton Santos e em Paulo Freire sobretudo. Mas, não conseguimos encontrar um teórico que estivesse pensando a partir dos estudos da criança, apesar de que os dois autores citados tivessem feito um bom diálogo com o que vimos.

Assim, continuamos a nos utilizar das mesmas obras de alfabetização cartográfica com nossos alunos até meados de 2012, mas, numa busca inquietante para encontrar uma outra perspectiva de trabalho. E foi apenas em 2015 que

⁸⁹ A autora está retornando ao caso de um desenho que ela apresenta no início do livro.

⁹⁰ Intitulada *É muito difícil você ver uma carroça no centro da cidade: Crianças de Juiz de Fora e suas representações de cidade e campo* (NUNES, 2009).

começamos a nos aproximar da Geografia da Infância e dos estudos de Lev Semionovitch Vigostki.

A questão é que não desacreditávamos totalmente das teorias de Piaget. Muitas de suas defesas faziam sentido. Não negamos que o ser humano seja biológico, todavia não acreditamos ser ele apenas biológico e nem primeiro biológico. Para nós, apesar de Piaget ter se empenhado tanto e por tanto tempo em seus estudos, suas teorias empobreciam demais as crianças e se esperava pouco de seu desenvolvimento - o que se esperava delas é que elas alcançassem as capacidades conhecidas para cada faixa etária. Ao mesmo tempo esvazia o espaço de seus sentidos como conceito social, produzido nas relações humanas – econômicas, políticas, sociais (MOREIRA, 2008; 2010).

A partir de Vigotski (2009), podemos dizer que em Piaget se esperava o fossilizado e não o novo que tinha possibilidade de surgir. Não acreditávamos, portanto, no desenvolvimento humano ancorado numa epistemologia genética e isso se tornou uma situação confusa para nós. Onde estava a historicidade e a cultura humanas em Piaget? Onde estava a possibilidade do novo que, empiricamente, nos surpreende? E no processo que Piaget descrevia em relação à formação da noção de espaço na criança, de que espaço ele falava? De fato, era esse espaço apenas o palco do desenvolvimento da criança? Assim, mais nos afastávamos do que nos aproximávamos de suas teorias.

2.3 ENFIM, CHEGAMOS À GEOGRAFIA DA INFÂNCIA

Poderíamos começar de vários pontos para chegarmos ao campo da Geografia da Infância, porque são muitas as influências que ela recebeu. Pensar o papel da cultura no desenvolvimento infantil começou a incomodar, por exemplo, alguns antropólogos, dentre eles, Margaret Mead (FRIEDMANN, 2011). Mead, antropóloga estadunidense, era uma das pesquisadoras das ciências humanas e sociais do início do século XX que buscava desconstruir a ideia do comportamento infantil como algo biologicamente determinado.

Mead recolheu e formatou o maior conjunto de dados etnográficos sistemático que existe sobre crianças em sociedades não ocidentais (3.200 desenhos infantis), defendendo a importância de conhecer suas vidas para entender o que acontece na adolescência. Mead defendia que as crianças não nascem “balinesas”, por exemplo, mas tornam-se “balinesas” por meio de um processo educacional que está imerso em uma cultura, não dependendo exclusivamente das etapas de maturação biológica do indivíduo. Mead foi influenciada por Franz Boas (1925) e por Ruth Benedict, fazendo uso de métodos de pesquisa específicos da Antropologia (qualitativos e comparativos): *observação continuada e participação* nos seus cotidianos, diferentemente de testes, observações em contextos isolados ou elaboração de estatísticas. Os métodos de Mead – pioneiros no uso da fotografia e do filme – são reconhecidos como válidos até hoje. As imagens foram por ela consideradas extremamente importantes pelos inúmeros detalhes que mostram, impossíveis de serem descritos com palavras (FRIEDMANN, 2011, p. 215)

Na análise de Friedmann (2011), Mead não tinha com quem dialogar e apesar de seu pioneirismo os estudos na área de infância ficam novamente adormecidos na antropologia até a década de 1970, aproximadamente.

E foi também nesta década que as primeiras discussões acerca da Geografia da Infância começam a ganhar densidade na Inglaterra e na França. A busca de interfaces possíveis com a Antropologia e com a Sociologia foi fundamental para o surgimento dos primeiros trabalhos da Geografia da Infância.

Podemos situar a década de 70, do século passado, como um momento em que se iniciam os acúmulos de trabalhos que envolvem as crianças e suas espacialidades. Produções desenvolvidas em diferentes contextos geográficos, mas fortemente influenciadas pelos postulados sistematizados na Geografia Humanista, irão iniciar uma série de ações e registros que buscam desvelar o *ser e estar* das crianças no espaço (LOPES, 2013, p.284-285).⁹¹

⁹¹ No encontro do GRUPEGI – Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância, do dia 12 de março de 2015, na Faculdade de Educação da UFJF, o professor Jader Janer Moreira Lopes nos apresentou o livro *Der Lebensraum des Großstadtkindes*, da alemã Martha Muchow (traduzido para o inglês como *The Life Space of Urban Child*), um estudo pioneiro focando a vida das crianças na cidade, com uma proposta que muito se aproxima do que hoje chamamos de “Mapas Narrativos (*Narrative Landkarten*)”, aporte teórico-metodológico sistematizado pelos pesquisadores do *Siegener Zentrum für Sozialisations-, Lebenslauf- und Biografieforschung (SIZE)* da Universität de Siegen, na Alemanha, cujas estratégias pretendem desvelar e compreender o ‘Mundo Vivido dos Sujeitos’ (*Lebenswelt*)” (LOPES, 2012, p.163). Também Lopes (no prelo) aponta: “Muchow nasceu no dia 25

No início do presente século, a *Geografia da Infância* começa a se consolidar como um campo promissor de estudos no Brasil. O geógrafo Jader Jader Moreira Lopes, há mais de uma década, tem se voltado, especificamente, aos estudos da infância, inaugurando, no Brasil, junto à outros pesquisadores brasileiros e em contato intenso com pesquisadores de outros países, o campo de estudos que vem sendo chamado de Geografia da Infância, como podemos verificar em Lopes e Vasconcelos (2005).

Nesta pequena obra de 2005, livro que é um marco importante do início dos debates de Geografia da Infância no Brasil, é possível enxergar a abertura para múltiplas vozes, a polifonia proposta já na formação dos autores, sendo Jader Janer Moreira Lopes pesquisador com formação inicial em Geografia e Tânia Vasconcellos com formação em Pedagogia.

Manuel Jacinto Sarmiento, do Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, ao prefaciá-la obra, pontua a importância da mesma e sua filiação aos estudos da infância no plano internacional, ao mesmo tempo que indica a raridade de interlocutores da Geografia da Infância no mundo (SARMENTO, 2005). Lopes (no prelo) afirma que a literatura anglo-saxônica nomeia este campo de estudos como *Geography of Children*⁹².

Mas, porque *Geografia da Infância*?

[...] o processo de humanização, de ser e estar envolve também a dimensão da espacialidade e não apenas da temporalidade como se tem apregoado no discurso da modernidade. É, exatamente, essa possibilidade de vivência espacial que nos permite falar em uma Geografia da Infância.

A Geografia da Infância busca olhar para as crianças e suas infâncias através do espaço geográfico e das expressões espaciais que dele se desdobram, tais como: paisagem, o território, o lugar e

de setembro de 1892, na cidade de Hamburgo, Alemanha e suicidou-se em 1933, frente as ações do regime nazista em seu país e ao desenho que se forjava na Alemanha. Professora, desenvolveu atividades voluntária no Laboratório de Psicologia da Universidade de Hamburgo, coordenado por William Stern, no período de 1916 e 1933. No ano de 1920, dedicou-se intensamente a uma pesquisa na própria cidade de Hamburgo, em um distrito chamado Barmbeck (atualmente Barmek). Produziu um único livro, com o título *Der Lebensraum des Großstadtkindes* (traduzido para o inglês como *The Life Space of Urban Child*), ainda sem tradução para o português, mas que tem sido referenciado por nós como *O Espaço da Vida da Criança na Cidade Grande*. O material foi publicada após sua morte pelo seu irmão Hans Heinrich Muchow, no ano de 1935. A obra só voltaria a visibilidade do público em 1973, quando foi reeditada pelo professor Jürgen Zinnercker, docente da Universidade de Siegen" (LOPES. No prelo).

⁹² Geografia das Crianças.

outras, mas é também o desejo de compreender as geografias das crianças, suas expressivas potências nas formas de vivenciarem, organizarem e construir o espaço da sociedade e de seus mundo vividos.

A Geografia da Infância reconhece que as crianças possuem uma linguagem espacial própria, uma memória espacial, uma vivência espacial, que difere da vivência dos adultos, mas contextualizadas em seu meio e em constante unidade e interface com a sociedade e a cultura. Difere-se dos tradicionais estudos que se firmaram no campo da Geografia, que reconhecem que a relações espaciais das crianças se dá de forma gradativa e se estendem de um centro para a periferia (Lopes, 2007; Hannoun, 1977), deslocado de seus contextos [...] (LOPES. No prelo).

Lopes (2013) aponta que, nascendo estreitamente vinculada à Geografia Humanista, a Geografia da Infância apresentará, em seus primeiros trabalhos, grande influência de Jean Piaget e de Yi-Fu-Tuan. Soma-se a eles, ainda, Armand Frémont e Kevin Lynch.

Esse campo de estudos, tradicionalmente nomeado pela literatura anglo-saxônica como *Geography of Children* [...] herdou desses autores a relação afetiva com os espaços, a partir do conceito de Topofilia cunhado por Tuan [...], de espaço vivido trazido por Fremont [...], dos mapas mentais como metodologia de representação dinamizado a partir dos estudos de Lynch [...] e as condições topológicas, projetivas e euclidianas forjadas por Piaget [...] (LOPES, no prelo, s/p).

Contudo, no Brasil, desde o estabelecimento da Geografia da Infância, outros referenciais tem sido trazidos para o centro dos debates. Sociólogos da Infância como William Corsaro, Manuel Sarmiento, Manuel Pinto, Jens Qvortrup, e muitos outros, tem contribuído para a compreensão da infância como sociedade juntamente com todas as demais categorias geracionais e também das múltiplas infâncias presentes no mundo.

Outra contribuição ao grupo de estudiosos que se consolida tem sido a da teoria histórico-cultural de Vigotski e colaboradores.⁹³

⁹³ Especialmente, Aleksandr Romanovitch Luria e Aleksei Nikolaievitch Leontiev.

Pesquisadores brasileiros vem se empenhando em estudar este intelectual, seus conceitos-chave, revisitando-os, tendo em vista a deturpação dos mesmos e o silêncio que pairou sobre isso durante anos (DUARTE, 2001; PRESTES, 2010).

A partir da teoria do desenvolvimento humano proposto por Vigotski, geógrafos e não-geógrafos de formação tem desenvolvido formas outras de ver a infância com sua espacialidade.

Pesquisadores participantes do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI), coordenado pelo professor Jader Janer Moreira Lopes, tem se dedicado a pensar questões metodológicas juntamente com a perspectiva da teoria histórico cultural, contexto em que surgem os chamados Mapas Vivenciais.

Inicialmente, o grupo se aproximou da metodologia dos Mapas Narrativos alemães (LOPES, 2012), sobre a qual discorreremos anteriormente.

Percebendo algumas divergências entre estes e as concepções teórico-metodológicas de que o grupo vem se aproximando, no momento, tem dedicado a desenvolver a metodologia dos Mapas Vivenciais, numa construção coletiva, em que Lima (2014)⁹⁴ teve um participação fundamental com sua pesquisa.

Os Mapas Vivenciais se constituem em diálogo com os conceitos de *Perejivanie* (Vivência) e *Tvortcheskaia Pererabotka* (Reelaboração Criadora) de Lev Vigotski e conforme Lopes (2012):

⁹⁴ Com a dissertação intitulada *“Tem que estar no mapa porque faz parte do mundo”*: Cartografia com crianças em Areal (RJ).

nossos trabalhos têm centrado esforços em refletir e construir metodologias teóricas que possam contribuir e construir caminhos de pesquisas com crianças, para que possamos desvelar suas vivências espaciais. Temos trabalhado com diferentes estratégias, tais como “Mapas Vivenciais”, “Fotografias Narrativas”, “Ofertas de Artefatos Temáticos”, “Maquetes Vivenciais”, entre outros que têm como objetivo principal compreender o ser e estar das crianças em seus contextos socioespaciais. Os mapas vivenciais, por exemplo, se constituem por elaborações de lâminas cartográficas que trazem não só os elementos do mundo adulto (espaço ofertado), mas também as referências das próprias crianças, as suas lógicas próprias presentes nos diferentes momentos de seu desenvolvimento e que possam desvelar seus cotidianos vividos com outras crianças e com os demais adultos. (LOPES, 2012, p. 164. Grifos do autor).

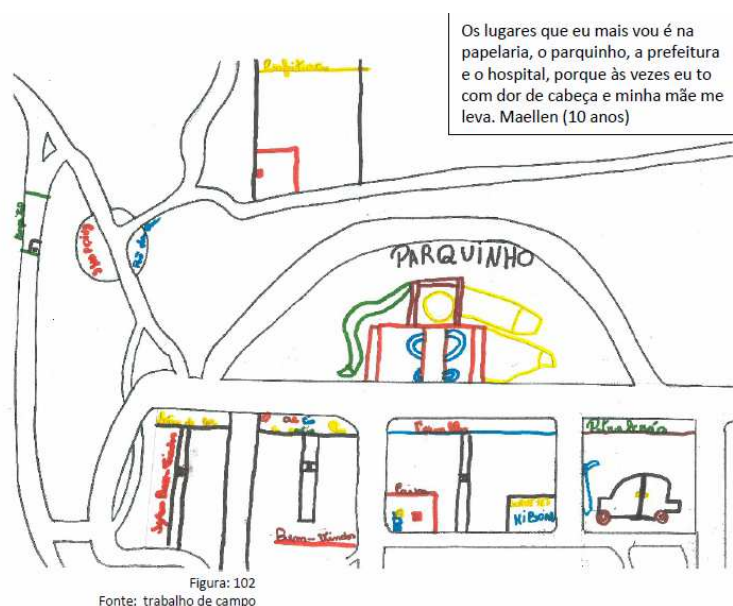
Em trabalho mais recente, o mesmo autor, ainda sobre os Mapas Vivenciais, aponta que a:

[...] produção das crianças ocorre a partir dos espaços e paisagens erguidos na história humana, ofertados pelas gerações anteriores [...] são os pontos de partida e são escolhidos a partir da questão que orienta a pesquisa. Há uma conversa inicial (sempre registrada) sobre esses espaços ofertados e a partir de uma folha vegetal os pesquisados produzem suas vivências, que também são narradas.

- Reconhece-se a produção individual e coletiva como os princípios da vivência.
- Reconhece-se que o contexto onde foi produzido o mapa faz parte da sua produção (LOPES, no prelo, s/p).

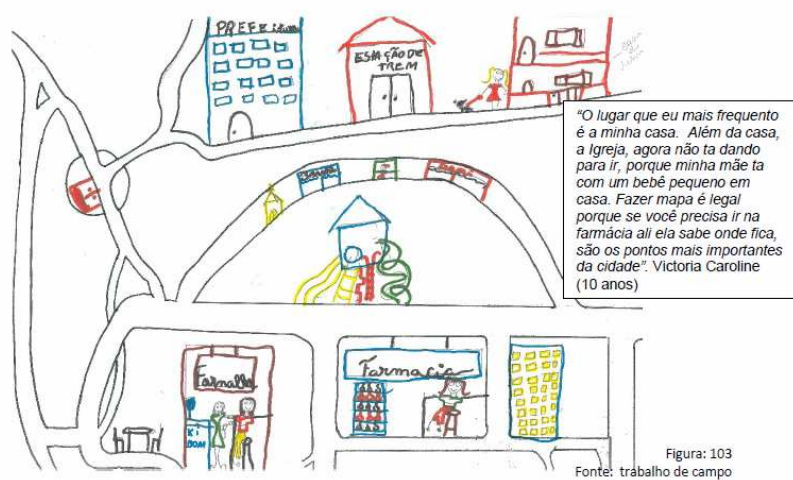
Apresentamos, a seguir, em caráter de esclarecimento da metodologia, dois mapas vivenciais integrantes do trabalho de Lima (2014), produzidos por crianças do município de Areal-RJ.

Mapa 3: Mapa Vivencial: Areal – RJ



Fonte: LIMA, 2014.

Mapa 4: Mapa Vivencial: Areal – RJ



Fonte: LIMA, 2014.

Ao observarmos os mapas vivenciais produzidos pelas crianças, bem como as considerações trazidas por Lopes (2012 e no prelo), percebemos que existe uma base cartográfica comum ofertada e as interessantes inferências das crianças participantes que vão constituir os mapas vivenciais a partir, de suas vivências espaciais. Mapas não-convencionais são trazidos à tona com toda a alteridade das crianças, alteridade reforçada na coletividade.

Muitos outros trabalhos, tanto somando à perspectiva dos mapas vivenciais, como trazendo outras novas contribuições à Geografia da Infância, como almejamos, vem consolidando este campo. Em levantamento realizado em janeiro de 2016, Costa (2016) constatou que “tem crescido consideravelmente [...] o volume de pesquisas de pós graduação concluídas ou em andamento tendo a Geografia da Infância como base teórica principal ou em diálogo” (COSTA, 2016, p.71). Para seu levantamento o autor consultou o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e encontrou, a partir de 2003, ano de defesa da tese de Jader Janer Moreira Lopes, mais de 30 trabalhos, entre dissertações e teses defendidas em várias universidades brasileiras.

2.3.1 Quem vai ao Dom Bosco? Se Vigotski for, Piaget precisa ficar

Durante o processo de pesquisa, o que vínhamos ensinando durante anos na academia e nas escolas, nos cursos de formação inicial de professores e na educação básica, colapsou de vez. Durante os anos de 2005 e 2012 trabalhamos com metodologia de ensino de Geografia em cursos de licenciatura para formação de professores de toda Educação Básica. Posteriormente, trabalhamos com a disciplina de Geografia nos 6º e 7º de uma escola pública federal. O mal estar era sempre o mesmo. Falávamos de alteridade, mas nosso referencial teórico-metodológico era universalizante, colocava todos como iguais em seu processo de desenvolvimento. Falávamos de um espaço dinâmico, mas, na hora da aula, não conhecíamos um referencial que nos ajudasse a pensar para longe dos universais, considerando a fundo o meio, os sujeitos do meio e algo mais que nos ajudasse a compreender que tipo de relação que se estabelece entre sujeito/meio.

A crise nos levou também à busca de uma teoria que nos auxiliasse na compreensão das geografias produzidas pelas crianças nos espaços em que elas

estão, como protagonistas e participantes que são. E quando chegamos a Geografia da Infância, chegamos a Vigotski e aos estudos da teoria histórico-cultural.

Começamos a enxergar pessoas, seres humanos de/com/numa/produzindo história e cultura, e, obviamente, de/com/num/produzindo espaço. O espaço não era mais apenas o local físico onde a criança desenvolvia aquilo que já se esparava que ela fosse mesmo desenvolver. Partindo deste entendimento, nos afastamos das linhas inatistas do desenvolvimento humano e nos aproximamos de Vigotski e das descobertas atuais de seu pensamento, que vem sendo feitas na Rússia e chegado a nós brasileiros e latino-americanos, por pesquisadores como Zoia Prestes, Jader Janer Moreira Lopes, Marisol Barenco, Elizabeth Tunes, entre outros, que mantém o intercâmbio contínuo com pensadores russos.⁹⁵

Esta demarcação de nossos afastamentos é imprescindível, por algumas razões. Durante a graduação em Geografia, tivemos contato com os chamados “pensadores da psicologia da educação”. À época, o erro que ainda se incorre, era muito mais comum: Forçar uma relação de proximidade teórico-conceitual-metodológica entre Piaget e Vigotski, colocando-os sob o rótulo de construtivistas, sem levar em conta, ao menos, as bases filosóficas sobre as quais estruturavam suas pesquisas, seus pensamentos.

A não reflexão sobre as bases filosóficas das teorias psicológicas frequentemente leva a um monstruoso ecletismo quando se junta o que é incompatível. A cabeça de um animal se acopla o corpo de outro e o rabo de um terceiro. Como resultado, temos um monstro imprestável. Já foi possível ouvirmos em conferências científicas de renome convocações para, por exemplo deixar de contrapor Piaget e Vigotski, mas toma-los e unir o que cada pesquisador tem de melhor. Consideramos que, segundo esse caminho, nós perderemos exatamente o melhor que há em Piaget e em Vigotski. É impossível unir mecanicamente teorias que tem princípios

⁹⁵ Neste ano de 2016, o Brasil foi sede, novamente, do Veresk, no período de 27 a 29 de junho na Universidade Federal Fluminense em Niterói-RJ. O Veresk é um encontro científico internacional que, em sua primeira edição, em 2013, envolveu a participação de estudiosos de universidades da Rússia, da Bielorrússia, da Alemanha e do Brasil. O objetivo maior daquele encontro foi discutir o percurso histórico e a atualidade da teoria histórico-cultural de Vigotski, o que resultou, também, na primeira publicação da Revista Veresk, em três línguas: português, russo e inglês, expandindo, assim, para um público maior, as principais conferências do evento. O nome Veresk homenageia e rememora a revista que Vigotski e seu primo David criaram e editaram, sobre crítica literária, em 1922, na cidade de Gomel. Vigotski e David intitularam a revista como Veresk fazendo referência a uma planta com este mesmo nome: “ ‘O veresk sobrevive no solo mais infértil e prepara este solo para as plantas mais exigentes’. Essa frase aparece como epígrafe do artigo que abria o primeiro e único número da publicação.”(VERESK, 2014, p.5)

basilares qualitativamente diferentes, assim como visões de mundo de seus autores, estruturalmente diversas (KRAVTSOV, 2014, p.30).

Como Kravtsov (2014) aponta, mesmo que ambos tenham desenvolvido teorias interessantes, tais teorias em sua base epistemológica são divergentes e a aproximação de uma conduzirá ao distanciamento da outra. Não estamos dizendo que uma pesquisa de Geografia Escolar, por exemplo, não possa citar e elucidar as ideias de ambos e procurar pontos de encontro entre elas, contudo, não é possível, em nosso entendimento dizer por exemplo que Piaget e Vigotski são construtivistas, que o ser humano em Piaget é o mesmo em Vigotski, que os conceitos de desenvolvimento, ensino e aprendizagem para eles se aproximam em algum momento.

Para além disso, compreendemos que escolher entre Piaget OU Vigotski é fazer uma escolha que não se separa de que Geografia estamos construindo. Sabemos das multiplicidades da ciência, sabemos de sua importante não-hegemonização – o que, contribui para o desenvolvimento da própria ciência, mas, algumas escolhas são basilares, de fundamento, são epistemológicas. Não podemos produzir uma Geografia junto com Piaget, por exemplo, que vê criança-ser humano e meio como entidades separadas que se relacionam em alguns momentos do desenvolvimento natural da espécie, e, ao mesmo tempo, junto com Vigotski que vê a própria produção do humano em unidade (não relação) com o meio, dialeticamente, bem como a ideia de desenvolvimento inseparável da relação humano-humano.

Por que ainda continua-se estudando Vigotski junto com Piaget, colocando-os sob rótulos e comuns? Por que este equívoco ainda é tão presente na academia?

2.3.2 Do Vigotski a-político ao Vigotski da Pedologia - que não estuda solos

Provavelmente, a maioria dos geógrafos e geólogos não estranha a palavra Pedologia. Para aqueles que se aproximam das discussões das “ciências humanas”, possivelmente, este foi um nome temido, de uma disciplina considerada difícil

durante a graduação em Geografia, com uma ementa que passava pelos estudos dos solos, suas composições físico-químicas, seus “ph”, seus horizontes etc.

Contudo, Pedologia foi também o nome de uma ciência a quem Lev Semionovitch Vigotski esteve ligado durante toda sua trajetória de pesquisador e profissional na Rússia pós-revolução de 1917. Em tese defendida recentemente, na Universidade Federal Fluminense, Cláudia da Costa Guimarães Santana é enfática ao dizer que Vigotski foi um pedólogo sobretudo, dando a esta ciência uma abordagem própria, demarcando-a para além de uma ciência das crianças, como já vinha sendo estudada, mas, como uma ciência dos processos de desenvolvimento cultural infantil.

A ciência pedológica, como as ciências humanas em geral, nasceu no final do século XIX, conhecendo seu período mais frutífero no início do século XX. É, exatamente neste período que a Pedologia surge na Rússia, bem como em outros países, inclusive no Brasil, conforme Santana (2016).

Para compreendermos a Pedologia proposta por Vigotski, é imprescindível passarmos, mesmo como o faremos aqui - de forma breve, pelo contexto em que este pensador construiu sua proposta. Com Prestes (2010), que em sua tese mostrou adulterações das traduções das obras de Vigotski no Brasil, retomamos um contexto geopolítico não estranho a nós geógrafos:

O final do século XIX e início do século XX são bastante conturbados no mundo. Na Rússia, em 1905, ocorre a primeira tentativa de realizar uma Revolução Socialista. Seu fracasso é avaliado como ensaio geral pelos seus líderes, pois a derrota serve de lições para o futuro e o ano de 1917 termina com a instalação do poder do Soviotes na Rússia. O processo revolucionário, iniciado na capital, Petrogrado, é desencadeado pelo povo em estado de miséria e fome. Mas, além desses fatores, na Rússia do final do século XIX, havia se formado uma intelectualidade, munida das ideias revolucionárias de Marx que foi capaz de organizar um partido político atuante e com liderança entre as classes trabalhadoras (PRESTES, 2010, p.27).

Vigotski, nascido em 1896, tem sua formação primária em casa, sob responsabilidade de sua mãe e desde cedo teve amplo acesso à filosofia, artes, literatura, idiomas etc. Em 1914, ingressa na faculdade de Medicina da Universidade

Imperial de Moscou, curso que logo abandona para cursar Direito nesta mesma universidade e, concomitantemente, inicia seus estudos em História e Filosofia na Universidade Popular Chaniavski, quando se encontra também com estudos da Psicologia (PRESTES; TUNES, 2011, p.104).

Entretanto, é na Pedologia, ressalta Santana (2016), que Vigotski mais contribui com sua perspectiva histórico-cultural do ser humano, numa Rússia pós-revolução:

Diante da impotência da Pedagogia burguesa para formar o novo homem socialista, a Pedologia configurou-se no contexto soviético como a ciência capaz de explicitar, por meio de seu enfoque materialista-dialético, a relação entre desenvolvimento humano e ambiente social tomando a escola como campo privilegiado de investigação e de aplicação dos conhecimentos pedológicos. [...] [...] a importância que a Ciência Pedológica ocupou, no sistema geral do conhecimento científico na sociedade soviética, materializou-se pela necessidade de formalização de uma ciência que mostrasse como ocorre a formação humana a partir da experiência social concreta.[...] Não podemos esquecer que a noção de formação humana, na perspectiva da teoria marxista, refere-se a uma formação omnilateral, ou seja, uma formação integral do ser humano em todas as suas dimensões (SANTANA, 2016, p. 94).

É neste contexto da Pedologia, que Vigotski pronuncia sete aulas temáticas: “Os textos específicos sobre Pedologia referem-se a um conjunto de sete aulas proferidas por Vigotski em 1933/1934, publicadas pouco depois de sua morte, com o título de Fundamentos de Pedologia” (SANTANA, 2016, p.24)⁹⁶.

Na Quarta Aula, Vigotski (2010) traz à tona a questão do meio e o desenvolvimento da criança. Contudo, pensamos ser importante, antes, visitar seu *Manuscrito de 1929*⁹⁷, onde Vigotski já levanta indícios fundamentais do que ele estava considerando como meio a partir de uma leitura histórica sob influência marxista. Assim, em nosso entendimento, o meio que ele indica é o meio social, historicamente produzido pelas sociedades humanas, é concreto, é espacial, é

⁹⁶ Este livro foi traduzido para o português do russo por Zoia Prestes e equipe, com vistas a futura publicação no Brasil e a com finalidade de ser a principal referência da tese de Santana (2016). A obra foi originalmente publicada a partir dos estenogramas das aulas proferidas por Vigotski.

⁹⁷ É importante receber este texto como, de fato, ele se apresenta, como um manuscrito - que dota-o de um caráter diferente de outros textos em sua estrutura. São rascunhos de ideias importantes apresentadas em tópicos, muitas vezes, aparentemente, confusos, não-lineares.

cultural, oferece “aparências e essências” diferenciadas para grupos sociais diferenciados.

A palavra social em aplicação no nosso caso tem muitas significações: 1) mais geral – todo o cultural é social; 2) sinal – fora do organismo, como instrumento, meio social; 3) todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4) mais grosseira – significação – os mecanismos dela são uma cópia do social. Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social, base da estrutura social da personalidade. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza – são sociais. Mesmo sendo, na personalidade, transformadas em processos psicológicos –, elas permanecem ‘quasi’-sociais. O individual, o pessoal – não é ‘contra’, mas uma forma superior de sociabilidade.

Paráfrase de Marx: a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura (VIGOTSKI, 2000, p. 26-27)

Vigotski inicia *A Quarta Aula: a questão do meio na Pedologia* dizendo que o meio em si não era o assunto central de sua aula, tendo em vista que, naquele momento, seu objetivo central assentava-se em mostrar “seu papel e significado, sua participação e sua influência [do meio] no desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 682).

Para o pedólogo em formação naquele momento na Rússia, Vigotski estava dizendo que era imprescindível compreender que o meio tinha relações incontestáveis em todo desenvolvimento da criança, inclusive no desenvolvimento psicológico, na formação da personalidade da criança. Ao considerarmos que a Pedologia da época buscava, predominantemente, se respaldar nos estudos dos aspectos naturais e universais do desenvolvimento tais considerações eram causadoras de uma revolução de todo o ideário pedológico, psicológico e educacional da Rússia pós 1917.

Nesta aula, Vigotski faz uma proposição que aparece também em outros momentos de sua construção teórica, claramente influenciado pelo marxismo, pela instauração do socialismo na Rússia via Revolução, enfim, por todo conjuntura espaço-temporal sem a qual é impossível compreendê-lo e não deturpar suas defesas (DUARTE, 2001).

Vigotski (2010) indica, contundentemente, que uma unidade de análise para se estudar o meio e a criança era essencial e esta unidade seria a Vivência. Assim, ele explica:

[...] na ciência, a análise que se ocupa de elementos deve ser substituída pela análise que funde unidades num todo complexo. Além disso, dissemos que as unidades representam, à diferença dos elementos, aqueles produtos de análise que não perdem suas propriedades inerentes ao conjunto, mas, que preservam, de forma primária, essas propriedades próprias do conjunto. Hoje eu gostaria de, fazendo uso de um objeto concreto de estudo, demonstrar-lhes algumas dessas unidades que a pesquisa psicológica opera. A vivência pode ser um exemplo dessas unidades. A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010, p. 686-687).

Mais à frente, na mesma aula, Vigotski argumenta a favor, novamente, da análise por unidade e da relação dialética meio/criança:

[...] a relação entre o meio e a criança fica sempre no centro e não unicamente o meio, nem unicamente a criança, em separado. Chegamos à conclusão de que o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas, a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. Esse é um entender dinâmico e relativo do meio – é o que de mais importante se deve extrair quando se fala sobre o meio na pedologia. Então concordemos que é importante estudar a relação com o meio, concordemos que se a relação é diferente, o meio influencia de maneira diferente (VIGOTSKI, 2010, p. 691).

Com essas considerações de Vigotski (2010) podemos inferir que, trabalhando a partir da unidade vivência, tanto o determinismo biológico e o determinismo geográfico eram rechaçados. A unidade meio/criança acaba com a ideia da prevalência de um sobre o outro e vice-versa. Nem a criança nem o meio estavam determinados e ambos exerciam força contínua um sobre o outro.

Pino (2010) compreende que Vigotski (2010) está dizendo que existem duas formas distintas de tratar o meio:

Uma forma é considerá-lo em si mesmo, na sua realidade objetiva, como um conjunto de elementos naturais concretos e de leis ou “regras” que os articulam como um todo. Esse é o meio cujo conhecimento, segundo Vigotski, é o objeto de diferentes ciências. Outra forma é considerá-lo a partir da influência que ele exerce no desenvolvimento, especificamente dos organismos humanos (PINO, 2010, p.744).

E, para além disso, compreendemos que Vigotski (2010) está defendendo que se meio/criança são uma unidade, logo não existe a supremacia de um sobre o outro ou uma influência unilateral. A criança ao nascer, ela nasce biologicamente e socialmente, concomitantemente. Seu próprio nascimento já tem um significado no meio que ela chega. E ela chega a um meio que é concreto, material, histórico, geográfico, semiótico, cultural, produzido nas relações, mas, ao mesmo tempo que ela enraíza este meio ofertado, ela também responde ao meio com algo, interpretando-o com novas combinações, criando sobre bases pré-existentes – a criação humana depende de algo anterior, dado que somos seres históricos.

Assim, com estes pressupostos da teoria histórico-cultural de Vigotski, que passamos a pensar, também, os desenhos das crianças.

2.4 VOCÊ PODE DESENHAR O DOM BOSCO?

Terminados os trâmites necessários ao início da pesquisa, como o assentimento da criança e a autorização de seu responsável, pretendíamos ir à casa de cada criança participante, o que não foi possível, conforme já demos pistas no capítulo 1.

Mas, onde quer que estivéssemos com as crianças, dentro da casa de uma delas, no quintal, debaixo de uma marquise ou no meio da rua, estávamos sempre munidos de muitos materiais para desenho e sempre os deixávamos bem espalhados: folha branca padrão A4, lápis de cor, giz de cera, lápis grafite, borracha e uma prancheta. Quanto ao tema, propositalmente, o deixamos bem amplo, apenas “Dom Bosco”. Algumas vezes, as crianças indagaram: “Mas como assim, o bairro todo?” E o que respondíamos era mais ou menos assim: “Você pode desenhar o Dom Bosco?”

Durante a produção dos desenhos pelas crianças, buscávamos observar suas ações, decisões e os comentários que iam fazendo. Registrávamos alguns pontos que considerávamos mais relevantes em nossas notas de campo.

2.4.1 Sim! As crianças da Rua Pirapora podem!

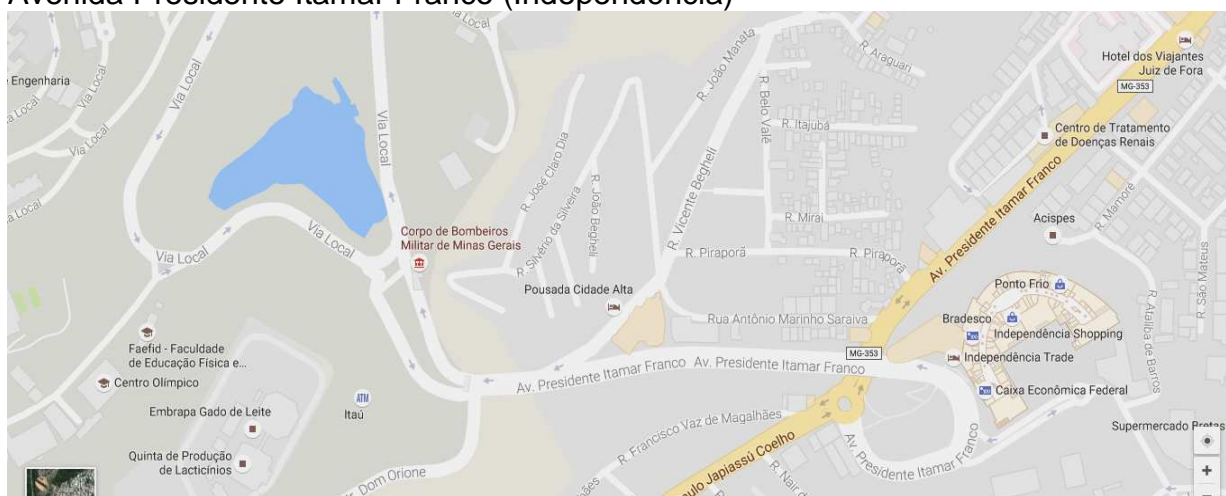
Pirapora: a primeira a ser lembrada e a última a ser visitada. A Rua Pirapora é bastante conhecida no bairro. Muitos moradores com quem conversamos mencionavam a Rua Pirapora e pareciam dizer que era a partir dela que o bairro Dom Bosco estava “se perdendo”.

Não sabíamos muito sobre a Pirapora, além de que este nome tem uma origem indígena. Passamos por ela algumas vezes e percebemos que ali também moravam muitas crianças. Chegando lá, em nosso último campo “oficial”, fomos descobrindo mais coisas: a rua, de fato, tinha muitas crianças e elas nos falaram que podiam desenhar o Dom Bosco; terrenos maiores do que havíamos visto no bairro eram ocupados por várias casas – em sua maioria de padrão construtivo muito simples, com tijolos aparentes e telhados de amianto; havia também casas maiores, com embolso e pintura; a Pirapora era uma ligação entre a via mais movimentada do

bairro Dom Bosco, a Rua Vicente Beghelli e a Avenida Itamar Franco, antiga Independência⁹⁸, uma das mais movimentadas da cidade; seus moradores eram quase vizinhos de porta do *Shopping Independência*. Descobrimos, ainda, que até 2001, a rua não tinha sequer calçamento, não passava carros por ela, mas, que em 2008, ela foi alargada e até asfalto apareceu (CHAVES, 2013, p.140).

Abaixo, mostramos um mapa, sem as preocupações com todas as convenções cartográficas, com objetivo de mostrar a localização da Rua Pirapora⁹⁹, ligando a Rua Vicente Beghelli e a Avenida Itamar Franco e, posteriormente, uma fotografia mostrando algumas residências da rua. Ambas imagens mostram também alguns dos equipamentos públicos e privados instalados no entorno do bairro.

Mapa 5: Localização da Rua Pirapora: uma “ponte” entre a Rua Vicente Beghelli e a Avenida Presidente Itamar Franco (Independência)



Fonte: <https://www.google.com.br/maps>. Acesso em 21 out 2016.

⁹⁸ Apesar da Avenida Independência ter sido renomeada, em 2011, para Avenida Itamar Franco, de modo geral, a população de Juiz de Fora ainda a chama de “Independência”. Percebemos isso de forma recorrente no nosso dia-a-dia, convivendo com pessoas de diversas partes da cidade, bem como na pesquisa.

⁹⁹ No mapa o nome da Rua Pirapora, aparece grafado como Piraporã.

Fotografia 10: Vista parcial de residências na Rua Pirapora. Ao fundo, empreendimentos localizados na Avenida Itamar Franco (Av. Independência)

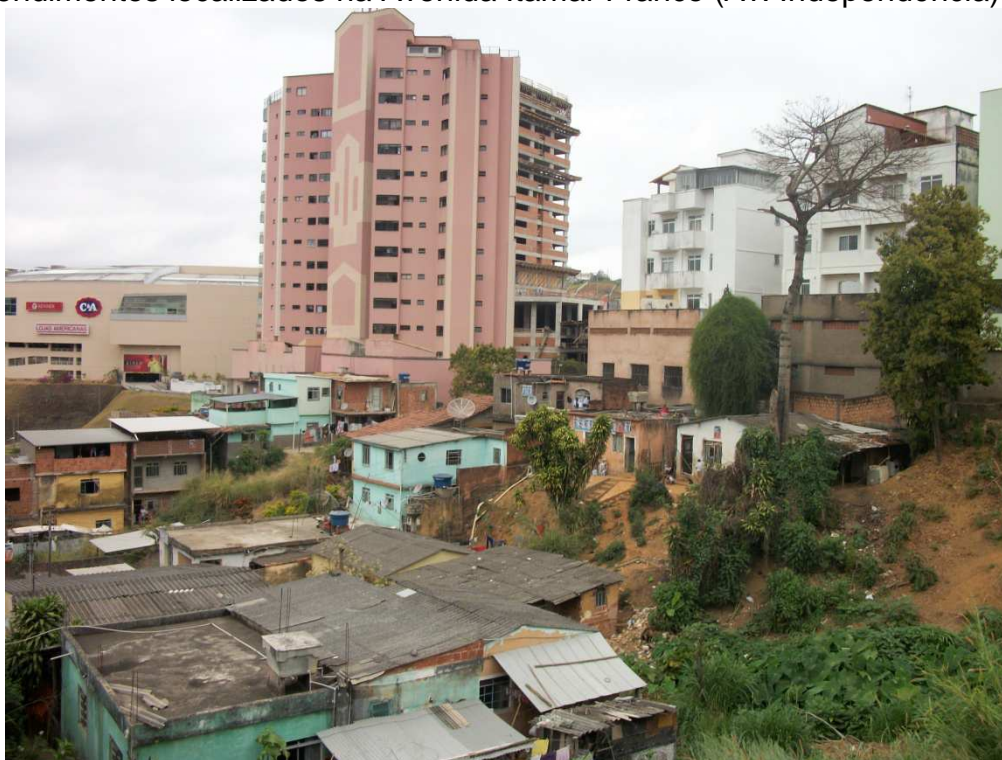


Foto: Carla Cristiane Nunes. Setembro 2012. Fonte: Arquivo da autora.

Fotografia 11: Vista parcial da Rua Pirapora. Placa de uma imobiliária, próxima à calçada, anunciando venda de imóvel.



Foto: Carla Cristiane Nunes Nascimento. Agosto 2014. Fonte: Arquivo da autora.

Em nosso último campo, quando paramos na Rua Pirapora, o dia já estava para terminar. Vimos um grupo de pessoas conversando em voz alta, sentados em uma escada, num terreno onde havia várias casas. Era um grupo bem animado, nos apresentamos e quando falamos de nosso trabalho, logo eles começaram a gritar as crianças dos quintais vizinhos, não havia muros entre as casas. As crianças foram surgindo e quatro delas quiseram participar da pesquisa. Por ali mesmo, sentamos, próximos aos adultos, expondo o material para a produção dos desenhos pelas crianças.

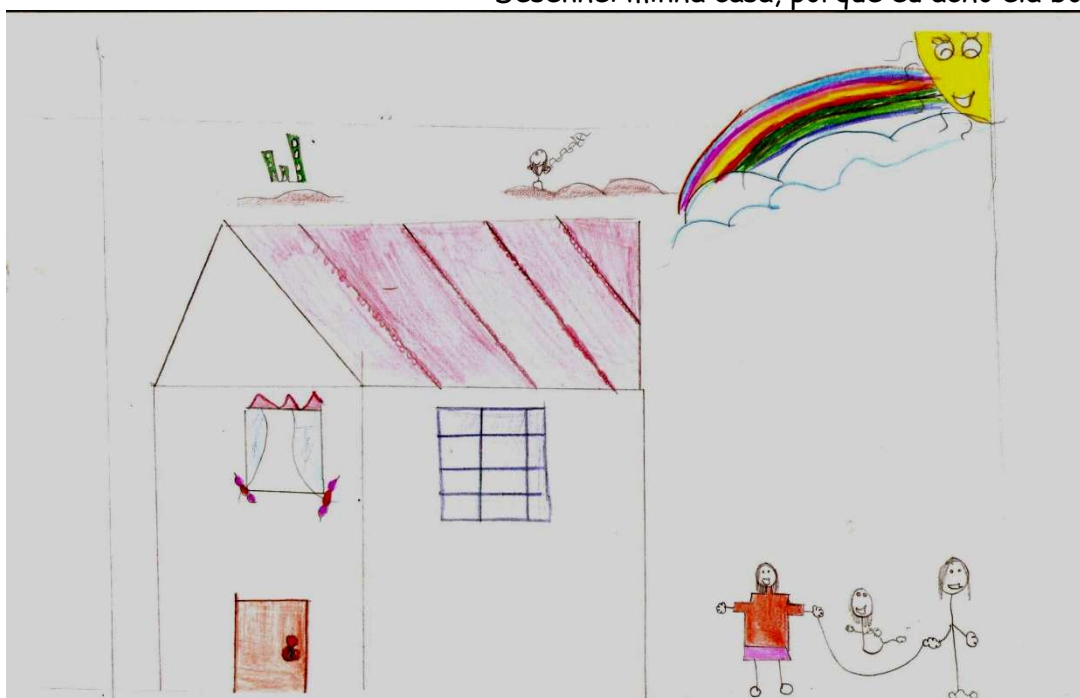
São estes desenhos com algumas falas dessas crianças, que trouxemos para este capítulo, para, com eles, dizer qual foi o tratamento, quanto a interpretação, que demos a essas produções em todo o trabalho, e, paralelamente, diremos quais foram os tratamentos que não demos, tendo em vista que quando se fala de desenho infantil, há múltiplas perspectivas interpretativas.

DESENHO 5: Dom Bosco

ANA MARIA - 9 anos

"Eu desenhei minha casa, as crianças pulando corda, aqui [apontou com o dedo na parte superior do desenho, à esquerda] eu desenhei casas e hotéis."

"Desenhei minha casa, porque eu acho ela bonita."



"Eu tô pulando corda e brincando."

"Desenhei crianças soltando pipa no Chapadão."

"Na minha casa, moram quatro pessoas..."

E quantos cômodos tem? [perguntamos]

"Nem sei... cozinha, banheiro, o quarto meu, quarto da minha mãe" [mais uns dois cômodos que não deu para compreender na gravação].

Desenho 6: DOM BOSCO

ESAÚ - 8 anos

Fala para mim, Esaú. O que você desenhou? [perguntamos]
 "Sol, papagaio, minha cachorra Simba [os outros riram]. Fica no terreiro de casa e tem uma casinha e eu."

Onde você solta papagaio?[perguntamos]
 "Na rua!"

"a casa, as flores, árvore. Tem muita árvore ali" [apontou para o outro lado da rua].



Fabiana interveio: "Tem muita coisa que nós esquecemos de colocar do nosso 'terrero' [...] o nosso 'terrero' tem um monte de galinha! Galinha e galo!"
 [As crianças riram muito nessa hora]

Você solta pipa até no dia que ta chovendo Esaú?[perguntamos]
 "Oh, oh! Até no dia que dá relâmpago!"
 Mas, a pipa é de papel ou de plástico? [perguntamos]
 [as outras crianças começaram a rir].
 "As pipa é de papel, mas eu troco de pipa toda vez que rasga a pipa."
 [as meninas debocharam, limpando a garganta].
 "É de papel. Mas, aí rasga, eu pego outra!" [completou Esaú]

Desenho 7: DOM BOSCO

YARA – 8 anos

"Eu desenhei a casa, a casa da minha tia, eu e meu irmão brincando"



"No Dom Bosco, eu gosto da padaria."

"Eu não gosto do Chapadão. Lá tem muita menina metida."

"A gente brinca de queimada, futebol, de pique esconde, de corda."

Desenho 8: DOM BOSCO**FABIANA - 9 anos**

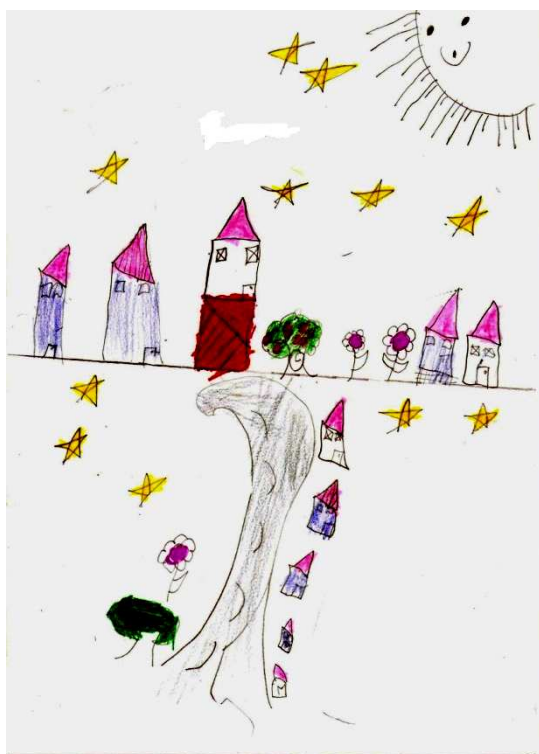
"Eu desenhei a casa da minha tia, da minha mãe, da minha vó, da minha outra tia, da vizinha..."

Você mora com quantas pessoas na sua casa, Fabiana? [perguntamos]

"Ih!... Nem dá pra contar.... [começou a contar nos dedos]. Minha mãe, cinco irmãos dois sobrinhos, comigo oito... Lá tem três cômodos."

"Desenhei a Rua Pirapora [indicando a rua pintada de cinza, em frente à casa pintada com vermelho]"

"Desenhei essas estrelas e esse sol, porque o céu fica lindo!"



"O meu sonho era morar em outro lugar, onde tem gangorra, escorregador e piscina."

"Queria ter uma piscina aqui no terrero. Eu ia chamar todo mundo. A piscina vai ser de todo mundo."

"A Universidade também é bom. Lá tem pé de ameixa. A gente come ameixa.
A gente fica pescando até o guarda aparecer."

Aquele lago é perigoso, vocês sabem, né? [interviewamos]

"Meu irmão nada lá. Saiu no jornal. Meu irmão, os menino do Chapadão. O Valdiney foi nadar lá e chegou em casa sem roupa... Um dia o Valdiney afogou, os meninos do Chapadão ajudou ele e ele chegou em casa só de cueca. A mãe dele deu nele."

2.4.2 Uma interpretação: “Telhas com muitos traços? Inteligência inferior! Ou gagueira, perturbação da palavra...”

Há muitas formas de se interpretar desenhos! E, por isso, trouxemos para esta seção três abordagens distintas, dentre tantas outras existentes, visando elucidar tal afirmação: Uma abordagem psicológica subjetivista, uma segunda que começa a desvendar o aspecto cultural do desenho infantil, capaz, até mesmo de documentar uma época, e, uma terceira, que traz alguns dos aspectos da segunda com fins à formação de arte-educadores infantis.

A sentença com que intitulamos o tópico refere-se a uma interpretação que encontramos no livro *O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade: Validade, técnica de aplicação e normas de interpretação*, da brasileira Dinah Martins de Souza Campos¹⁰⁰, com primeira publicação em 1969 - cuja 28ª edição, de 1997, nos serviu como fonte de consulta.

Trouxemos essa interpretação, apontada por Campos (1997), como um exemplo dos diversos enfoques interpretativos possíveis que se pode dar ao desenho. Para a autora, o desenho é considerado uma técnica basicamente não verbal, uma forma de projeção psicológica, um instrumento de diagnóstico. E, defendendo o desenho com este enfoque, Campos (1997, p.9-10) apresenta “normas de interpretação, numa tentativa de reunir e sistematizar muito do material que vem sendo apresentado neste sentido”.

No caso da obra em questão, o desenho tem um caráter utilitário que é o de “teste de personalidade”. A autora apresenta com detalhes como o examinador deve fazer a aplicação do teste - apresentando um aspecto tranquilo e neutro, as vantagens do teste, além de sua eficácia como técnica projetiva para descobrir “fraquezas básicas do examinando e suas temerosas respostas” (CAMPOS, 1997, p.21).

A autora ainda explica como aplicar o *HTP* – sigla que designa *House, Tree, Person* e que constitui um teste em que o examinando deverá desenhar uma casa, uma árvore e uma pessoa - que sabemos ainda ser utilizado em alguns exames

¹⁰⁰ A autora tem formação em Psicologia, escreveu diversas obras sobre psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento humano, tendo como uma de suas bases epistemológicas Jean Piaget. Seus estudos ainda são referência na atualidade e a maioria de livros possui várias edições.

psicotécnicos para admissão em determinados tipos de empregos. A partir de detalhes do desenho do examinando, este é diagnosticado. Como, por exemplo, se na casa ele desenhar uma porta-fechada isso significa “autodefesa, aspecto de regressão, defesa contra o mundo” (CAMPOS, 1997, p. 44). E, assim, a autora apresenta uma extensa lista de determinados detalhes a observar que servirá como um guia para consulta do examinador.

Uma segunda obra que consultamos foi *O desenho infantil* da francesa Flórence de Mèredieu (1974), pesquisadora de Artes.

Uma outra perspectiva se abre. A questão do meio como ambiente real onde as crianças vivem aparece como essencial na compreensão dos seus desenhos. Mèredieu (1974) oscila entre dizer que a criança está condicionada pelo meio (p.101) e que a criança recebe influências do meio (p.104).¹⁰¹

Florence de Mèredieu ainda afirma que “a criança é uma testemunha de sua época” (MÈREDIEU, 1974, p. 104), podendo pelo desenho retratar sua realidade circundante e produzir documentos de valor histórico – como os desenhos produzidos, por exemplo, por crianças que viveram em campos de concentração nazista.

Ainda pensando o desenho nessa outra possível abordagem, podemos mencionar a brasileira, Edith Derdyk¹⁰², que tem claras influências de Florence Mèredieu em suas análises do desenho infantil. O livro de Derdyk (1989) intitulado *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil* é uma proposta para o professor arte-educador.

A autora, que tem formação em Artes Plásticas, afirma que o desenho é um conceito muito amplo, visto que tudo que quase tudo que se o ser humano cria é um desenho *a priori*: uma roupa, uma casa, uma ponte, um ônibus, uma rua. Ideias se mostram em desenhos. Criação e desenho são inseparáveis (DERDYK, 1989).

¹⁰¹ O que podem ser equívocos de tradução, visto as duas palavras na língua portuguesa receberem, de modo geral, aplicações bem diferentes.

¹⁰² Derdik atualmente tem reconhecimento mundial como artista plástica com “trabalhos em coleções públicas: Pinacoteca do Estado de São Paulo; Fundação Padre Anchieta/São Paulo; Câmara Municipal de Piracicaba; Museu de Arte de Brasília; Museu de Arte Moderna -São Paulo; Instituto Cultural Itaú – SP; Secretaria Municipal da Cultura – Santos; Museu de Arte de Santa Catarina, Museu de Arte Moderna da Bahia; Dragão do Mar- Fortaleza; CCSP; Porto Seguro Fotografia; De Paw Institute/Indiana; Prefeitura de Nurnberg/Alemanha” (Fonte: www.edithderdyk.com.br/ Acesso em: 22 out 2016)

Ao abordar fases do grafismo infantil em seu livro, a autora serve-se dos trabalhos de Jean Piaget, e, logo, de G.H. Luquet. Mas, também há inspirações na pedagogia de Henry Wallon e Celestin Freinet. É interessante notar que a autora enfatiza que o desenho infantil é “vivência, experiência” e se dá em determinada cultura, e, por isso mesmo, trará aspectos desta cultura, o que ela chama de conteúdos vivenciais do desenho. Para Derdyk (1989) o desenho trará aculturação, imitação, mas, criação todo tempo e ainda aponta: “Enquanto o professor procura no livro a nova etapa em que a criança poderia se encaixar, esta já se encontra em outra situação, em outra encenação” (DERDYK, 1989, p.50) – o que, para a autora, e para nós, coloca em xeque se as crianças e seus desenhos poderiam se encaixar em estruturas etárias de desenvolvimento.

Sendo uma obra destinada a professores, Derdyk (1989) propõe o desenvolvimento do desenho, coloca-o no campo do ensino e da aprendizagem – na contramão da simples espontaneidade infantil ou livre expressão, assim como Mèredieu (1974) também defendeu.

2.4.3 E nós? Como interpretamos os desenhos das crianças do bairro Dom Bosco?

Antes mesmo de iniciarmos a presente pesquisa, nosso intento era continuar trabalhando com desenhos, caminho que havíamos descoberto alguns anos antes em nossa pesquisa de mestrado (NUNES, 2009). Contudo, assim como Miranda (2005) relata, aos procurarmos pesquisas de Geografia que trabalhassem com desenhos, grande parte deles apontavam, em algum momento, uma transição destes para os mapas, e, dessa forma, o desenho era um momento da iniciação ou alfabetização cartográfica (ALMEIDA; PASSINI, 1991; STRAFORINI, 2001; ALMEIDA, 2004).

Apesar da inegável importância dos mapas e de, em nossa prática docente, muitas vezes, termos trabalho com esta perspectiva “do desenho ao mapa”, nosso interesse continuava recaindo nos desenhos. Percebíamos, a cada vez que pedíamos nossos alunos crianças e adultos, uma dificuldade patente na produção de desenhos, sempre acompanhada de suas falas sobre o “não saber desenhar”.

Compartilhando de algumas das mesmas angústias de Miranda (2005) que aponta um possível sumiço dos desenhos da Geografia - uma ciência que se constituiu sobre desenhos -, em razão, essencialmente das novas tecnologias (cada vez mais novas) imagéticas, e decididos a nos mantermos no trabalho com desenhos, notamos que precisávamos buscar referências para tal – referências que nos acompanhassem na pesquisa e na práxis educativa – somando nossa voz a de Miranda (2005) sobre a inseparabilidade de uma da outra quando o pesquisador é um professor/pesquisador.

Gostaríamos de nos reportar aos quatro desenhos das crianças da Rua Pirapora que apresentamos algumas páginas atrás.

Nossa premissa maior ao trabalhar com desenhos de crianças foi que o desenho é uma reelaboração criadora e não uma cópia da realidade circundante (VIGOTSKI, 2009) e a de que a criança, sujeito concreto, historicamente, geograficamente e culturalmente produzido e produzindo, falava sobre seu desenho. Destarte, desenho e fala não podem ser tomados separadamente neste trabalho. A interpretação se consolidou da seguinte forma: Num primeiro momento, a criança, autora de seu desenho, falou de seu desenho. Depois, nós perguntamos a ela o que não compreendemos no desenho e ouvimos suas respostas, e, num terceiro momento, a partir do desenho, outras questões sobre o bairro Dom Bosco foram levantadas, diálogos foram estabelecidos com os grupos que levantaram assuntos que não apareceram nos desenhos. E, ressaltamos, que tudo ocorria coletivamente, então, muitas vezes, quando uma criança estava falando de seu desenho, as outras interferiam.

Seria possível trabalhar apenas interpretando o desenho, como expressão própria da criança? Acreditamos que sim. Sarmiento (2011) afirma que, muitas vezes, as crianças encontram meios de comunicação que se encontram fora da comunicação verbal. Contudo, esse não foi o caminho interpretativo que trilhamos, não obstante o reconhecermos e acreditarmos que possam existir pesquisadores capazes de fazê-lo.

Cumpramos destacar, em tempo, que não fomos neutros em qualquer momento e não acreditamos que tal postura seja possível. Havia todo um contexto material que já dizia muitas coisas, as formas marcadas no espaço eram muito contundentes. Mas, o que estamos informando é que sem as falas das crianças, não ficamos

tentando adivinhar ou deduzir o que os desenhos poderiam ou pareciam querer dizer.

Outra premissa era a de que não faríamos qualquer análise dos desenhos baseados em etapas de desenvolvimento - quer fosse biológico, psicológico, motor etc, compreendido como sair de um situação de ser menos para ser mais. Sarmiento (2011), sobre este tipo de desenvolvimento, traz densa contribuição:

Com efeito, o desenho infantil é interpretado no interior de uma perspectiva que [...] em geral ignora a condição social e cultural de inserção das crianças, promovendo uma visão abstracta e essencialista da infância. Desligado da análise das suas condições socioculturais de produção, o desenho infantil é predominantemente analisado como a marca de um indivíduo que *tipifica* a condição da criança e “permite” ler a característica desenvolvimental em cada etapa concreta da vida. Esta abstracção generalizante escamoteia as condições sociais e culturais em que tem lugar a produção do desenho infantil (SARMENTO, 2011, p.35).

É Com Sarmiento (2011) também que consideramos os desenhos das crianças participantes como produção de crianças - do bairro Dom Bosco - e da infância:

uma produção simbólica de um grupo social de tipo geracional – a infância - , que possui um estatuto específico na sociedade, e que, embora partilhe com os outros grupos geracionais as formas culturais múltiplas e complexas socialmente presentes, apresenta, igualmente elementos culturais não redutíveis a essas formas, mas dependentes da condição infantil (SARMENTO, 2011, p. 29).

2.5 Geografia da Infância: Ética na Vida/Pesquisa

Recordamo-nos de Paulo Freire (1921-1997), de muitas de suas falas, transbordantes de prática, que foram impressas em nós durante nossas caminhadas, ‘errantes e acertantes’, como alunos e professores. Impressas por sua capacidade de pensar, falar e fazer o que já entendíamos como atribuições de seres políticos que não estão no mundo a passeio. Passagens em que Paulo Freire

defende a força política e a não neutralidade de cada escolha - até mesmo da escolha de não escolher.

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? Lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso? (FREIRE, 2009, p.112).

Aproveitando o que diz Freire (2009), pesquisas com homens, mulheres ou crianças que não os ouvem, que os colocam em uma posição de objeto mudo, que não os consideram como seres humanos completos não é também uma forma de torná-los objeto de espoliação e descaso? Quando mais quando sabemos viver em um contexto de extrema diferenciação de pessoas não como prática da alteridade, mas, como parte da contra-ética do lucro a qualquer custo, própria do sistema capitalista de forma geral e, mais atualmente, pela via “globalização”.

A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século [...]

A capacidade de nos *amaciar* que tem a ideologia nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia ser evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses dos que detem o poder [...].

Se a globalização implica a superação de fronteiras, a abertura sem restrições ao livre comércio, acabe-se então quem não puder resistir [...]. Uma das eficácias de sua ideologia fatalista é convencer aos prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer mas seguir a ordem natural dos fatos. Pois é como algo natural ou quase natural que a ideologia neoliberal se esforça para nos fazer entender a globalização e não como uma produção histórica.

O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. O discurso da globalização astutamente oculta ou nela busca penumbrar a reedição intensificada ao máximo

mesmo que modificada, da medonha malvadez com que o capitalismo aparece na História. O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhões. O sistema capitalista alcança no neoliberalismo globalizante o máximo de eficácia de sua malvadez intrínseca (FREIRE, 2009, p. 126-128).

Compreendemos a pesquisa como posicionamento político e, para além disso, como ação, no sentido de que ela pode ser um impulso para metamorfoses e mitigadora de muitas dores suscitadas pelas desigualdades sociais e econômicas, sendo um importante instrumento de propagação de ideias e ideais, de promoção do desmantelamento das teias que promovem as estruturas desumanizantes – tudo isso, quando ela é construída com a população a partir de suas realidades de vida.

Dessa forma, propor uma pesquisa e pesquisar quiçá seja, primeiramente, se posicionar ideologicamente, passando muito além da satisfação de curiosidades ou do atendimento a oportunidades pessoais. Há, a nosso ver, um compromisso que precisa ser assumido em transformar a simples - e às vezes pessoal - curiosidade em “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2009, p. 29).

A pesquisa é assim, defendemos, uma forma de denúncia, além de proclamação da possibilidade de transformação e, diante disso, não poderíamos considerar os sujeitos da vida, como meros objetos de pesquisa. Somos, todos os sujeitos da pesquisa - pesquisadores, moradores protagonistas da pesquisa, instituições - os agentes das metamorfoses necessárias.

Somos nós, pesquisadores, responsáveis por suscitar temas relevantes socialmente e estudá-los junto com as populações – junto com e não sobre elas e para elas. São os sujeitos locais com que dialogamos, e que nos instigam à prática da pesquisa, aqueles que queremos que se empoderem na produção dos espaços, sejam arquitetos destes, para que estes, como escreveu Harvey (2009), se tornem, de fato, espaços de esperança.

Mas, qual a relação do que dissemos até aqui sobre nosso entendimento de pesquisa - em um trabalho científico que se propõe, a partir de desenhos e diálogos com crianças moradoras de um bairro de cidade média, compreender o que é o bairro por essas/dessas crianças - com a questão da ética, da autoria e do assentimento e da autorização necessários?

Primeiramente o que vem a ser a autoria? O termo é bastante conhecido do meio artístico-literário. Ora, o autor é o produtor da obra, é o criador, quem a fez! Mas, na pesquisa acadêmica, quem é o autor? Em nossa pesquisa, por exemplo, há crianças autores, mas eles não escreveram uma obra, não produziram relatos de pesquisa, no entanto, desenharam, andaram, conversaram, contaram histórias para uma pesquisadora.

Durante boa parte do trabalho, se não em todo tempo, estivemos severamente preocupados com a autoria dessas crianças participantes. Foram 20 crianças que contaram para nós como é o Dom Bosco que elas vivenciam, compartilharam conosco seus desenhos, suas vozes, sem elas não haveria o presente texto, a pesquisa que estamos apresentando. Nossas preocupações ganharam mais densidade ao começarmos a participar das reuniões no Grupo de Pesquisas e Estudos de Geografia da Infância – GRUPEGI/UFJF, onde a autoria era uma questão central, sem respostas fáceis e, por isso mesmo, sempre retornava.

Em um período de quase dois anos, visitamos o bairro e foram as crianças que, na maior parte das vezes, nos guiaram. São elas autoras? Sim! Mas apenas por que produziram desenhos e falas? Pensamos que não. Entendemos que elas são autoras por vivenciarem o bairro, dizerem sobre ele com seus desenhos e falas, usarem espaços ofertados e se apropriarem de outros não pensados para elas.

Inicialmente, não vimos problemas em trabalhar com os nomes reais das crianças, até mesmo porque eram apenas os primeiros nomes. Em campo, pedimos as crianças que escrevessem seus nomes em seus desenhos, que podia ser o real ou um pseudônimo, houve quem escolheu esta opção. Entretanto, ao nos “afastarmos do calor do campo” para redigir nossas notas expandidas, ouvindo mais atentamente as gravações, percebemos que algumas falas poderiam trazer algum desconforto, em algum esfera, às crianças que expuseram seus nomes. Falas propensas até mesmo a coerções, de pessoas físicas ou jurídicas. Por conta da tese se tornar um material público, compreendemos que, talvez, houvesse risco: Desenhos, falas, nomes reais, nomes das ruas de um bairro específico poderiam ser cruzados e expor as crianças. Como nosso trabalho com as crianças aconteceu em seus grupos e não se propunha, essencialmente, a uma imersão na subjetividade de cada uma, omitimos os nomes reais. Foram meses buscando referências que nos auxiliassem e aliviassem o desconforto que isto nos trouxe. A necessidade do nome

não aparecer era uma realidade. Criamos, daí, uma estratégia, e, com ela, novos nomes.

Haverá quem discorde, mas compreendemos como o melhor caminho quando outro não nos pareceu melhor. Daí, o presente trabalho apresenta nomes para as crianças que guardam uma relação com seu nome real, mas, que preservam sua identidade.¹⁰³ Foi o caminho possível que achamos. Outros melhores devem ser possíveis e precisam ser encontrados por nós, na continuidade de nossas pesquisas.

Frisamos: o caminho que encontramos não nos trouxe tranquilidade e ainda estamos na busca. A escolha do momento era: correr o risco de situações de ameaça às crianças ou não revelar seus nomes em uma pesquisa em que estamos defendendo protagonismo infantil, e portanto, correremos o risco da incoerência. Na dúvida, optamos pelo segundo risco.

Uma série de perguntas importantes continuaram ecoando e nos tirando a paz. A autoria reside no nome? Talvez, também nele. Se a questão da autoria residisse, talvez, também no nome, pedir que as crianças escolhessem outro nome também não seria autoria. Afinal, elas estariam escolhendo outro nome influenciados por nós em nosso pedido e não por um ato autoral delas, a autoria continuaria nossa. Desde sempre, muitos autores, artistas, poetas optaram, por razões diversas em omitir seus nomes, optaram por pseudônimos, contudo, era uma decisão que partia deles e não de outros. Pedir às crianças que escolhessem outros nomes sem lhes explicar claramente as razões disso, seria honesto? Se algumas delas se recusassem, o que fazer? Teriam elas as dimensões reais dos riscos? Lógicas adultas e lógicas infantis sobre a questão entrariam num acordo?

Fica a necessidade de mais pesquisas que contribuam com essa questão da autoria infantil. O que existe é embrionário e há muitas outras questões para se pensar neste campo da ética de pesquisas com crianças. Campo que já há algum tempo tem chamado a atenção de pesquisadores atentos às crianças. Dentre estes, elegemos Sônia Kramer (2002 a, 2002 b), não por nos dar respostas, mas por compartilhar das mesmas buscas com uma evidente seriedade em suas pesquisas e nas de seus orientandos e trazer contribuições significativas, neste momento, para a menção ou não dos nomes reais das crianças.

¹⁰³ Este recurso também foi utilizado por nós quando as crianças citaram nomes de pessoas moradoras do bairro em situações que pudessem causar alguma forma de retaliação.

Antes, contudo, é preciso compreender qual leitura a autora faz sobre a infância, o ser criança e, por isso, trazemos uma fala de Kramer (2002b, p.6), que, inspirada em Walter Benjamin, defende:

[...] a criança, filhote do homem, ser em maturação, cidadão do futuro, esperança de uma humanidade que não tem mais esperança, é desalojada por uma criança parte da humanidade, fruto da sua tradição cultural, que é também capaz de recriá-la, refundá-la, criança que reconta e ressignifica uma história de barbárie, refazendo sua história a partir dos despojos de sua mixórdia cultural, do lixo, dos detritos, trapos, farrapos.

É com este posicionamento da criança sujeito e com toda força de atuação no mundo que Sônia Kramer defende a autoria e uso do nome real da criança nas pesquisas em especial do primeiro nome apenas, ou a escolha feita por elas de um nome fictício. Entretanto, é com pesar que a autora admite os limites ou riscos dessas alternativas e a falta de respostas que temos para a questão. Em nossa pesquisa, como voltaríamos a campo e diríamos para as crianças participantes escolherem outro nome? Que justificativa daríamos a elas? Falaríamos, talvez que com seus nomes reais elas seriam reconhecidas. Mas, este não era um desejo delas ao exporem seus nomes reais? Tal atitude confirmaria ou negaria sua condição de sujeitos? De fato, é uma questão para a qual não encontramos saída e Kramer também não.

Kramer (2002a) fala ainda de uma série de pesquisas, dentre elas sobre uma em que algumas crianças foram excluídas da exposição final da pesquisa porque o conteúdo de suas falas era tão comprometedor que, por meio de intimidação ao pesquisador, se poderia chegar as crianças. Sobre a referida pesquisa:

Várias crianças (de 6, 7 ou 8 anos) relataram que os traficantes costumam dar arma de brinquedo para inicia-las no crime. Idênticas às verdadeiras, essas armas são usadas por crianças em assaltos realizados por jovens e adultos. Outras crianças contaram da exploração sexual das meninas e a verdadeira produção dos “soldados”, filhos de traficantes com moças muito jovens, geograficamente espalhadas pela favela. [...] como ouvir, saber, proteger as crianças, não denunciar? (KRAMER, 2002b, p.11).

Em casos como este, todos os sujeitos envolvidos são “amordaçados”. O anonimato que foi negado, que não foi buscado, foi a saída final. Mesmo nós que trabalhamos com grupos, que focamos as ações coletivas por serem elas uma marca do bairro Dom Bosco, nos sentimos profundamente angustiados com esta mordida que mais uma vez foi imposta, também, às crianças sujeitos da presente pesquisa.

E como fica essa questão de serem elas os sujeitos? Sujeitos coibidos de apresentarem seus nomes reais? Recorremos aos estudos histórico-culturais mais uma vez. Permanecemos compreendendo que as crianças são sim, com todas as limitações da pesquisa e de sua apresentação, os sujeitos da pesquisa, junto com os outros sujeitos envolvidos na mesma, são histórico-culturais e, logo, parte de uma sociedade que ela também constrói e que tem com problemas como este (a necessidade de anonimato), que, em algum momento, precisam ser apresentados a elas também e pensados junto com elas.

O que a nosso ver não podemos, jamais, é sermos irresponsáveis em nossas pesquisas, sermos ingênuos ou inseqüentes quanto ao que relatamos e colocamos à disposição de muitos olhos e ouvidos, havendo ou não comitês específicos de ética aptos para submeter nossas pesquisas em ciências humanas¹⁰⁴. O pesquisador que denuncia é o mesmo que precisa responder pelas seqüências da denúncia feita e tais questões precisam ser bem pensadas por nós com toda seriedade. Não podemos continuar a produzir pesquisas que nos confirmam apenas certificados, mas, começar a buscar, parafraseando o que diz Bakhtin – que muitos vezes não assinou seus textos, talvez, por acreditar que estes eram produções coletivas dos Círculos intelectuais de que participava - sobre arte e vida, a unidade entre pesquisa/vida:

E nada de citar a "inspiração" para justificar a irresponsabilidade. A inspiração que ignora a vida e é ela mesma ignorada pela vida não é inspiração, mas obsessão. O sentido correto e não o falso de todas as questões antigas, relativas à inter-relação de arte e vida, à arte

¹⁰⁴ Compartilhamos da mesma situação exposta por Costa (2016) referente a impossibilidade de registro da pesquisa na Plataforma Brasil. No início da nossa investigação, a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo não dispunha de um comitê de ética ao qual submeter a proposta de pesquisa, submissão necessária para registro na referida plataforma.

pura e etc.. é o seu verdadeiro patos apenas no sentido de que arte e vida desejam facilitar mutuamente a sua tarefa, eximir-se da sua responsabilidade, pois é mais fácil criar sem responder pela vida e mais fácil viver sem contar com a arte. Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade (BAKHTIN, 2006, p.34)

É importante dizer ainda de como tratamos a questão de assentimento e autorização. O assentimento, considerado aqui como a manifestação da criança do desejo ou não em participar da pesquisa, podendo, a qualquer momento da mesma, desistir de participar, foi buscado, primeiramente, em conversa com as crianças. O assentimento era o *a priori* levado ao responsável que iria ou não assinar a carta de autorização para a participação das crianças¹⁰⁵. Uma vez que tínhamos o aval de um responsável, o assentimento era falado pela criança e arquivado em áudio, captado por um gravador.

¹⁰⁵ Notamos, na maioria das vezes, que os responsáveis não viam necessidade em assinar uma carta de autorização. Ouvimos algumas vezes que poderíamos fazer a pesquisa com a criança e, para isso, não era necessário assinar nenhum papel. Uma mulher, responsável por uma das crianças, demonstrou medo de assinar a carta e ter problemas posteriores com a Prefeitura, segundo ela. Mas, também houve raras situações em que os responsáveis se mostraram interessados, ouviram todas as explicações e leram a carta antes de assinar. Pensamos que a confecção destes documentos, bem como seu uso, também precisam ser mais debatidos no interior da ética nas pesquisas. A maioria, acreditamos, das pessoas a quem os documentos são dirigidos o assina sem ter o mínimo de noção do conteúdo dos documentos. E, assim, o documento que deveria servir para uma proteção multilateral, torna-se unilateral, protegendo apenas ao pesquisador que o redigiu e o compreende e à instituição que este representa – enfim, cumpre-se apenas um protocolo e isto também não é ético. Mesmo compreendendo que foi uma medida *pro forme*, e considerando que é necessário pensarmos outras formas de acessar os responsáveis legais pelas crianças, incluímos a primeira redação da carta de autorização ao final do trabalho (anexo 1).

CAPÍTULO 3

“AS CRIANÇAS DO DOM BOSCO...O DOM BOSCO DAS CRIANÇAS” Unidade Criança/Meio e o *Bairro-Vivência*

É o primeiro domingo do mês. Manhã de outono mais fria que as outras nos Mares de Morro. Um pequeno grupo de cristãos se reúne para a celebração da Ceia. Uma menina, de nove anos, chega ao salão de reuniões. Cumprimentos são trocados. Começamos a conversar sobre o frio, ela diz de sua simpatia pelos dias frios e eu falo de minha aversão. Reclamo, mas não a convenço, ela continua em defesa obstinada do frio e fala delicadamente de como é bom comer alimentos quentinhos. Enquanto não começa a celebração, mostro-lhe desenhos e cartinhas que ela me presenteou faz tempo, colados na capa da velha bíblia que uso. Ela acha graça e se interessa. Sua irmã de sete anos chega. Cumprimentos divertidos são trocados entre nós. Começamos uma conversa sobre estarmos todas vestidas de forma parecida. Calça preta, bota, casaco e quem tem capuz. O culto se inicia com cânticos. As duas irmãs sentam-se juntas, num banco ao lado, e manifestam seu carinho costumeiro uma pela outra. A hora da Ceia se aproxima. Elas já sabem disto, conhecem a liturgia. Olho para elas e a irmã de nove anos está com a mão dentro do bolso do casaco da irmã mais nova. Acho aquilo engraçado. Entendo que elas estão a me dizer que está muito frio. Risos acanhados. Olhos brilhantes. Cumplicidade. Risos menos acanhados agora. A irmã de sete anos me mostra, despistando, o bolso. Vejo um papel parecendo ser papel pardo. Ela sussurra de lá: “é pão” e sorri. Ainda não compreendo. Penso que ela e a irmã não tiveram tempo de tomar café da manhã em casa e trouxeram uma “merenda”. Da frente, o celebrante diz que é momento da partilha do pão. Começo a entender. Cada menina pega um pedaço do pão “escondido” e guarda bem forte dentro da pequena mão. Elas sabem que são crianças. Elas sabem da existência de regras do grupo para se participar daquele momento e que nestas elas ainda não se enquadram. Mas, elas querem participar. Afinal, aquela é uma reunião de cristãos e elas estão decididas a andar com Jesus. A mãe delas se aproxima e diz que elas podem comer o mesmo pão que os demais. Elas sabem que não é bem assim, elas conhecem os combinados entre os adultos. Elas inventam sua forma de participar. Elas também tem combinados: antes de sair de casa, uma delas iria levar o pão no bolso. Elas participam! Uma alegria indizível aquece o frio. Elas fazem rir. Não estou sozinha. Adultos bem próximos sorriem juntos. Imagino estar presenciando rumores de um outro reino. Observo o restante da congregação, parece que mais ninguém percebeu. Pergunto às meninas sobre o suco de uva. Elas respondem que não deu para trazer. Fico na expectativa se elas o trarão no próximo mês, mas, acho que não... elas não são previsíveis assim, devem criar algo novo. Ao final, elas já foram embora, o saquinho pardo está sobre o banco, com o que sobrou de pão.

(Nota de observação da pesquisadora. Juiz de Fora. 02 mai 2016)

Por que as duas meninas não comeram o pão todo?

A situação descrita não ocorreu no bairro Dom Bosco, nem as crianças mencionadas são moradoras deste bairro. Mas, independente de estarmos “em campo”, as vivências acontecem em todos os lugares onde estão os seres humanos. Nosso envolvimento com crianças no dia-a-dia e, durante o período de doutoramento, em uma situação de pesquisa com elas, nos fez, insistentemente, pensar com e sobre as crianças: quanto ao protagonismo e a participação infantil, quanto às lógicas infantis, quanto à infância como parte da sociedade - não como futuro desta - e, por isso mesmo, enraizando/produzindo/criando culturas, geografias e histórias, enfim, fazendo infâncias diversas no mundo.

Novamente, Amorim (1998) retoma seu lugar na arena e nos leva de volta àquela ideia de que, pesquisadores com pessoas, sujeitos de fala, começamos a ouvir vozes e respostas às nossas questões de pesquisa em vários lugares. Mesmo quando não estamos necessariamente “em campo”, os diálogos estabelecidos com os sujeitos, autores, entes diversos, não param. As polifonias continuam e continuamos a sermos tecidos e a fazermos nossas tecituras entre os outros textos da vida. Não há, portanto, uma suspensão, um corte entre pessoa/pesquisador quando estamos em outros locais, realizando “outras atividades”, e lemos isso como integridade. Se diferente fosse, seríamos seres fragmentados, certamente mais fáceis de sermos estudados, mas desprovidos de unidade existencial.

Como pesquisadores das chamadas “ciências humanas”, seres de fala e de textos, fazemos pesquisa e podemos permitir que ela nos faça também, nos forme e transforme. O contrário disso, concordando com Bakhtin (1992), nos faria estudiosos de anatomia ou de fisiologia humana, mas não de ciências humanas.

Se nós mesmos não formos transformados/metamorfoseados com nossas pesquisas, a quem queremos que elas afetem, que elas provoquem? O que seria um absurdo nas ciências assépticas se abre como uma possibilidade nas ciências “contaminadas” por mãos humanas, e por todo nosso ser. Seres que pesquisamos, somos seres humanos, formados nos vínculos humanos e não nos reduzimos a nós mesmos, somos, portanto, histórico-culturais, em consenso com o pensamento de Vigotski.

Ser humano completo e complexo, o pesquisador é sujeito que se localiza no espaço e no tempo, na história e na cultura, mas cuja localização não é estática,

mas, é presença formada e formadora, que protagoniza transformações constantes, metamorfoses constantes - mudança total, na totalidade do ser, para mudar de novo.

Retornando ao episódio que narramos na abertura do presente capítulo, as meninas não comeram o pão todo, por quê? Possivelmente, porque elas concebem o pão como um signo. Para o grupo de cristãos reunidos naquele domingo, ele representa o corpo de Cristo que se entregou em amor à humanidade. Novamente, foi lida, naquela manhã, a passagem da carta do apóstolo Paulo aos cristãos de Corinto, em que se encontra a orientação para que no ajuntamento dos que criam em Jesus como sendo o Cristo, o Redentor, quando se fosse comer o pão e beber o vinho, os participantes deveriam fazê-lo em memória de Jesus, lembrando-se Dele. A Ceia, portanto, diz Paulo aos coríntios, é um memorial, que deveria ser praticado pelos cristãos porque se lembravam de Cristo e ao mesmo tempo para se lembrarem de Cristo, usando, para isso, pão e vinho.

Essa é a mensagem ouvida habitualmente pela congregação. É de praxe que essa passagem bíblica seja lida e explanada por alguém nas reuniões de Ceia do grupo mencionado em nossa nota de observação, celebração diferenciada que acontece apenas no primeiro domingo de cada mês e que, curiosamente, as meninas, que estão lá todos os domingos, marcaram em seus “calendários”.

Após a leitura do texto bíblico, o pão é distribuído. Não é dito em momento algum que as crianças não podem ou não devem pegar o pão. Elas simplesmente não o fazem... sabem de algo. Elas são daquele espaço-tempo, bem como o constituem. Elas participam ativamente das reuniões do grupo naquele local. Para este local elas eram levadas pelos pais desde bebês recém-nascidos, por ele elas andaram quando de seus primeiros passos e depois correram soltas – e, agora, defendemos que elas faziam tudo isso não num espaço piagetiano, mas, num espaço produzido nas relações humanas. Nele, as duas irmãs protagonizaram muitas aventuras. Provavelmente, também, essas crianças ouviram, muitas vezes, as conversas de seus pais sobre o que ocorre naquele espaço-tempo, tendo em vista que eles são membros atuantes no grupo. Possivelmente, essas crianças já fizeram muitas perguntas a seus pais. E, por todas essas coisas, elas sabem tão bem como tudo funciona. Elas sabem, por exemplo, que é preciso passar pelo

batismo para se tornar membro do grupo¹⁰⁶. Compreendemos que já houve o que Vigotski chama de enraizamento dos signos culturais.

O pedaço de pão que todos os outros comem é pequeno e elas sabem também que ele representa algo muito importante. Assim, participando, elas comeram do pão que levaram no bolso, mas só um pedacinho. Elas não levaram dois pães, elas compartilharam do mesmo pão com muita alegria, como algo, de fato, muito especial. Elas não comeram o pão nem antes, nem depois, mas, juntas, com todos os demais.

Depois da Ceia, o pedaço que não tinha mais sentido foi largado com o saquinho pardo em cima do banco. Uma série de decisões e culturas estabelecidas pelo grupo são respeitadas e apropriadas pelas crianças, de suas formas. A produção do novo acontece.

Nesse episódio, conseguimos perceber muito do que vínhamos estudando. No pensamento vigotskiano o desenvolvimento da criança reside em situações como essa (VIGOTSKI, 2010), situações que envolvem a vida na coletividade, com os outros e que nos transforma como indivíduos que vivem numa coletividade.

Como enuncia Prestes (2012), existe uma dificuldade – que nós podemos chamar, também, de cultural – na compreensão do desenvolvimento como fenômeno social, não biológico apenas e isolado, ocorrendo do interno para o externo, como um fato natural.

Em evento recente promovido pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), uma estudiosa russa de Vigotski, Inna Korepanova, contou como um estudioso norte-americano de Vigotski exclamou sua perplexidade diante da lei geral de desenvolvimento elaborada pelo pensador soviético. Segundo Inna, a perplexidade do norte-americano estava relacionada à incompreensão de que o desenvolvimento humano parte da ação coletiva para a ação individual; ele expressava dificuldade de entender o desenvolvimento dessa forma, pois, na sociedade capitalista, afirma-se a supremacia do sujeito, o que impede a compreensão dessa ideia de Vigotski (PRESTES, 2012, p.60).

A criança nasce num momento histórico que já está em curso, numa cultura que também está em curso, e ambos em constante desenvolvimento, porque

¹⁰⁶ Este grupo cristão não faz batismo de recém-nascidos, como acontece, por exemplo, na igreja católica e também em alguns grupos protestantes.

humanas. Existe uma localização histórico-cultural-geográfica desta criança que nasce. Mas, ao chegar, esta criança vai enraizando o já dado na convivência em sociedade, todavia, isso não acontece como mera absorção ou interação, ocorre no enraizamento profundo do meio social, enraizamento não-passivo nem pacífico, mas com crises e rupturas com algumas coisas postas, e a reelaboração criadora, ou seja, a criação do novo. O novo, a contribuição efetiva da criança no espaço/tempo/cultura, não é produzido sobre nada, tampouco o que já existia é assimilado sem perguntas.

O desenvolvimento não é, dessa forma, quantitativo, etapista, do menor para o maior, cronológico, mas, o desenvolvimento é transformação. A criança e o meio não se separam na análise. A criança enraíza o que o meio lhe oferece e oferece algo novo ao meio, cria. É o que defende Vigotski em vários de seus escritos, em sua análise dialética do desenvolvimento humano - a ideia da “constante emergência do *novo* na realidade humana” (KONDER, 2005, p.39, grifo do autor)¹⁰⁷ é essencialmente dialética.

O desenvolvimento que em Piaget é majoritariamente biológico - ideia amplamente apropriada por várias ciências, sendo este o principal referencial teórico da Geografia e Cartografia Escolar, por exemplo - e explicado por uma epistemologia genética, é criticado por Vigotski. Para este, desenvolvimento humano é um processo que não se dá desconectado da história e da cultura, e que nós acrescentamos, sem dolo a seu pensamento, do espaço (LOPES, 2013; COSTA, 2016). Fora da história, da cultura, do espaço não acontece processo de humanização, ou seja, as funções psíquicas superiores, aquelas funções que somente os seres humanos possuem, tipicamente desenvolvidas nos

¹⁰⁷ Alguns estudos psicológicos atuais tem trazido para o debate a Resiliência - termo tomado da Física e que nesta ciência indica a capacidade de um corpo ser alterado por razões diversas e voltar a recuperar sua forma original. Na Psicologia contemporânea, o sentido que, de forma geral, se dá a Resiliência é a capacidade de um indivíduo não estar determinado às formas que múltiplas situações podem acometê-lo. Em outras palavras, o ser humano é capaz de numa situação adversa qualquer, de pressão intensa, após ter passado por um fato traumático, responder com uma adaptação, que, em nosso entendimento pode ser uma criação do novo, o que denota que ele não está determinado por uma ou outra situação, por um ou outro meio. Contudo, pensamos que para muito além da adaptação ao meio, este também é transformado no processo dialético e, daí, não acontecem adaptações, mas reais transformações. Compreendemos que a retomada atual dos estudos de Vigotski, com a previsão de traduções que mais se aproximam das obras originais, podem também influenciar os estudos da Resiliência, confrontando, assim, também, qualquer forma de determinismo. - questão que pode ser temática interessante de pesquisa em diversos campos de estudo. Percebemos também a presença da cultura aparecendo contundente em debates da psicologia, talvez, numa retomada dos postulados da teoria histórico-cultural ou, pelo menos, tendo esta como uma influência.

relacionamentos humanos, como a fala, a reelaboração criadora, por exemplo, só se formam nos seres humanos junto com outros seres humanos (VIGOTSKI, 2009).

Na situação com que abrimos este capítulo, existe vivência, *perejivanie*, conceito vigotskiano central a seu pensamento (VIGOTSKI, 2006; 2009; 2010 e outros), que conforme Toassa (2009; 2014) e Toassa e Souza (2010), foi se transformando e sendo densificado pelo pensador ao longo de sua trajetória. Aqui o usamos conforme aparece, sobretudo em Vigotski (2006; 2010) para expressar a unidade de análise criança/meio - diferenciada de uma análise de elementos estanques: criança e meio.

Como Vigotski assumiu-se no materialismo histórico-dialético, enfatizar esta forma de análise é importante para compreender sua proposta, uma vez que a totalidade está expressa em qualquer recorte que se faz da realidade a fim de estudá-la e compreendê-la. A essência do todo estará presente nas partes. Quando se faz a decomposição em partes, pelo contrário, entende-se que é possível compreender o todo apenas somando-se as partes decompostas e estudadas isoladamente.

Vigotski (2001) ao propor o estudo por unidades de análise, apresenta um interessante exemplo sobre a água que, se decomposta em elementos, deixa de ser água:

O primeiro método de análise psicológica poderia ser denominado decomposição das totalidades psicológicas complexas em elementos. Ele poderia ser comparado à análise química da água, que a decompõe em hidrogênio e oxigênio. Um traço essencial dessa análise é propiciar a obtenção de produtos heterogêneos ao todo analisado, que não contêm as propriedades inerentes ao todo como tal e possuem uma variedade de propriedades que nunca poderiam ser encontradas nesse todo. [...] o hidrogênio é autocombustível e o oxigênio conserva a combustão, e nunca conseguiria explicar as propriedades do todo partindo das propriedades desses elementos. No processo de análise eles evaporariam e se tornariam voláteis, e ao pesquisador não restaria senão procurar uma interação mecânica externa entre os elementos para, através dela, reconstruir por via puramente especulativa aquelas propriedades que desapareceram no processo de análise mas que são suscetíveis de explicação. No fundo, a análise que nos leva a produtos que perderam as propriedades inerentes ao todo nem chega a ser propriamente análise do ponto de vista do problema a cuja solução ela se aplica. Estamos autorizados a considerá-la antes um método de conhecimento, método inverso em relação à análise e, em certo sentido, oposto a ela. Porque a fórmula química da água, que se lhe aplica igualmente a todas as

propriedades, refere-se, de igual maneira, a todas as suas modalidades, tanto ao grande oceano quanto a um pingo de chuva. Por isso a decomposição da água em elementos não pode ser a via capaz de nos levar à explicação das suas propriedades concretas. É, antes, um caminho para se chegar ao geral do que uma análise, ou seja, um desmembramento na verdadeira acepção da palavra. De igual maneira, a análise dessa modalidade, se aplicada a formações psicológicas integrais, também não é análise capaz de nos elucidar toda a diversidade concreta [...] (VIGOTSKI, 2001, p.5-6)

O exemplo é simples e parece óbvio. Mas, sua prática é desafiadora, visto que, costumeiramente analisamos elementos de uma situação, decompomos em fragmentos elementares para, posteriormente, fazer a recomposição. A vivência é para Vigotski uma unidade de análise da criança/meio, assim, comporta o enraizamento pela criança do que lhe é ofertado pelo meio e a reelaboração/devolução criadora para o meio de uma interpretação própria do mundo, de algo novo. A vivência é a unidade entre as crianças e o meio, geográfico, histórico, cultural. E é essa vivência que lhes possibilita devolver algo novo ao meio.

Aqui podemos inserir mais um pensamento da teoria histórico-cultural de Vigotski. Crianças diferentes vivenciarão situações semelhantes de formas diferentes. Possivelmente, algumas situações aconteceriam com uma criança alheia àquele meio da Ceia: se sentiria excluída; pediria ou pegaria o pão que estava sendo servido; perguntaria a alguém se podia pegar o pão. O que para umas foi festejo, conagraçamento, para outra criança poderia gerar tristeza, choro, sentimento de exclusão.

As duas meninas, daquele meio, já conhecedoras do funcionamento daquele momento e desejosas de participar, criaram uma forma de fazê-lo, o que reforça, a capacidade das crianças de protagonizar situações, de interpretar e pensar soluções baseadas em suas próprias construções lógicas, e estas, por sua vez, também não se dão separadas do meio, que é histórico e cultural, não são absurdas ou advindas do nada, mas, provém de elementos já conhecidos e recombinaos (VIGOTSKI, 2009).

Contudo, como a análise é feita na unidade vivência, precisamos reconhecer que uma outra criança, também daquele meio, poderia ter respostas distintas das duas que mencionamos. Um exemplo interessante que Vigotski (2010) usa a partir de um caso que ele estava estudando, pode ajudar numa melhor elucidação dessa

questão. Três crianças, filhas de um mãe alcoólatra, foram levadas a ele, tinham formas distintas de responder a situação da mãe, apesar de estarem no mesmo meio. Por que as respostas eram diferentes se aparentemente elas viviam a mesma situação, no mesmo meio?

Possivelmente, aquele “meio”, onde residiam com a mãe, era o mesmo para as três crianças, mas era apenas uma faceta do meio social das crianças, outras vivências eram estabelecidas, outros meios entravam na cena. Bom, mas mesmo que o meio, hipoteticamente, fosse igual em todos os aspectos, as crianças eram diferentes e a interpretação de cada uma do meio, também. Vigotski considera que observar apenas o meio não é suficiente, tampouco observar apenas a criança é suficiente - isso faria ele cair no determinismo geográfico ou no determinismo biológico, ambos por ele criticados, bem como na análise de elementos estanques. A questão, para ele, só podia ser analisada na vivência, na unidade criança/meio. Dialeticamente, criança e meio se afetando, sem dissociação de elementos.

3.1 “LEGAL NO DOM BOSCO É O PARQUE DA LAJINHA”¹⁰⁸

Há outras lógicas que trabalham com espaço/tempo muito distintas das nossas, baseadas nas medidas do metro e do relógio, por exemplo. Começamos aqui com a fala da participante Isadora, de 8 anos. Ao dizer que o que tem de legal no bairro, ela se remete ao que, oficialmente, segundo a Prefeitura de Juiz de Fora, e, para nós, claramente, está muito longe do bairro e não faz parte do Dom Bosco¹⁰⁹. Por que isso aconteceu repetidas vezes na pesquisa?

¹⁰⁸ Fala da participante Isadora, 8 anos.

¹⁰⁹ O Parque da Lajinha dista cerca de 2,6 km do bairro Dom Bosco oficial, distância que, caminhada a pé, ultrapassa 30 minutos.

Fotografia 12: Vista parcial do Parque da Lajinha – Juiz de Fora/MG



Disponível em: <http://italostephanarquitecto.blogspot.com.br/2016/01/parque-da-lajinha.html>. Acesso em: 25 out 2016

Como já trouxemos no primeiro capítulo, as crianças do bairro Dom Bosco subverteram nosso instrumental e conduziram a pesquisa conosco, de outras formas, para outros caminhos, o que, inicialmente, nos deixou um tanto apreensivos. Nos lembramos de uma passagem de José de Souza Martins muito pertinente. Ele relata:

[...] vivi diretamente inúmeras vezes a experiência de não poder realizar entrevistas isoladas com determinadas pessoas ou delas obter informações “em privado”. Raras vezes pude fazê-lo, quase sempre quando se tratou de conversar com trabalhadores que estavam escondidos, a vida ameaçada. No mais das vezes, havia sempre um grupo de pessoas, às vezes grande, ouvindo e opinando (MARTINS, 2009, p.105).¹¹⁰

¹¹⁰ Respeitadas as grandiosas diferenças do contexto de fala de Martins (2009) e o nosso, notamos que ambos falamos de procedimentos de pesquisa que envolvem, diretamente, lutas por espaço. Martins falava de situações de disputas territoriais nas fronteiras agrícolas, que, pela sua gravidade e as profundas marcas da violência, obrigava-lhe a rever instrumentais em locais que a vida era melhor preservada se vivida, sempre, na proteção e apoio mútuo do grupo, no enfrentamento de um Estado uno com a força do capital, no meio rural. Nós também experimentamos, algumas vezes, a revisão de instrumentais ao percebemos, também, que a vida em grupo era a realidade das crianças moradoras do bairro Dom Bosco, que pensamos acontecer tanto pela “falta de espaço” na disputa desigual em que estão, pelo espaço urbano, quanto pela questão da maior proteção que o grupo oferece, frente à força do Estado/Capital, na cidade. Na cidade, as marcas da violência também são profundas: Campos (2007, p.64) aponta como “O controle exercido pelo Estado sobre os grupos menos favorecidos é, em geral, expresso pela marca da violência com que são tratados os mais pobres”. Já as crianças, entre 8 e 12 anos, moradoras do bairro Dom Bosco, sujeitos de nossa pesquisa, falam de seu medo da polícia, e esta, por sua vez, acreditamos, ter medo das crianças.

O fato de estarmos lidando com pessoas sujeitos, não objetáveis, a imprevisibilidade que isto traz, as lógicas distintas, as culturas tão diversificadas, os riscos dos mais diversos, enfim, a dinâmica das realidades, tudo isso contribui para que as situações de campo não ocorram como a intenção original.

Reiteramos que nossa experiência inquietante como professores e o campo de doutorado requereu de nós uma busca por uma teoria que pudesse dialogar com o protagonismo e participação das crianças, que respeitasse esta postura e que confrontasse a perspectiva universalizante da infância amplamente propagada na modernidade. Procurávamos uma teoria que, a priori, considerasse as crianças como sujeitos do/no espaço-tempo e que até então não havíamos encontrado em outros estudos nossos. Não que não tivéssemos alguma teoria estudada e pensada ao adentrar o campo, mas, sobre o que já fizemos alguns apontamentos nos capítulos 1 e 2, ao encontrar-se com a realidade ela não respondia nossa questão.

A Geografia Humanista que, obviamente, tem sua história, seu lugar e sua importância nos debates geográficos, como já manifesto no capítulo 2, pouco a pouco foi esmaecendo-se de nosso trabalho, posto nossa aproximação com outra matriz filosófica.

Passadas muitas angústias comuns neste processo, idas e vindas nos embates teórico-metodológicos, reunimos condições para aprofundar nossos diálogos com a pesquisa e, pautados nos pressupostos da Geografia da Infância em sua interface com a teoria histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores, a partir de agora, apresentamos uma possibilidade de resposta ao que se tornou nossa questão central de investigação:

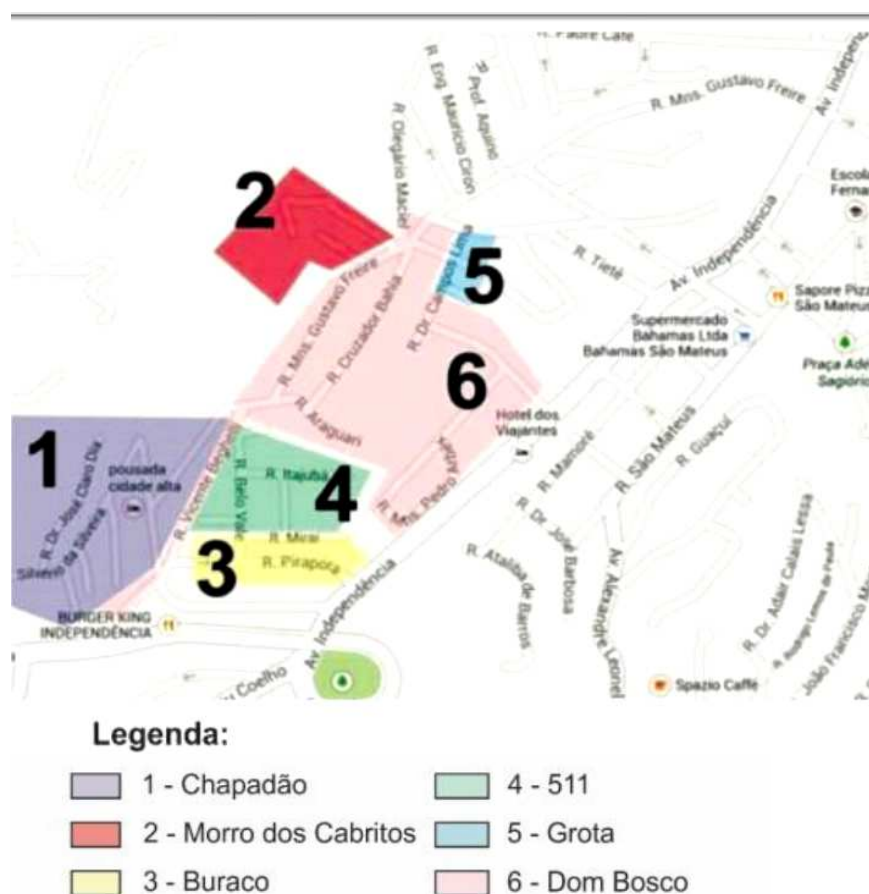
O que é o bairro Dom Bosco para as crianças que nele moram, neste início de século XXI?

3.1.1 Um encontro que começa no Conjunto Habitacional Santo Agostinho, mas...

Era um sábado. Fomos ver como estava a Rua do Campinho (Rua João Beghelli) no conhecido Chapadão do Dom Bosco. Algumas crianças estavam

brincando, adultos conversando, música tocando. Um clima festeiro que sempre encontramos e nos acostumamos a ver pelas ruas do bairro. A vida acontecendo.

Figura 1: Localidades do Dom Bosco, segundo algumas nomenclaturas vigentes, criadas pela população do bairro (LIMA MONTEIRO, 2014, p.113).



Autor: Gabriel de Lima Monteiro Fonte: LIMA MONTEIRO (2014, p.113).

Chegamos até um grupo de crianças que estava na calçada e iniciamos uma conversa. Adultos e crianças partilhavam da calçada e de toda rua naquele dia quente. Uma moradora adulta, que estava próxima, nos permitiu entrar em sua casa, no Conjunto Habitacional Santo Agostinho. Este Conjunto, segundo referências dos próprios moradores, foi construído pelos Vicentinos - grupo da Igreja Católica - no final da década de 1950, com vocação inicial de abrigar idosos em situação de

miséria.¹¹¹ Atualmente, o Conjunto abriga famílias nesta mesma situação¹¹². Vicente Beghelli e sua esposa, proprietários de grandes extensões de terra no bairro, à época, teriam doado dois lotes, além de outros, à Igreja e os Vicentinos teriam levantado as casas – segundo informações dos moradores, inclusive de membros da Família Beghelli que ainda moram no bairro.

Gostaríamos de abrir aqui um longo, mas, necessário parêntesis de informações relevantes e atuais a que tivemos acesso em relação a este Conjunto Habitacional.

Durante nossa pesquisa, em comunicação pessoal (2015), a advogada Andréia de Souza Monteiro Andrade nos relatou que os moradores do Conjunto eram parte em uma *Ação de Usucapião Especial Coletiva* e nos forneceu dados sobre um estudo de caso realizado por ela, na área de Direito, sobre este tipo de ação e o Conjunto Habitacional Santo Agostinho (ANDRADE, 2014).

¹¹¹ Lima Monteiro (2014, p.108) traz outras informações sobre a estreita ligação do bairro com a Igreja Católica “Apesar de o Bairro Dom Bosco não ser considerado uma paróquia (ele pertence à paróquia de São Mateus – bairro fronteiro) a presença da Igreja sempre se fez muito forte no bairro, haja visto o próprio nome do bairro: Dom Bosco – sacerdote e educador católico italiano. Para além do nome [...] diversas foram as influências da igreja no processo de formação do mesmo. Festas religiosas, atividades relacionadas ao lazer (um campo foi construído ao lado da primeira capela do bairro) além, é claro, do papel das inúmeras instituições que atuam ou atuaram no Dom Bosco: os vicentinos, o Instituto Profissional Dom Orione, a Associação Beneficente Amigo dos Noivos (ABAN), são apenas alguns exemplos”.

¹¹² Até a época que fizemos este campo, o Conjunto ainda estava sob administração dos Vicentinos. O Sr. Cleon de Jesus, confrade, falecido no decorrer desta pesquisa, entre 2013/2014 (não sabemos ao certo), com cerca de 90 anos, sempre manteve intensa comunicação com os moradores do Conjunto e compreendia a necessidade premente de posse coletiva outorgada pela Justiça e documentada em cartório de imóveis. Percebemos o respeito e admiração da população por ele, que sempre era mencionado por moradores de diversas partes do bairro em nossos trabalhos de campo, figurava como testemunha do processo de usucapião coletiva a que fizemos referência e conforme texto do mesmo processo buscava a legalização da posse dos imóveis aos moradores.

Fotografia13: Vista parcial do Conjunto Habitacional Santo Agostinho.



Foto: Sem indicação de autor e data. Fonte: Ação de Usucapião Coletiva. 2011.

Fotografia 14: Vista parcial do Conjunto Habitacional Santo Agostinho



Foto: Carla Cristiane Nunes. Janeiro, 2012. Fonte: Acervo pessoal da autora.

Os dois lotes onde foram construídas 22 casas (termo este que aparece entre aspas e, às vezes, é substituído por barracos ou casinhas no processo que corre na 3ª Vara Civil de Juiz de Fora, do qual tivemos vista), tem medidas de 10mx25m cada, com casas, que como consta no processo, possui tamanhos variados. Uma dessas casas, por exemplo, mede 1,80mx3,65m, o que dá um total de pouco mais de 6,5 m²¹¹³, e ainda faz divisa com as casas de outros moradores em todos seus lados. Tendo em vista as mudanças significativas no entorno do bairro, sendo este alvo de intensas especulações imobiliárias e havendo moradores que moram no Conjunto há mais de 50 anos,

Por meio dos autos n. 0145.12.000361-4, os moradores do Conjunto Habitacional Santo Agostinho, localizado nos terrenos 16 e 17, que pertenciam à antiga fazenda do Serrinha, atualmente localizados entre as ruas João Beghelli, n. 41 e Constantino Alves de Assis, S/N, no bairro Dom Bosco, Juiz de Fora, pleiteiam o reconhecimento da prescrição aquisitiva e a consequente declaração da usucapião especial coletiva. Representados pela advogada Dra.[...], os autores pretendem usucapir a área equivalente a quinhentos metros quadrados, sobre os quais foram construídas 22 'residências'. [...] sendo que a maioria é composta por um cômodo e um banheiro (ANDRADE, 2014, p.37).

No texto do processo que Andrade (2014) utilizou em seu estudo de caso, também encontramos termos como favela referindo-se ao Conjunto Santo Agostinho, bem como miseráveis, referindo-se à população que nele reside¹¹⁴.

No município de Juiz de Fora, favela não é um termo comum. Pensamos até que é um termo evitado, lembrando-nos de alguns discursos de políticos locais que traziam a seguinte frase, num tom de ostentação: “Em Juiz de Fora não existe favela!” O uso desse termo em um processo judicial nos chamou atenção. Não existem registros oficiais que nomeiem áreas da cidade com este termo, bem como

¹¹³ Em uma casa de 6,5 m², por exemplo, que abrigue oito ou nove pessoas, tem-se um espaço de bem menos de um metro quadrado para cada uma delas sobreviver.

¹¹⁴ Percebe-se, na leitura dos autos, um esforço da advogada que move a ação no sentido de comover e convencer o juiz do caso sobre a situação vivida pelos moradores do Conjunto – alegando miséria material e intelectual, de forma que não são capazes, conforme o texto, nem de pagar qualquer ônus do processo e nem de providenciar todos os documentos exigidos para os trâmites do mesmo. É preciso mencionar também que há confrontantes neste processo, ex-moradores do Conjunto, que hoje residem em outros locais do bairro e reivindicam a posse de sua antiga parcela já ocupada por outros moradores na atualidade.

não é um termo de uso corrente da população. “A favela”, quando usada em nosso município, geralmente, refere-se àquelas das cidades do Rio de Janeiro veiculadas diariamente pelas mídias, ou seja, o uso se dá, geralmente, referindo-se ao espaço do outro, distante, e não ao próprio. Quando ouvimos cidadãos locais falarem de “favela” referindo-se a algum ponto de Juiz de Fora, muitas vezes, a referência é pejorativa e vem acompanhada da comparação às favelas cariocas.

Assim, não era um termo que pensamos que iria aparecer em referência ao bairro Dom Bosco, mas, ele apareceu e, inclusive, na fala de uma das crianças participantes de nossa pesquisa, como será mostrado adiante. Sabendo das intensas discussões que envolvem as favelas, no interior da Geografia (CARRIL, 2006; CAMPOS, 2007, LANNES-FERNANDES, 2012; ABREU, 2013) e fora dela, e não sendo esta uma categoria fundante que buscamos no presente trabalho, fizemos uso de apenas um material publicado pela Unicef intitulado *Crianças em um mundo cada vez mais urbano*, que busca conceitualizar o termo. Nele encontramos uma definição interessante, que não se respalda apenas em dados quantitativos e/ou demográficos, mas, em privações - apesar de demonstrar fragilidades com o uso de termos vagos como “viável”, “razoável”, “adequada” etc.

Favelas: as cinco privações

O Programa das Nações Unidas para Assentamentos Humanos (UM-Habitat) define uma habitação de favela como aquela na qual não existe uma ou mais das condições a seguir:

- . Acesso a fontes adequadas de água limpa

Quantidade adequada de água a custo viável e que pode ser obtida sem demandar esforço físico e tempo excessivos.

- . Acesso a saneamento adequado

Acesso a sistema de eliminação de dejetos – na forma de banheiro privado ou banheiro público compartilhado por um número razoável de pessoas.

- . Segurança de posse

Evidências ou documentação que possam ser utilizadas como prova de *status* de segurança de posse ou como proteção contra expulsão.

- . Durabilidade da habitação

Estrutura permanente ou adequada em localização livre de riscos, que proteja seus habitantes de condições climáticas extremas, tais como chuva, calor, frio ou umidade.

- . Área adequada para convivência

Não mais de três pessoas compartilhando o mesmo cômodo.

(UNICEF, 2012, p. 5)

O Conjunto Habitacional Santo Agostinho responde, sob nosso ponto de vista, a todos estes requisitos, ou seja, usando estes critérios, trata-se de uma favela e, talvez, se enquadre nos mesmos casos apontados por Carril (2006) e Campos (2007) que mostram a trajetória de áreas de remanescentes quilombolas que no processo de (re)produção histórica do espaço urbano transformaram em favelas.

Favela ou não - muita discussão ainda haveria a este respeito - consideramos o processo de Usucapião Coletiva essencial e urgente diante da situação de total vulnerabilidade habitacional da referida população, que, atualmente, não tem qualquer documento de posse, mas, habitam um bairro que reiteradas vezes “se tornou um documento”, produzido por órgãos públicos e noticiários, para legitimar o discurso de que grande parte do bairro Dom Bosco constitui-se em área de risco.¹¹⁵ Abreu (2013)¹¹⁶ e, mais atualmente, Campos (2007), faz relevantes pontuações quanto a produção do espaço urbano carioca e as constantes remoções dos moradores sob alegações das mais diversas na tentativa de legitimar as remoções pelo discurso da proteção, ora do indivíduo, ora do meio ambiente, ora da coletividade.

A questão estética é reforçada por Abreu (2013). O Estado e a elite carioca da época, segundo o autor, não via com bons olhos, por exemplo, a ocupação do Morro do Castelo (RJ) pelos pobres em busca de inserção no mercado de trabalho. Campos (2007, p.71) pontua o discurso do “risco” sempre presente quando o interesse é “limpar” a cidade:

¹¹⁵ Não negamos os riscos físicos, os reais perigos de deslizamentos de encostas acentuados durante os períodos chuvosos, conforme sempre aponta a Defesa Civil do município e os próprios moradores mais antigos com quem conversamos relataram - momentos verdadeiramente trágicos. O que estamos questionando é para quem é o risco, quem, de fato, sofre o risco e que medidas o Poder Público toma para minimizar este risco para a população mais pobre – tendo em vista que tais medidas existem e são usadas pelos grandes capitalistas que povoam cada vez mais o entorno de todo bairro. Barreto (2013), em trabalho sobre as áreas de risco do bairro, aponta que o Dom Bosco é o lugar reservado aos negros pobres, vulneráveis. Sem desmerecer as importantes defesas da autora, até porque entendemos que seu trabalho é favorável à população do bairro Dom Bosco, tememos que num futuro muito próximo, este não seja mais o lugar reservado aos negros pobres, mas, que sob um discurso panfletário do risco e, até utilizando-se de dados sérios como do trabalho produzido por Barreto (2013), ocorra a remoção da população, pelo Poder Público, a fim de satisfazer os vis interesses do mercado e do Estado. O resultado dessa remoção afastaria a população ainda mais do direito à cidade e do centro de Juiz de Fora, que ainda é muito concentrado e abriga muitos postos de emprego. Casos parecidos de remoção no Rio de Janeiro, sob diversos discursos, são mostrado por Abreu (2013). O autor aponta que “grande parte da população favelada da zona sul foi erradicada dessa área da cidade, na década de 1960, e transferida para conjuntos habitacionais distantes do mercado de trabalho, como a Vila Kennedy (ABREU, 2013, p. 135).

¹¹⁶ Esta é a 4ª edição e 4ª reimpressão do trabalho de Maurício Abreu publicado pela primeira vez em 1987. Por isso o colocamos como anterior a Campos (2007).

Como a favela, ainda hoje, está umbilicalmente ligada à questão do risco, as classes dominantes criam, em cada momento, um discurso que vinha dando sustentação às suas práticas sócio-espaciais, baseando-se quase sempre nos ideários discriminatórios e segregacionistas. A questão da higiene foi fundamental para justificar a construção capitalista no espaço do Rio de Janeiro, colocando-se, em nome do bem comum (quase de todos), a necessidade de afastar da área central grande parte dos cortiços que abrigavam os negros egressos da escravidão e, em menor proporção, outros segmentos sociais. Posteriormente, entrou em cena o “risco” ambiental quando foram removidas (desconstruídas) centenas de favelas. Atualmente, vê-se a sociedade buscar soluções contra o “risco” da segurança pública, principalmente no que tange ao tráfico de drogas de varejo. Qualquer dessas situações implica a intervenção do Estado no espaço favelado, seja de maneira “cirúrgica”, seja removendo as favelas como uma “doença urbana”, seja promovendo programas de urbanização com custos sociais muito altos, procurando assim contemporizar com as ações políticas das classes dominantes.

No Dom Bosco, alguns processos de “maquiagem” já ocorreram e foram intensificados a medida que o bairro, em sua parte mais baixa e todo seu entorno passou a ser área de movimento intenso dos ricos da cidade e região, que acessam frequentemente o Hospital Monte Sinai, o Shopping Independência, os hotéis, os centros de convenções, enfim, todo um sistema comercial feito para este grupo. A denúncia no sentido de Freire (2009) precisa ser feita antes que, sob um “discurso do risco”, “o bairro deixe de existir”.

E, assim, Chaves (2013) também denuncia:

Em 2008, vários outdoors haviam sido instalados de modo a esconder a paisagem local dos veículos que trafegavam na avenida Itamar Franco, que é um dos principais acessos aos novos empreendimentos imobiliários instalados na região. Outro fator interessante foi que alguns terrenos próximos à mesma avenida que antes tinham casas do padrão auto-construtivo foram vendidos e prédios construídos de modo a ocultar a paisagem local. Foram instaladas empresas que abastecem de vários produtos a classe mais abastada da região. Também verificamos que algumas residências fizeram melhoramentos como: pinturas, rebocos, entre outros, tentando mudar a fachada para enquadrar-se ao padrão construtivo que estava sendo inserido no local, e outras casas aceitaram colocar outdoor na suas fachadas, escondendo-as.

Desta forma, entendemos que nas cidades o processo de segregação e exclusão se intensifica cada vez mais, fruto de um processo de urbanização espoliativo, onde grande parte da população (que se encontra desempregada ou possui baixos salários) fica destituída dos benefícios urbanos, tendo que se dirigir a lugares com pouca ou nenhuma infraestrutura para garantirem sua moradia (CHAVES, 2013, p.137).

Seja sob o risco ou sob a feiúra, junto com a iniciativa, o Estado entra também enunciando seus discursos e é o agente que, enfim, vai decidir ou não pelas remoções que custam somas vultosas aos cofres públicos e que, em nosso entendimento, poderiam ser aplicadas para a manutenção do bairro com reformas urbanas que, de fato, ouvissem a população e considerasse suas maiores necessidades. Contudo, o que está em jogo não pode ser visto de forma tão simplista assim. Os conflitos de classes são inerentes ao sistema *quo...*

A estrutura espacial de uma sociedade capitalista não pode ser dissociada das práticas sociais e dos conflitos existentes entre as classes urbanas. Com efeito, a luta de classes também reflete-se na luta pelo domínio do espaço, marcando a forma de ocupação do solo urbano. Por outro lado, a recíproca é verdadeira: nas cidades capitalistas, a forma de organização do espaço tende a condicionar e assegurar a concentração de renda e de poder na mão de poucos, realimentando assim os conflitos de classe.

Nesse contexto, o Estado tem tradicionalmente apoiado os interesses e privilégios de classes e grupos sociais dominantes, via a adoção de políticas, controles e mecanismos reguladores altamente discriminatórios e elitistas (ABREU, 2013, p.15).

... e os conflitos de classes são conflitos, também, e talvez sobretudo, pelo espaço. O que dizia mesmo aquele item de nosso projeto de pesquisa sobre “aplicar nossa pesquisa” a uma criança de cada vez? Até conseguimos começar com uma de novo, no Conjunto Santo Agostinho, contudo....

A casa que havíamos entrado se constituía em um cômodo como a maioria das casas do conjunto, conforme Andrade (2014) pontuou. Havia no ambiente uma cama de casal, uma cômoda com uma televisão que estava ligada em cima e um fogão onde a mãe de uma das crianças estava cozinhando. Esta, dona da casa, disse para que sentássemos na cama. Em poucos minutos, estávamos com cerca

de oito crianças, moradoras daquela casa e das outras casas geminadas, de várias idades, em cima da cama: umas deitadas, outras sentadas, outra ajoelhada no chão, usando a cama como suporte, e, todas desenhando.

Percebemos que não cabíamos todos nós ali. Estávamos atrapalhando a rotina da dona de casa, ela estava com dificuldade de continuar cozinhando com tanta gente em torno dela. Junto com as crianças, pensamos numa solução, e, de repente, estávamos todos do lado de fora.

Cada uma foi arrumando seu jeito: um livro escolar, um caderno, pranchetas que tínhamos levado, para usarem de suporte para continuarem o desenho. Dessa forma, ocupamos a estreita calçada do Conjunto Habitacional.

Daí, outro problema. Estávamos atrapalhando o trânsito dos moradores do Conjunto mas, ao mesmo tempo, percebendo as dificuldades advindas da ausência de espaço para tantas pessoas e estabelecendo mais contatos com aqueles que passavam e, curiosos com nossa presença, queriam saber o que estávamos fazendo. Adultos e adolescentes apareceram, queriam saber se não os ouviríamos também. Suas vozes também ficaram registradas no gravador de áudio.

Para resolver o problema da passagem, o apresentamos às crianças que tiveram a ideia de irmos para o outro lado da rua. Voltamos à rua, onde havia acontecido a primeira aproximação com aquelas que ali estavam quando chegamos. A ideia das crianças, de fato, era melhor, deixamos de obstruir a passagem para o Conjunto e havia uma marquise do outro lado para nos proteger dos primeiros pingos de uma chuva que veio nos visitar, exatamente, naquele momento.

Estávamos na rua, fomos para o Conjunto, voltamos para a rua e estávamos todos no mundo globalizado. Nós, pesquisadores, estávamos naquele instante presenciando a totalidade-mundo de um lugar que não era o nosso, enquanto que as crianças ali e dali vivenciavam o seu dia-a-dia.

A falta de espaço para tudo e para as crianças não passava por nossos olhos simplesmente como o fenômeno se apresentava. Víamos as crianças, mas, víamos também o espaço e a falta dele. Aquelas crianças e aquele espaço/história/cultura não podiam se separar na nossa análise, eram, de fato, empiricamente, uma unidade de análise.

As lentes que estávamos usando não permitiam a desconexão entre a pesquisa com as crianças e aquela situação material de onde a pesquisa se dava (COSTA; SUZUKI, 2012) – o mundo capitalista com todas as suas desigualdades,

sua contradição riqueza/pobreza coexistindo mais uma vez sem ser questionada, estavam presentes empiricamente.

A fala de Milton Santos também era importante ali, no lugar, no lugar-mundo, pois, é “[...] por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente” (SANTOS, 2008, p. 158). A lógica excludente da globalização está sendo sentida ali no bairro por seus moradores, e estava patente aos nossos sentidos humanos: no bairro não se tem espaço para brincar, nem ao menos para se morar. Mas, por que, não? Parafraseando Lefebvre (1969) sobre o que ele diz em relação à cidade, o bairro, produção humana, escala espacial que toca intensamente toda a vida da população e em torno de que ela se estrutura, passa a ser coisificado, mercadoria, coisa a ser vendida. A pesquisa, em nosso entendimento, não poderia pairar acima de tais condições a fim de captar os sentidos dados pelas crianças ao bairro, suspendendo toda essa lógica perversa da ação do capital no espaço. Ao contrário, a pesquisa acontecia em tais condições.

E foi com chuva, numa correria, que as crianças nos ajudaram a recolher o material com a preocupação das folhas não molharem. Estabelecidos em nosso novo local de pesquisa, o outro lado da rua, com todos sentados debaixo da marquise, cada um retomou seu desenho, com grande proximidade uns dos outros.

A preocupação primária de separar as crianças para não haver “contaminação” da pesquisa pela possível olhadela de uma para o desenho da outra estava se dissipando e sendo substituída por outro entendimento. Se elas quisessem olhar e copiar os desenhos umas das outras, esta seria mais uma questão para análise e não um problema no instrumental de pesquisa. Uma pista das condições materiais e culturais de existência naquele “espaço de pouco espaço”? Sim. Para nós era isso e também o encontro entre teoria e método acontecendo.

Ainda, é importante dizermos que entendemos que as crianças são capazes de fazerem seus desenhos sozinhas, sem que precisem de um “modelo” para copiar, mas também, na condição de sujeitos e participantes são livres para imitar o desenho do outro, do grupo, se estes não se importarem. E, mesmo imitando, compreendemos a partir da perspectiva histórico-cultural, que a imitação não é uma cópia, mas, também um enraizamento que retorna com elementos novos, vivências outras e, destarte, cria o que ainda não existia. Mas, entender isso, nos custou abrir mão de muitas coisas, no processo...

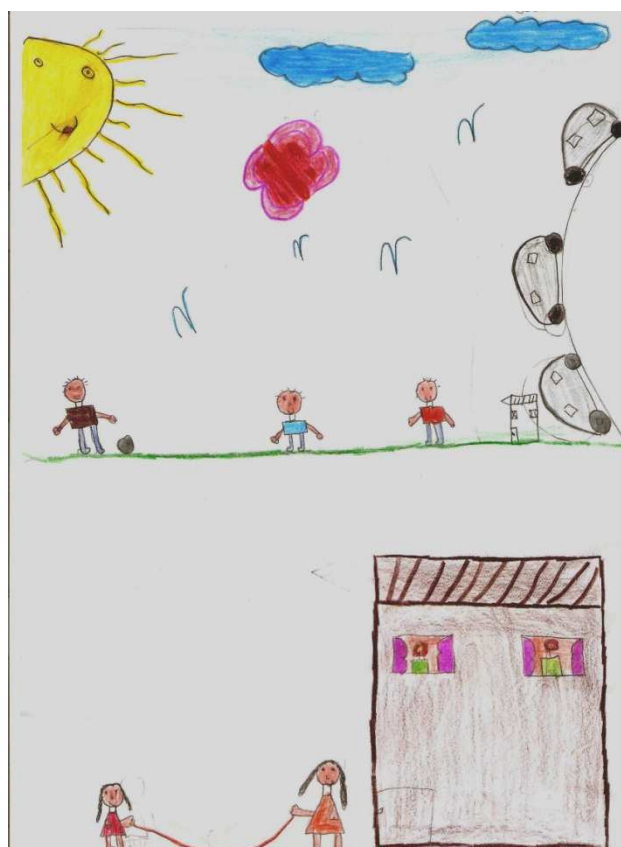
Na Rua do Campinho, esta rua de tantos nomes, participaram Isadora e Brás, ambos de 8 anos, Kevin de 9 anos, Aline de 10, Emile de 11 e Verônica de 12 anos. Vamos mostrar os desenhos e expor um pouco das conversas. Posteriormente, indicaremos mais alguns pontos do que fomos percebendo ali junto com as crianças do Conjunto, **da/na** rua.

Desenho 9: DOM BOSCO

ISADORA– 8 anos

"Ser criança no Dom Bosco é brincar, se divertir. Só!"

"Futebol se joga na rua, o campinho é a rua, todos jogam bola aqui, não tem outro campinho em outro lugar...."



"Aqui tem divertimento e paz!"

"[...] menino jogando bola. Porque tem menino que joga bola no Dom Bosco. Sol, borboleta, pássaros e as meninas brincando de corda. Desenhei aqui."

Isadora, assim como as outras crianças participantes, foi quem nos falou do seu desenho. É importante esclarecer que como neste ponto do trabalho já não havia mais o pressuposto de uma pesquisa individual, os desenhos e as conversas estão atravessados e atravessando um contexto que é o das outras crianças desenhando juntas, intervindo, crianças menores cuidadas pelas maiores exigindo atenção destas etc. Um contexto do dia-a-dia, não normal - com a presença de uma estrangeira e de uma novidade, a pesquisadora e a pesquisa.

Desta rua especificamente foi possível reconhecer melhor as vozes das crianças nos áudios, o que nos favoreceu na identificação de quem falava em determinado momento e na transcrição. Como não estávamos gravando imagem, conversamos com as crianças sobre a importância do áudio para nós e elas colaboraram bastante, até mesmo explicando isso às outras crianças, com falas do tipo: *“A moça precisa de escutar isso depois, gente, se ficar falando junto, ela não vai conseguir”*.

Isadora falou que mora no Conjunto Habitacional Santo Agostinho com a mãe e os dois irmãos, que em sua vida não faltava nada e que seu maior sonho é que seu pai viesse morar com sua mãe, pois estava sentindo falta dele. Já há algum tempo que a família mora no Santo Agostinho, mas, antes morava na “rua de baixo”, a Rua Belo Vale, segundo ela.

Atualmente, sua mãe trabalha como auxiliar de cozinha no Hospital Monte Sinai¹¹⁷ e apesar de já ter ido até lá para chamar sua mãe, Isadora disse que sempre ficou do lado de fora, nunca entrou lá dentro e se precisar de algum atendimento médico é levada ao “postinho” do bairro (posto de saúde). Neste momento, Kevin fez questão de assinalar a mesma coisa.

Isadora frisou que desenhou a sua rua, a Rua do Campinho¹¹⁸ e que não desenhou sua casa, só a rua mesmo com muita gente brincando e que ela é uma

¹¹⁷ Várias crianças afirmaram ter algum parente trabalhando no Hospital Monte Sinai. Após mais algumas informações sobre este fato, compreendemos que foi feito entre um “acordo de empregabilidade” entre Hospital e Bairro para uma coexistência mais pacífica (um informante nos relatou que algumas vezes o Hospital foi alvo de pedras que vinham da direção do bairro Dom Bosco).

¹¹⁸ A Rua do Campinho é também a Rua João Beghelli. É uma rua que inviabiliza o trânsito de carros, pois “não tem saída” para os mesmos, apenas uma passagem (escadão) para o tráfego de pessoas a pé. Este escadão liga a João Beghelli à Rua Vicente Beghelli, mencionada no capítulo 1, a de maior extensão e a que tem um tráfego intenso de veículos na atualidade. Podemos ver que na Rua do Campinho não há carros, mas, aparece um rua bem próximo a ela, com carros trafegando.

das meninas pulando corda no desenho. A casa que aparece não é a dela, mas não nos deu mais detalhes. Daí, perguntamos do que ela mais gostava no bairro Dom Bosco. Isadora disse: *“Brincar. De corda, de casinha, fora de casa”*. Tudo fora de casa pareceu atrair - até brincar de casinha é fora de casa, e o único medo que ela mencionou é o de sair sozinha pelo bairro à noite, principalmente onde tem mato, e frisou que se tem uma coisa que ela não gosta no bairro é que a mãe dela brigue na rua.

Segundo Isadora, o Dom Bosco é um lugar divertido, tem pessoas para brincar - tem amigos que são amigos porque brincam com ela, e apontou que, no Dom Bosco, o Sesi, a UFJF e o Parque da Lajinha são os lugares mais legais de se brincar. O que para nós, geógrafos ou não, estaria fora do bairro Dom Bosco, para ela são os pontos mais interessantes do bairro.

Ela retorna: *“Sesi, UFJF... Shopping é bom para brincar, mas tem que pagar. Gosto de ir no shopping para brincar [...] o que mais gosto é o Shopping Independência porque lá tem brinquedo...”*¹¹⁹

O assunto violência surgiu na conversa, alguém citou a Rua da Gertrudes. Isadora retrucou: *“Mas não é a Gertrudes que manda lá”*. Isadora disse que na Rua do Gertrudes tem gente que não conversa com o outro, mas, não há brigas, não há gangues. Só que, um dia, ela viu uma pessoa morta, assassinada, e ficou *“magoada, triste”*.

Mesmo assim, Isadora disse que continuaria morando no Dom Bosco, que nunca venderia sua casa para morar em outro lugar e disse ainda que *“quem não mora nele [Dom Bosco] não se interessa por ele”*.

Isadora mostrou e falou coisas muito importantes, compartilhadas por outras crianças participantes da pesquisa. Coisas que se relacionavam a leituras que havíamos feito.

Desconfiamos que Maurício de Abreu (2013) concordaria com Isadora e com as demais crianças em muitos aspectos: No estudo de caso que ele fez sobre a evolução urbana do Rio de Janeiro, ele também constatou o descaso por parte do Estado, afinado com as elites dominantes. A apropriação da cidade pelos pobres

¹¹⁹ Sobre os temas brinquedo e brincadeira, que podem parecer tão próximos e até sinônimos, há um texto interessantes que vale ser consultado: Vigotski (2008).

depunha contra o ideal de estética que se acreditava essencial para a atração de mais investimentos e a incorporação de mais capital.

A intervenção mínima do Estado, tão aclamada pelos neoliberais, talvez funcione mesmo, para os pobres. Abreu (2013) aponta que a Favela do Morro do Santo Antônio, surgida em finais do século XIX, foi agredida por incêndios criminosos por várias vezes até 1950, quando tudo foi demolido. O que fez o Estado neste caso? Demoliu a favela.

Quanto a ninguém se interessar pelo Dom Bosco, no contexto ela falava que o bairro não despertava curiosidade, mas discordamos em um ponto de Isadora: Entendemos que, de uma outra forma, o Estado e os grandes capitalistas se interessam muito por ele, grande parte dos empreendimentos imobiliários de maior vulto na cidade localiza-se em seu entorno. As ofertas para que a população do Bairro Dom Bosco encontre outro lugar nos parece uma realidade patente. Ficar no bairro, usar suas ruas, apropriar-se do espaço e ir para além do bairro oficial é uma importante resistência, um desafio feito ao capital.

O próximo desenho é do Kevin, de 9 anos. Ele mora numa casa do Conjunto Habitacional com a mãe, o pai e mais três irmãos.

Desenho 10 : DOM BOSCO

KEVIN – 9 anos

"A universidade é um bom lugar no Dom Bosco"



"Vou no Monte Sinai, só na porta [...]. [...]Minha mãe é médica lá.

"O que eu gosto no Dom Bosco é ir no Dom Orione, jogar bola. Eu jogo bola lá, brinco. Lá tem campo. É o colégio dos padres."¹²⁰

Kevin se mostrou bastante tímido conosco, a despeito de brincar, com muita liberdade, com as outras crianças. Durante quase todo tempo, ele falava num tom de voz muito baixo, e, por isso, o gravador captou pouco sua voz. Algumas coisas nós conseguimos anotar, outras se perderam.

Kevin nos disse que sua mãe também trabalha no Hospital Monte Sinai, que ela é médica lá e que ele quer ser médico também para cuidar das pessoas.

Ele é estudante do Grupinho, palavra que ele usou para fazer referência a EMABA e cursa o 4º ano do Ensino Fundamental, onde ele disse gostar de *"brincar! Futebol na escola... E não gosto de mais nada lá."*

Depois ele acrescentou que as aulas de informática e de educação física, na escola, eram seu lazer e que fora da escola, não tem lazer, nem esporte - este só no Estádio. Mas, ele brinca é na rua mesmo, na Rua do Campinho, de bola!

¹²⁰ Referindo-se ao Instituto Dom Orione e não à escola municipal homônima, que foi fechada em 2009.

Segundo Kevin, sua família morava no bairro Sagrado Coração e o motivo por estarem morando no Dom Bosco agora é porque sua mãe alugou uma casa neste bairro.

Sobre o desenho, ele se manifestou: *“Tá chovendo!”*. E estava. No desenho e na rua. Ele disse que a casa que desenhou é da tia dele, que a dele ele não quis desenhar, bem como não quis desenhar pessoas, nem ele mesmo. Ele até chegou a desenhar uma pessoa, como outros elementos, mas, apagou e não nos falou sobre eles.

Drogas e brigas apareceram na conversa, como coisas muito ruins, mas, não há lugares ruins e, segundo ele, só sente medo no meio do mato, *“mas, isso é normal, todos tem medo”*, ele avisou. Outros bairros tem coisas ruins, segundo Kevin. *“Outros lugares tem tiroteio”*. Mas, depois se lembrou de dizer que ouviu tiros um dia desses e viu um homem morto.

Kevin disse ter muitos amigos e os amigos o ajudam, o defendem: *“Eles não deixam ninguém me bater”*. Perguntamos para o Kevin que se caso ele fosse convidar um amigo que não conhecesse para ir até o Dom Bosco, como ele faria o convite. Ele respondeu: *“Vamo no Dom Bosco, lá tem brincadeira”*. Disse também que falaria que dá para pescar e que no lago da UFJF tem peixe.

Apresentamos, a seguir, o desenho da Aline.

Desenho 11: DOM BOSCO**ALINE - 10 anos**

"Morava no bairro São Benedito, que é melhor, porque lá tem pracinha, tem campo para jogar bola, tem quadra, tem um monte de coisa, não sei porque nos mudamos para cá".

"No Dom Bosco...Gosto mais do Sesi, Parque da Lajinha, UF".



"[...] a tia Lia... Quando ela passa aqui nós da bença a ela".

"Desenhei um sol, uma nuvem, borboleta, carro, a casa, um menino jogando bola, a árvore, outra árvore pequena e a menina pulando corda".

Aline mora em uma das casas do Conjunto Santo Agostinho com a mãe e mais 8 irmãos. Ela mostrou-se bastante a vontade conosco, participou das conversas durante o tempo que passamos com as crianças na Rua do Campinho.

Perguntamos a ela que casa era aquela do desenho. Ela disse que não era a dela. Perguntamos se ela estava no desenho. Num primeiro momento, ela disse que não, depois disse que estava pulando corda. Pensamos que ela não quis que pensássemos que ela era criança, pela conversa que se estabeleceu:

Aline: Ganhei presente de dia das crianças, mas, já sou pré-adolescente.

[As outras crianças começaram a rir dela. Ela riu também].

Você ainda é criança, Aline? [perguntamos]

Aline: Sou... Não. Pré-adolescente.

[Um riso geral tomou conta de todas as crianças. Ela ria acanhada].

O que é ser pré-adolescente, Aline? [perguntamos]

Ela explica:

Aline: - Pré-adolescente? Você não é criança mais... Quase sendo adulto, não... quase sendo adulto não, também não [risos].

Outra criança ajuda:

-Quase sendo adolescente, né?

Aline continua:

- Quase sendo adolescente...

- Qual a diferença entre pré-adolescente e criança? [Perguntamos]

- Ah... porque pré-adolescente já não brinca mais de corda.

- Não? Você não brinca não? [Perguntamos]

- Não. Eu não brinco de corda não.

Aline ainda falou de muitas outras coisas, falou de violência e de sua tristeza por já ter visto uma pessoa morta no bairro. Entretanto, destacou o quanto o bairro tem coisas boas, como o brincar na rua, de bola, de corda, de queimada, o quanto se tem amigos para brincar. E o maior problema do bairro, segundo ela, é quando uma bola cai no quintal de um vizinho e ele não quer devolver.

O desenho a seguir é uma produção de Brás.

Desenho 12: DOM BOSCO

BRÁS - 8 anos

"[...] Ser criança é brincar, correr, brincar de bola, andar de skate, jogar bolinha de gude. [...] Brinco. Brinco de gangorra. Correr. Jogar. Na UFJF. Eu brinco lá."



"É a minha rua. Desenhei a chuva, uma casa, uma árvore, um sol. Um homem jogando bola[...] Sou eu."

Perguntamos ao Brás onde ele morava. Ele respondeu que mora com mais 8 pessoas numa casa do Conjunto Habitacional. As outras crianças começaram a rir quando ele falou isso. Mas, ele não pareceu se importar. Riu também.

Começamos a perceber que a escola não estava aparecendo nesta rua, como havia aparecido em nossa primeira experiência na Rua Borda da Mata. Daí, perguntamos. Ele falou que estuda na "Escolinha" e está fazendo o 2º ano. Indagamos que escolinha era essa e ele respondeu a EMABA.

Brás ressaltou que gosta de morar no Dom Bosco, mas não gosta das brigas

Brás: Bom é brincar. Ruim é brigar [...]Tenho muitos amigos aqui, brincamos e andamos de bicicleta juntos.

E se você fosse convidar um amigo que não é do Dom Bosco para vir conhecer o bairro, o que você diria? [Perguntamos]

Brás: Vamos no Dom Bosco, lá você vai brincar, comer, jogar bola, jogar bola de gude, jogar futebol, enfatizou Brás.

Desenho 13: DOM BOSCO

EMILE 11 anos

"Não existe diferença entre crianças do Dom Bosco, do São Mateus ou do Cascatinha [...] A vida de uma menina que mora no Cascatinha é alegre, melhor que a minha, mas não sei explicar porque.... Crianças de lá e do São Mateus brincam de corda, de basquete, mas, se eu pudesse escolher, continuaria morando no Dom Bosco".



"Meu dia a dia é alegre. Acordo, tomo café, escovo dente, penteio cabelo e vou pra rua brincar" [...].

[...] "O que eu mais gosto na EMABA é aula de artes, merenda e recreio".

"Não falta nada na minha vida... Só meu pai e minha mãe se juntarem de novo..."

Emile nos disse que mora no Conjunto Habitacional com sua mãe e oito irmãos. Sua mãe, como muitos outros moradores do Bairro Dom Bosco, também trabalha dentro do Hospital Monte Sinai, num restaurante.

Sobre o desenho, além de descrever os elementos: sol, arco-íris, borboleta etc, destacou que ela desenhou a casa dela e que ela não está no desenho. Também falou que na rua de baixo, Vicente Beghelli passam muitos carros.

Emile mencionou o Grupo Semente e a Aban, como lugares que ela gosta de estar por causa das aulas de capoeira e para mexer no computador, onde gosta dos joguinhos. E para passear, ela gosta da UFJF.

Como outras crianças ela disse sobre a violência no bairro, mas, também diz não temer nada. Daí, perguntamos se havia grupos que brigavam, rivais, no bairro. E uma conversa engraçada com a participação das outras crianças se estabeleceu.

Emile: Tem sim. Um não pode ir na rua do outro. Pessoal de cima com os de baixo. Pessoal de cima é o pessoal da Rua do Cocô. A briga é entre o pessoal de baixo com o pessoal da Rua do Cocô.

Por que é Rua do Cocô?[Perguntamos]

Neste momento, as crianças, que estavam juntas, começaram a rir muito e uma falou: - *Por que é cheia de cocô. Rua das bosta é o nome da rua do Cocô, mas o apelido é rua das bosta.*

Daí, insistiram no nome e começaram a dizer porque este era o nome. Várias hipóteses surgiram:

- *É por que lá fica cheio de fralda jogada. Tem muita criança.*
- *Fezes na rua.*
- *Lá tem muito cachorro.*

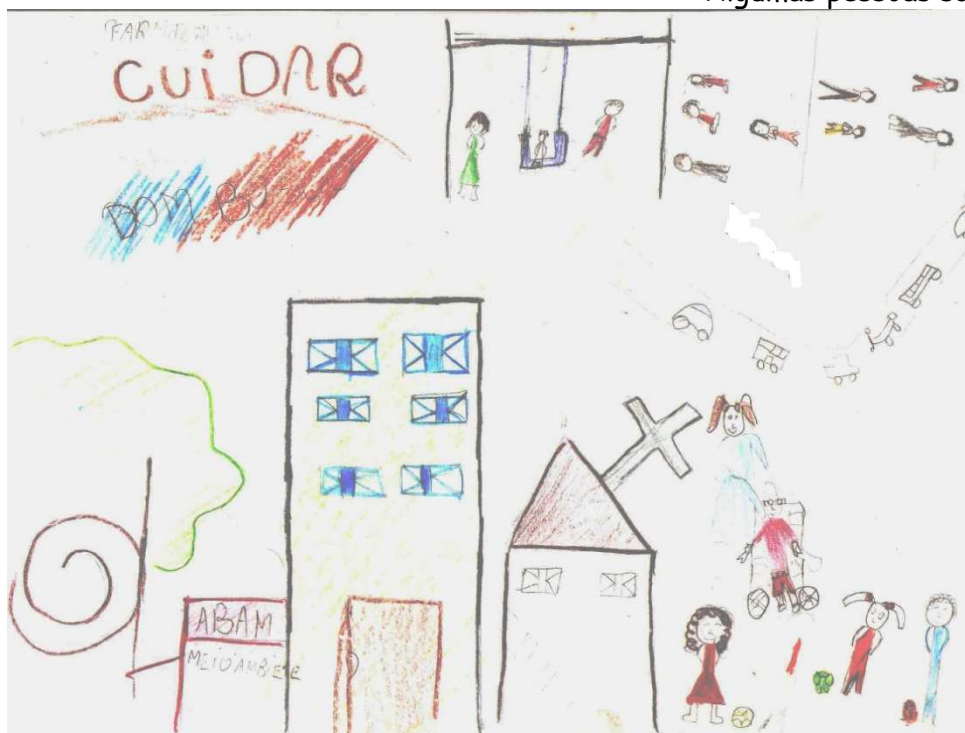
Com relação a rua delas, as crianças nos disseram que ela tem três nomes, Rua do Campinho, Chapadão ou João Beghelli.

Emile ressaltou que em seu tempo livre passa mais tempo fora de casa, pois não tem espaço para brincar, além de *“não ter uma quadra pra gente brincar, nem ônibus passa aqui em cima”*, mas, quanto a pergunta que fizemos sobre como as crianças convidariam um(a) amigo(a) que não conhecesse o Dom Bosco para fazer-lhes uma visita, Emile destacou: *“Dom Bosco é alegre, divertido. Vamos brincar juntas. Dançar funk”*. Perguntamos: o que o Dom Bosco tem de melhor? Emile rapidamente respondeu: *UFJF e o Sesi.*

Desenho 14: DOM BOSCO

VERÔNICA -12 anos

"O que tem de melhor no Dom Bosco é a comunidade.
Algumas pessoas são unidas".



"Desenhei a igreja, os prédios, as árvores, a ABAN... uma frase de meio ambiente, as crianças brincando de bola, de queimada, o moço deficiente, pois tem pessoas deficientes no bairro. Tem pessoas deficientes, que sem ônibus, circulam de cadeira rodas mesmo".

Verônica informou que mora com mais 9 pessoas em sua casa, casa que ela apontou não querer desenhar. Contudo, Verônica nos deu pistas muito interessantes de suas vivências. Ela se mostrou no desenho por duas vezes. Uma jogando queimada e uma jogando futebol - ambas vezes na Rua do Campinho.

Além da Rua do Campinho, ela frisou que gosta de estar na "Rua de Cima", pois, lá, ela dança *funk*.

Perguntamos a ela porque ela escreveu a palavra CUIDAR no desenho. "Cuidar das ruas, varrer, saber jogar os lixo". Alguns "projetos escolares" lhe tocaram de uma forma diferente (ela cursa seu último ano, o 5º, na EMABA), como não havia aparecido ainda na pesquisa. Algumas vezes, Verônica mencionou preocupações com o cuidar do bairro, um bairro que não tem lugar ruim, cuidar das pessoas que

nele moram, dando-lhes condições de acessibilidade. Ela também falou em respeito, mais amor entre as pessoas, tendo em vista que o bairro, segundo ela tem muita violência: *“Já matou e foi no escadão aqui, pessoa conhecida...”*

Verônica mencionou a ampliação do Hospital Monte Sinai e em seguida falou de novo da violência como principal problema no bairro e da falta de espaço em casa, fazendo em sua fala uma clara contraposição entre o espaço do Hospital com o das moradias. Ela frisou não querer se mudar do bairro, mas, acha que se alguém aparecesse querendo comprar sua casa, sua mãe deveria vender para comprar uma casa maior.

Era impossível não relacionar às falas sobre violência levantadas a todo tempo pelas crianças a questões severamente importantes levantadas por Andreilino Campos (2007). Essa violência não é peculiaridade do bairro e nem tampouco pode ser banalizada, naturalizada porque inerente à pobreza. Também não é uma violência exterior à criança moradora, porque a atinge centralmente como constituinte da sociedade. A violência atual e presente no bairro Dom Bosco precisa ser vista como uma violência espaço-historicamente construída e com aval do Estado. O tráfico de drogas é hoje uma porta de entrada para muitos daqueles que continuam excluídos das escolas mesmo estando matriculados nas escolas (PATTO, 1993) e, assim, excluídos também dos trabalhos justamente remunerados, dos cargos públicos. Ainda, é importante salientar que é uma violência estreitamente vinculada a cor – quase 70% da população do bairro Dom Bosco autodeclarou-se preta ou parda no Censo Demográfico de 2010. Nas palavras de Campos (2007, p.158-159):

Entender-se que as causas da violência não são atuais, estando temporalmente muito distantes, consequência sem dúvida das políticas de exclusão sociopolítico-espacial dos segmentos mais empobrecidos da sociedade: os afrodescendentes. Parte dessa exclusão advém da discriminação étnica, colocando-se o negro em situação de desvantagem frente aos demais segmentos sociais, tanto no que se refere ao acesso à propriedade como à ocupação de cargos públicos. Apesar de uma grande democratização operada quanto ao ingresso nas carreiras públicas, há de se deparar com uma terrível dificuldade: a educação. Ela se transforma num elemento socialmente segregador, pois a estrutura educacional do país favorece àqueles que acumulam, ao longo de sua vida escolar, grande conhecimento. Como o acesso à educação, na sociedade brasileira, não foi igual para todos, os grupos mais pobres não são

impedidos legalmente de competir pelas novas oportunidades de trabalho, mas, o são pelo menor conhecimento acumulado durante a vida. Nesse caso, queiramos ou não, apesar da modernidade que atravessa o Estado, ele é um dos maiores agentes formadores da classe média, e isso por meio das inúmeras oportunidades criadas em seu interior.

Questões como estas apresentadas por Campos (2007) atravessam e atropelam, por sua vez, o desejo de um bairro melhor, para todos, apresentado por Verônica em seu desenho e em suas falas.

3.1.2 Espaço alheio X Bolinha de gude, aviõezinhos e muito futebol na Rua José Claro Dia

Após as primeiras inserções em campo e as mudanças que elas estavam gerando na pesquisa/em nós, decidimos ir até o campo de futebol que crianças e adultos nos apontaram como aquele que foi “dado” à população do bairro Dom Bosco em troca da *Curva do Lacet* – oficialmente denominada de Praça José Gattás Bara.¹²¹

¹²¹ Sobre a “troca” da *Curva do Lacet* pelo Campo do *Engenhão*, Lima Monteiro (2014) traz informações importantes para compreendermos o processo de troca, que, na realidade, resultou na perda do *Lacet*:

“O *Engenhão* [...] foi construído após a desativação do antigo campo que localizava-se na chamada *Curva do Lacet* – área que fica ao centro de um laço produzido pelo traçado da Avenida Itamar Franco próximo à UFJF e ao Dom Bosco. O antigo campo, era a principal área de lazer [...].

[...] No dia 9 de outubro de 2007, a prefeitura de Juiz de Fora anunciou que colocaria 25 lotes à venda, entre eles a *Curva do Lacet*, na tentativa de levantar recursos para a construção do Hospital da Zona Norte. A comunidade então se mobilizou novamente, realizou a manifestação de *abraço simbólico do campo* e conseguiu travar temporariamente a venda do terreno[...].

[...] Cabe lembrar que, o outro campo construído, apelidado de *Engenhão* pela comunidade do bairro dom Bosco, além de se localizar mais afastado do bairro, não cumpriu as dimensões e especificações que constavam no projeto apresentado à comunidade pelo próprio poder executivo da cidade”[...].

[...] O terceiro e último projeto de Operação Urbana engendrado na cidade até o presente momento, foi a Operação Urbana Independência Shopping – Lei n. 11.404, de 24 de julho de 2007 (JUIZ DE FORA, 2007a). Este empreendimento inaugurado em abril de 2008, tornou-se um marco no processo de segregação do Bairro Dom Bosco. Não só por se tratar de um equipamento destinado ao consumo seletivo uma classe, mas sobretudo pela valorização que este equipamento impetrou na terra urbana. Não obstante, ele ainda induziu a chegada de novos equipamentos para o entorno do Dom Bosco[...]. Foi ainda por conta da alocação deste fixo, que a única área de lazer da comunidade do Bairro Dom Bosco – o campo de futebol da *Curva do Lacet* – foi removida” (LIMA MONTEIRO, 2014, p. 128-167).

Iniciamos assim, neste dia, nossa “ida a campo” de uma forma bem diferente. Fomos de carro até o chamado “*Engenhão*” procurar pelas crianças naquele sábado ensolarado. Já que grande parte do que elas consideravam como sendo o bairro Dom Bosco, para nós não estava no Dom Bosco, imaginamos que, mesmo distante, elas estariam fazendo uso do campo da “troca”.

Pensamos que haveria muitas crianças lá. Mas não encontramos nenhuma. Não havia ninguém usando o “campo comunitário”. Algumas coisas nos pareceram muito estranhas: Se de fato, o campo de futebol era para atender a população do bairro Dom Bosco no quesito lazer, como alegação da Prefeitura de Juiz de Fora, por que o campo era tão longe? A população do bairro Dom Bosco tem carência de transporte público dentro de seu próprio bairro. Os moradores da parte mais alta do bairro, com quem conversamos, principalmente da Rua Kátia Falcone, acessam suas residências, utilizando-se de ônibus da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF): Descem dentro do Campus, utilizam-se de um “escadão” e, depois, de um trilho de terra, com trechos lamacentos, e assim chegam à rua. Além disso, não há iluminação no caminho, dificultando ainda mais o acesso à noite.

Perguntas internas começaram a nos inquietar: Um campo sem grama num bairro vizinho - no caso, o bairro Dom Orione, a poucos metros de um importante e bem cuidado Estádio (Estádio Municipal Radialista Mário Heleno) era de fato para atender a população do Dom Bosco? Como as crianças, por exemplo, chegariam até lá, sozinhas, a pé? E o que as atrairia até lá?

Entretanto, elas estavam apontando para nós que usavam outros espaços que também demandavam longas caminhadas e reconheciam estes espaços como sendo o bairro Dom Bosco... Para elas, quais os atrativos que valiam enfrentar a distância, os riscos?

Um jovem que estava no campo no momento da visita, aceitou conversar conosco e nos dar informações. Ele apresentou-se como filho da pessoa responsável pelo campo e logo foi nos dizendo: “*O campo aqui não pegou. Ninguém gostou. E o pessoal do Dom Bosco quase não vem aqui. Aqui já é bairro Aeroporto.*”

As razões, segundo o informante, para o campo “*não ter pegado*” são várias: “*longe demais. Duro demais. Não é gramado... é de terra e areia e machuca o jogador. Não tem banheiro feminino.*”

Fotografia 15: O “Engenhão” – campo “dado em troca” pela *Curva do Lacet* à população do bairro Dom Bosco, pela poder público.



Fotografia: Carla Cristiane Nunes Nascimento. Agosto de 2014. Fonte: Arquivos da autora.

Fotografia 16: A *Curva do Lacet* perdida na “troca”



Fotografia: Clérison Santiago do Nascimento Nunes. Agosto de 2014. Fonte: Arquivos da autora.

A falta de infra-estrutura básica apontada pelo informante era patente, além de, claramente, não haver manutenção, capina nos arredores etc. Mas, outras coisas nos chamaram a atenção também: O campo, de um lado, dá uma vista privilegiada para a sede do SESI, clube tão mencionado pelas crianças com quem já tínhamos conversado e ao qual elas tem acesso uma vez ao ano, por intermédio de uma ação social de uma entidade assistencial. E, do outro lado, a vista que se tem do campo são casas de elevado padrão de construção.

Enquanto o “Engenhão” estava vazio, naquele sábado, por volta de 11 horas da manhã, o SESI estava em plena atividade para aqueles que podem pagar pelo lazer. Mas, onde estariam as crianças do Dom Bosco? Com elas é que queríamos conversar.

Fomos para a UFJF, para acessar o bairro Dom Bosco pela via do “escadão” já mencionado, próximo ao lago da Universidade. Dentro do Campus, encontramos um grupo de crianças moradoras do bairro Dom Bosco, acompanhado de dois adultos, caminhando em direção a área de lazer da UFJF. Não quisemos atrapalhar aquele momento. Pedimos apenas para fazer uma foto e seguimos nosso caminho pelo “escadão-trilha”.

Fotografia 17: Rumo a UFJF, com as pipas e papagaios



Foto: Clériston Santiago do Nascimento Nunes – Agosto 2014. Fonte: Arquivos da autora.

Fotografia 18: Vista parcial da trilha que liga a UFJF à Rua Kátia Falcone



Foto: Clérison Santiago do Nascimento Nunes – Agosto 2014. Fonte: Arquivos da autora.

Já na Rua Kátia Falcone, lugar conhecido como Alto Dom Bosco, dentro e fora do bairro, que também compõe a área denominada Chapadão, nos deparamos com um grupo de uma empresa de engenharia da cidade de Belo Horizonte, cerca de dez homens ou mais com carros, caminhões, maquinários fazendo uma obra de estaca-raiz em um terreno. Começamos a fotografar a rua, quando fomos interpelados por um representante da empresa. Ele nos disse num tom de censura que não podíamos tirar fotos ali. Nos identificamos como pesquisadores. Tentamos saber o que estava acontecendo, mas não conseguimos saber. O homem nos disse que estavam preparando o terreno para construção de um muro, numa casa de um morador... Não acreditamos, mas, seguimos nosso caminho, tentando retornar, após algum tempo, para ver “a casa do morador”.

Fotografia 19: Rua Kátia Falcone, Dom Bosco. Obra não identificada. Ao fundo, vista parcial do Lago da UFJF.



Foto: Clériston Santiago do Nascimento Nunes – Agosto 2014. Fonte: Arquivos da autora.

Descemos um pouco e entramos na Rua José Claro Dia, que também faz parte do que se conhece como Alto Dom Bosco. Ali, encontramos duas meninas brincando de “bolinha de gude”. Nos aproximamos, falamos de nossa proposta de conhecer o bairro Dom Bosco pelas crianças e logo uma delas, a Isis, disse que queria desenhar, chamando logo, e com vigor, sua prima Mariana, que estava ali perto, para participar também.

A outra menina, que brincava de bolinha de gude com Isis quando chegamos, disse que não queria participar, mas ficou junto do grupo acompanhando tudo, fazendo seus comentários bem baixinho, de forma bem tímida, e não os repetia caso pedíssemos.

Desta vez, já fomos nos assentando no passeio/calçada. Nos estabelecemos em frente a casa da avó das meninas, que naquele momento arrumava a casa e sempre estava dando uma olhada no que estava acontecendo. Daí, chegou Renato, que também mora ali por perto, e várias outras crianças menores. Estas ficaram todo

o tempo por ali, fazendo aviõezinhos de papel, brincando na rua, conversando conosco.

Renato se juntou a Isis e Mariana. Esta sentou-se, literalmente, na rua, no meio da rua, no asfalto! Ficamos preocupados e falamos com ela sobre o perigo dos carros. Ela respondeu que ali quase não passava carros, pois se tratava de uma rua sem saída. Mariana continuou sentada no asfalto, onde permaneceu todo o tempo fazendo seu desenho. Isis também estava bem à vontade, enquanto Renato nos pareceu um pouco tímido, inicialmente.

Enquanto as crianças desenhavam, brincavam, conversavam, passou na rua um senhor que estava indo para seu trabalho. Vendo nosso material “didático” (folhas, lápis de cor, giz de cera, prancheta) espalhado pela calçada, pela rua, uma longa conversa se iniciou. Transformamos esta conversa na nota de observação que segue:

Um senhor, que imaginamos ter seus 40/45 anos, passou na Rua José Claro Dia enquanto as crianças desenhavam. Ele quis saber se estávamos dando aula ali na rua. Respondemos a ele que não estávamos dando aula, mas que estávamos fazendo uma pesquisa com as crianças do Dom Bosco, que queríamos saber o que era o bairro para elas. Imediatamente, ele se interessou e nos disse: “Eu sei como as crianças vêem o Dom Bosco!” E, começou a falar dos filhos dele, que deviam estar em idade próxima das crianças que estavam conosco, mas que já eram “concurseiros”. Essa palavra foi repetida um sem-conta de vezes, acompanhada da afirmação de que todas as crianças do bairro deveriam ser como os filhos dele. Este, na visão dele, era o ideal para o bairro. O homem nos relatou que trabalhava de domingo a domingo, e com prazer, para pagar a escola dos filhos dele, pois, nenhuma escola pública é boa. Se fosse necessário, ele pagava até professor particular. Daí, ele começou a falar das atualidades que sempre “caem” nos concursos e do despreparo geral das crianças de hoje em dia frente às atualidades. Nos falou também do comportamento, da indisciplina, da falta de limites das crianças [neste momento, pensamos que ele estivesse chamando nossa atenção], e que na escola que os filhos dele estudam, há uma faixa pintada no chão separando as crianças da professora e que tabuada tem que saber de cor. Ele finalizou sua fala com um convite: “Vocês deviam ir fazer pesquisa lá na escola dos meus filhos. Vocês deviam ir lá”. Dali, ele seguiu seu caminho, uniformizado, em direção ao serviço.

(Nota de Observação da pesquisadora. Juiz de Fora. 02 ago 2014).

Percebemos questões relevantes na fala daquele senhor. Num primeiro momento, a recebemos como extremamente desastrosa e deselegante com as crianças e ficamos um tanto insatisfeitos com sua intervenção, contudo o cronotopos de Bakhtin tem aqui, de novo, sua importância e saímos daquela posição de fazer-lhe apenas julgamentos. Lemos a exaltação que ele faz dos filhos, comparando-os a outras crianças do bairro, como uma satisfação à sociedade, diferenciando-os do restante. Fala que se situa num espaço/tempo em que o sucesso individual é uma obrigação e o temor que as gerações mais novas se enveredem pela criminalidade é plausível. Haveria várias formas de aquele senhor responder às cobranças sociais. Trabalhar duro e obrigar os filhos a estudarem muito foram as formas encontradas por ele.

Mas, Mariana não fez esta leitura. Ela ficou irada. Quando ele foi embora, ela manifestou sua indignação: *“Fiquei muito revoltada, por isso que saí de perto. Se ele estudou em escola pública, como ele não gosta? Fica aí falando mal de escola pública. Ele é um fofoqueiro. Por isso que ninguém aqui no Dom Bosco gosta dele”*.

Em seguida ela nos disse: *“eu vou desenhar o caminho que eu faço até a escola, porque tem muita coisa que não deveria ter”*.

Aproveitamos a deixa e perguntamos o que não deveria ter. Mariana nos informou que ela estuda na Escola Municipal Presidente Tancredo Neves, no bairro São Pedro, ela caminha cerca de quase dois quilômetros para chegar à escola.

Mariana fez ar de mistério... e depois respondeu: *“Tem muito lixo, muito mato, dá bicho em casa...”* Aí, as outras crianças entrevistadas disseram dizendo que era verdade, que várias vezes já tinha dado bichos em casa, como gambás, ratos, baratas. Mariana e Isis ressaltaram que a avó, sempre muito caprichosa com a casa, tira os bichos e limpa tudo.

E daí, as crianças mesmas deram prosseguimento a conversa, apontando que existe uma rua mais suja que a delas. A *“Rua das Bosta”*. Perguntamos que rua era essa e elas disseram que é a Rua Gustavo Dodt. A mesma que as crianças da Rua do Campinho tinha falado conosco. Mariana se prontificou a nos levar até lá quando fossemos embora, se quiséssemos. Ela explicou que esse nome advém das muitas fraldas de bebês sujas, jogadas ao longo da rua. Disse ela: *“Na verdade, a rua deveria se chamar Rua dos Bebê, porque tem muito bebê lá”*.

O Renato foi o primeiro a terminar o desenho.

Desenho 15: DOM BOSCO

RENATO– 11 anos

"O gol tem lá na minha casa. Quando eu jogo bola aqui é na rua."



"Não gosto de desenhar só carro não, gosto de desenhar um monte de coisa."

"Desenhei minha casa porque minha casa é do Dom Bosco."

"[...] tem algo bom no bairro só quando tem festa de rua.
Eu vou ter apresentação na festa. Eu vou cantar."

Renato nos falou de seu desenho. Disse que havia desenhado sua casa e o "gol" que foi pintado no muro, representando uma rede. Quando ele começou explicar, várias crianças que haviam se dispersado e ficaram brincando na rua, se aproximaram novamente. Elas queriam ver o desenho de Renato e começaram a falar junto com ele sobre o gol, identificavam no desenho dele o gol desenhado no muro, dizendo "é na casa dele, é lá na casa dele". Não existe traves, não existe redes, mas, todas aquelas crianças sabiam identificar o que Renato tinha desenhado.

Ele não falou mais sobre o desenho, e, daí perguntamos.

Por que você desenhou esse gol aqui?

Renato: Porque tem lá na minha casa. Eles pintaram.

Por que pintaram? [perguntamos]

Renato: Por que lá se joga bola.

Quem joga?

Renato: Eu e os muleque. Um monte de pessoa.

E isso aqui?

Renato: É o portão da garagem, ué. [As crianças que estavam ao redor, começaram a falar do carro do pai de Renato].

Renato retomou a fala e voltou a conversa sobre os jogos de futebol na rua, disse que ele até ia na universidade antes, mas, agora não vai mais. As outras crianças disseram que para ir na universidade precisam de que alguém mais velho as leve.

Fotografia 20: Futebol na Rua José Claro Dia



Foto: Clériston Santiago do Nascimento Nunes – Agosto 2014. Fonte: Arquivos da autora.

A “festa de rua” apareceu na conversa. Renato falou que só tem algo de bom no Dom Bosco quando tem festa de rua e todas as crianças começaram a rir copiosamente. Davam gargalhadas. Sabíamos que havia acontecido algo, mas, não sabíamos de que se tratava. O grupo havia entendido algo que nós não. Mariana entrou na conversa.

Mariana: Eles montam o palco, dança no palco. Tem barraquinha. Vai ter esse ano! Eles montam o palco. A gente se apresenta no palco.

Quem faz essa festa? [perguntamos]

Mariana: A Preta que mora ali na frente e a Lucinha. A festa é para criança, adulto, adolescente... tem velho também e pra fazer apresentação é só pra quem se inscreveu. Aqui no Dom Bosco cada um tem seu grupo e se apresenta.

Mariana: [começou a falar dos amigos que existem no Dom Bosco]: Ih, minha filha, tem um monte aqui. Todo mundo do Dom Bosco é amigo [...] eu considero meus amigos mesmo a Patrícia, a Isis e o Renato. Porque são as únicas pessoas que eu posso confiar de verdade. Eles brincam comigo[...] de bola, bolinha de gude, queimada.

O grupo apontou que a universidade é um bom lugar de passeio, mas, que eles passeiam mesmo é dando voltas nas ruas.

Mariana falou: Quando a gente vai passear mesmo a gente desce pela “santinha”, vai lá na padaria, volta. A “santinha” fica ali atrás. No fim dessa rua.

Tem como descer por lá? [perguntamos]

Mariana: Tem! Cê vai parar lá na rua de baixo, depois da Rua Silvério da Silveira. Ce vai parar lá na Rua do Campinho.

Qual é a Rua do Campinho? [perguntamos]

Mariana: É a rua onde minha mãe mora.

Rua do campinho é o Chapadão.

Mariana: É... João Beghelli. [Neste grupo, as crianças não usaram o nomeação “Chapadão”].

Onde o pessoal chama de Chapadão? [perguntamos]

Mariana: *Isso.*

Então, peraí, me explica de novo. Vocês saem daqui...

Mariana: *Aí a gente chega na Rua Silvério da Silveira.*

Aí da rua Silvério da Silveira, vocês chegam onde? [perguntamos]

Mariana: *Na João Beghelli.*

Isis entra na conversa: *Lá ela mora... na casa da mãe dela.*

Mariana: *Eu brinco lá na rua.*

Lá é tipo um campo de futebol? [perguntamos]

Mariana: *Não. Lá é porque eles jogam muita bola, aí eles falam que é Rua do Campinho. Lá nem é muita criança jogando bola. Tem mais marmanjo adulto jogando bola. Lá nem é muito rua de criança não. Mas, lá também tem muita bolinha de crica.*

Renato, a esta altura da conversa, estava terminando de desenhar um carro para nós. As crianças já haviam nos apontado que ele gosta muito de desenhar carros e nós perguntamos porque ele só tinha desenhado a casa dele.

Renato respondeu: *Não gosto de desenhar só carro não, gosto de desenhar um monte de coisa. Desenhei porque minha casa é do Dom Bosco.*

Mariana retomou a fala e fez uma denúncia: *De vez em quando ta calor, aí os menino vai passear , aí eles ficam bem nadando na represa.*

Na represa? Onde é a represa? [perguntamos]

Crianças: *Lá perto dos Bombeiros.*

No lago? Na represa? Quem faz isso? [perguntamos]

Crianças: *Os meninos.*

Renato se esquivou: *Tirando eu.*

Crianças: *Quando ta calor nós vai lá!*

Mariana: *É porque nós é pobre mesmo, não tem piscina, tem que nadar lá.*

Mas lá ta escrito.... [interferimos]

Antes que terminássemos de falar, as crianças completaram em coro: *"Proibido nadar e pescar"*

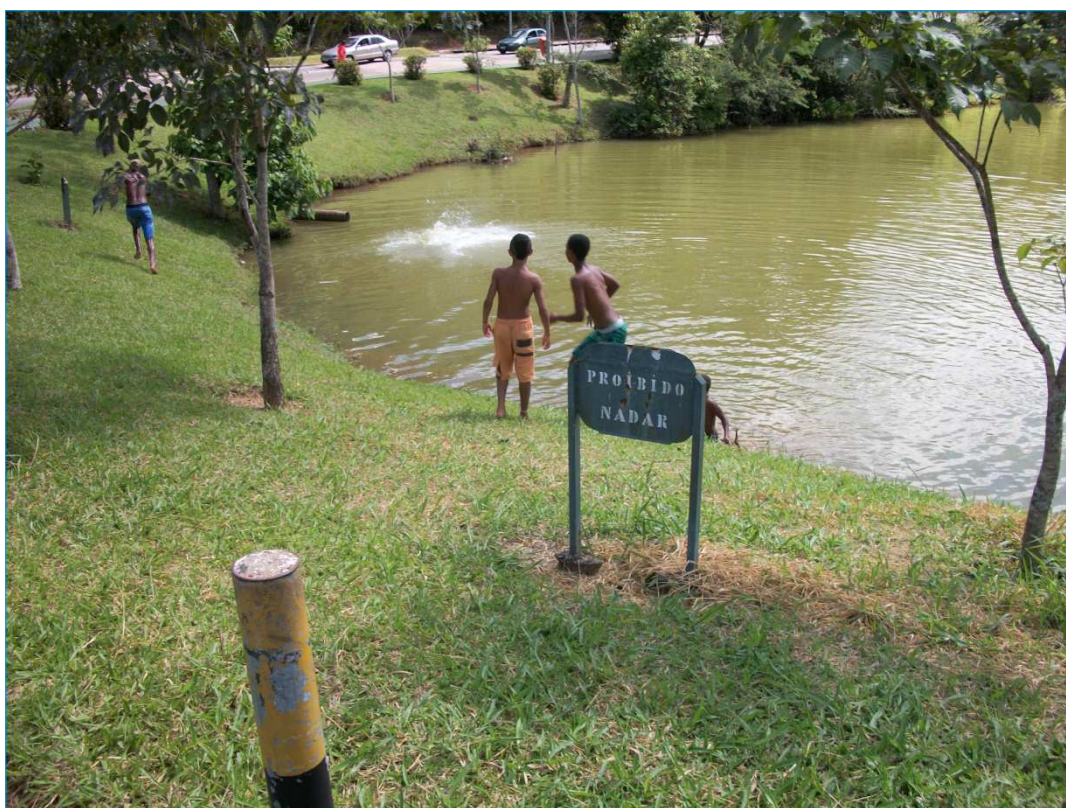
E as crianças continuaram: *Sabe aquele negócio que tem lá, tipo uma gaiola lá no meio, aí os menino sobe na tábua e depois pulam na água.*

Outro completa: *Viram "mortal".*

Nós insistimos no assunto das placas avisando sobre o perigo.

Uma das crianças respondeu nossa advertência: *Tem piranha lá. Eu vi uma piranha.*

Fotografia 21: Apropriação: Um refresco perigoso no Lago da UFJF.



Fotografia: Clériston Santiago do Nascimento. Maio 2012. Fonte: Arquivo da autora.

Retomamos a fala de Mariana sobre o “ser pobre” que ela havia mencionado.

Mariana respondeu: Quando a gente não tem muito dinheiro para comprar aquilo que a gente quer. Pobre é quem não tem dinheiro, que tem que trabalhar muito..., que às vezes, quando não consegue trabalhar, fica sem comida em casa. Igual a gente tava. Ficou sem comida, entendeu? A vó ainda não tinha recebido... tinha pouca comida pra gente comer aqui em casa, o arroz tava acabando, só tinha meio pacote, não tinha óleo, alho.

Então você considera que você é pobre? [perguntamos]

Mariana: Não... não sou pobre pobre não..., mas às vezes não costuma ter dinheiro suficiente para comprar as coisas. Igual assim quando a gente quer um biscoito, um Krokero, de vez em quando, não tem dinheiro... tem que pagar as contas, a luz que vem cara... a moça que mora em cima é dona de nossa casa, é R\$420,00 nosso aluguel... Se eu tivesse dinheiro mesmo suficiente, eu ajudaria as pessoas necessitadas, que passam fome na rua e compraria o que eu precisava em casa, para minha família, e, depois, guardava o dinheiro. Não gastaria com brinquedos.

Nós inserimos o Shopping Independência na conversa.

Se você tivesse muito dinheiro, por exemplo, para ir ao Shopping Independência...

Você vai lá? [perguntamos]

Mariana: Não.

Nunca foi? [perguntamos]

Mariana: Uma vez só. Fui lá com minha mãe para pegar um negócio lá...

Por que? Você não gosta? [perguntamos]

Mariana: Eu gosto. Só que ninguém tem dinheiro para me levar lá...

Insistimos mais um pouco nessa conversa do shopping, perguntando o que compraria mas, nenhuma das crianças daquele grupo mostrou interesse. Passamos a falar da Curva do Lacet, que localiza-se bem em frente ao shopping.

Nós: *E lá onde era a Curva do Lacet? Vocês sabem...*

Mariana: *hum hum. Aí... o presidente do Dom Bosco já trouxe um papel pra gente assinar, pra perguntar o que que a gente quer pra fazer a Praça do Lacet (Mariana mudou o tom de voz para dar essa informação. Falou arrastado como se estivesse falando de um assunto já batido, repetido).*

Vocês crianças? [perguntamos]

Mariana: *Ahan. Pra perguntar o que que a gente quer e o que que a gente não quer que tenha.*

E o papel tá lá na sua casa? [perguntamos]

Mariana: *Não. A gente já entregou.*

E quem que marcou lá na sua casa? [perguntamos]

Mariana: *Eu. Porque era para as crianças responderem. Eu quero que tenha brinquedo e não quero que tenha pessoas dormindo na praça, porque costuma ter. E quero que tenha uma segurança bem razoável.*

Mas o que que é segurança? [perguntamos]

Mariana: *Que não tenha pessoas mal que vá lá. Que tenha segurança para qualquer coisa que acontecer proteger a gente.*

E como vocês vão chegar lá, a pé? [perguntamos]

Mariana: *Eles também perguntaram isso. Se a gente vai de bicicleta, a pé ou de patins. Eu respondi que vou a pé ou de patins.*

Você não acha perigoso? [perguntamos]

Mariana: *Depois do acidente que teve ali eu acho perigoso. De um caminhão. Um ônibus e dois carros.*

Enquanto Mariana dominava a conversa, Isis fazia seu desenho e Renato se afastava, ia brincar com as outras crianças e voltava. Quando Isis terminou o desenho ela participou mais da conversa. Questões de segurança, violência, medo também permearam suas falas e às vezes se tornavam o centro. Isis falou sobre o tráfico de drogas:

Isis: *Ih... tem demais. Quando tem chopada na Rua da Gertrudes, costuma brigar, costuma ter tiroteio. Costuma ter briga a toa. Droga é o que mais tem, da Rua da Gertrudes para baixo. Meu primo foi preso porque ele tava mexendo com isso. Ele tem 19 anos e ele já foi preso por causa disso.*

Mariana disse que seu pai estava preso há mais de cinco anos, por engano, também por tráfico.

Mariana: *O prefeito de nossa cidade pode diminuir a pena da cadeia. Só deve diminuir para quem é inocente e para quem não fez quase nada.*

Conversa vai e conversa vem. Aviõezinhos de papel sendo feito pelas crianças menores e Mariana falou das dificuldades de ser pobre, como, por exemplo, não poder ir no Monte Sinai quando está doente, mas ter que ir até outro bairro, atravessando a UFJF toda, para conseguir médico, “no público” segundo ela.

Mariana: *[...] Eu vejo o Monte Sinai hospital de classe média, pobre só se tiver dinheiro para pagar as contas de ficar lá no hospital.*

Direcionamos nossas perguntas para coisas que as crianças podiam ter acesso, coisas que elas gostavam no bairro. E daí, coisas muito interessantes surgiram também:

Mariana: *O dia de uma criança é divertido no Dom Bosco, às vezes, nem tanto. Mas, tem domingo que é muito chato aqui, porque quase ninguém vem na rua, é dia de ir pra casa de algum parente. Aqui é bom para cortar cabelo para os meninos, porque nem tem que sair para ir longe, é R\$5,00 e é aqui do lado.*

Crianças: a universidade e o shopping.

Crianças: *A Rua da minha sobrinha. A Rua Tietê.*

Renato: *Ai... Aquela rua não tem quase nada. Tietê já é no São Mateus. Eu gosto da rua da minha madrinha.*

Neste momento, Renato chama a atenção da amiga: *Hein, Isis? Eu gosto da rua da minha madrinha. A Rua do Buraco. Como é que chama?*

Crianças: *A rua do buracão?*

Renato: *A rua da Grota.*

Por que você gosta desta rua? [perguntamos]

Renato: *Por que lá eu tenho amigos, também porque eu gosto de ficar na casa da minha madrinha.*

Neste momento eles contaram de uma festa de rua que eles tinham que pagar para usar o pula-pula.

Crianças: *tem um monte de brincadeira, tem pula pula, mas, nem sempre pode-se ir porque não tem dinheiro direito. Pula pula era R\$2,00. Pescaria R\$3,00. Eu comprava um hambúrguer aqui no Dom Bosco. O hambúrguer aqui no Dom Bosco é R\$3,00.*

Onde tem hambúrguer gostoso aqui? [perguntamos]

Crianças: *Dois lugares. É só descer a "santinha" aqui e virar pra cá.*

Outra criança completou a orientação: *É nessa casa aqui, só que no prédio de baixo.*

Crianças: *E também na Coti, que é na Rua da Coti.*

Mas, Isis falou das brincadeiras que ela gosta e essas não é preciso pagar.

Isis: *Brinco de amarinha, bola.*

Bolinha de gude... [interferimos, porque quando chegamos, Isis estava brincando de bolinha de gude]

Mariana: *Ih, minha filha, ela tem uma caixa, é viciada. Na Rua do Campinho, minha filha, só jogo bolinha de gude.*

Isis: *Minha mãe mora lá. Às vezes fico lá.*

Mariana: *Ela tem uma caixa só de bolinha de gude. Debaixo da cama dela tem um monte de brinquedo.*

Isis e Mariana disseram que o Dom Bosco só fica ruim quando não tem ninguém para brincar.

Isis: Uma vez que ela [Mariana] foi pra casa da vó dela, só fiquei eu e a minha vó aqui, eu fiquei sozinha... Não tinha ninguém, nem meus vizinho tavam aqui para brincar comigo, eu fiquei sozinha aqui...

Mariana: Ih! Eu não gosto também quando não tem ninguém para brincar e nem nada, quando a gente, quando eu e a Isis ta aqui dentro de casa [ela estava neste momento sentada na rua] aí é que é bom. Se minha vó não ta em casa, não pode ficar na rua.

Isis: Aí a gente não pode vir aqui para fora.

Mariana: Se não a gente fica de castigo.

Isis: Mas, é difícil eu ficar de castigo.

Mariana: Porque essa daí é santinha. Santa do pau oco.

Mariana se lembrou que tinha um livro em casa que falava sobre o bairro Dom Bosco e foi correndo buscar¹²².

¹²² Trata-se do livro de Ana Cláudia Barreto, de 2013: *O lugar dos negros pobres na cidade: estudo na área de risco do bairro Dom Bosco*

Desenho 16: DOM BOSCO

ISIS - 10 anos

"Eu desenhei a minha casa e uma duas crianças brincando na rua"



"Fiz o mato porque tem muito mato perto da casa da minha vó"

"A casa tem dois quartos. Nela moram sete pessoas"

Enquanto Mariana foi buscar o livro, conversamos mais com Isis. Ela nos falou que não estava em seu desenho.

Quem são essas crianças? [perguntamos]

Isis: Alguém. Eu não sei quem é não.

Se você estivesse nesse desenho, onde você estaria? [perguntamos]

Isis: Estaria na casa ou perto das bolinhas de gude. (Apontou com o dedo no desenho). Perto das bolinhas porque eu ia estar brincando. Se fosse na casa, ia ser no portão, que dá para a rua.

Isis nos contou que desenhara ali a casa da avó, mas a casa de sua mãe ficava na Rua João Beghelli, Rua do Campinho, bem ao lado do Conjunto Habitacional Santo Agostinho.

Mariana retornou correndo com o livro em mãos. O livro parecia ter lhe interessado, estava com muitas marcas de manuseio e ela sabia localizar nele o que queria nos mostrar. Dissemos a ela que também conhecíamos aquele livro.

Mariana começou a mostrar as fotografias e localizar casas de pessoas conhecidas, inclusive nos mostrou a casa de Isis na Rua do Campinho, que, à época da foto estava sem telhado. E continuou:

Mariana: aqui é a rua de baixo, Rua Silvério da Silveira, que é a rua da Valéria. Aqui é a nossa casa. Que é a nossa rua. Esta daqui.

Mariana: Aqui é a Bica onde a gente bebe água, quando a gente ta vindo lá da escolinha daqui do Dom Bosco¹²³, que é a Álvaro Braga de Araújo. Tem um portãozinho cinza que tem vez que fica trancado, mas, é só nós bate lá que eles abre. Aqui, nessa outra foro é a Rua da Gertrudes e aqui é a Rua das Bosta [Rua Gustavo Dodt].

Isis: Essa aqui é minha casa (apontando para uma foto).

Já passamos lá, então [perguntamos]

Isis: Então, eu moro do lado do Conjunto Habitacional.

Mariana: Isso aqui é um perigo, tá? Esse barranco aqui... [Mostrou uma foto de um barranco/encosta].

Isis voltou a falar de seu desenho, reclamando do mato e Mariana interveio no desenho de Isis, dizendo que aquele mato devia ser cortado pela moradora dona do terreno, porque dois gambás já tinham aparecido em sua casa e tinham vindo daquele mato que a Isis desenhou.

Isis também falou do *shopping Independência*. Segundo ela tudo lá é muito caro. Enquanto ela reclamava dos preços, uma outra criança gritou:

Crianças: "ruim, ruim, ruim".

¹²³ Mariana não estuda mais na Álvaro Braga e mesmo assim a chama de Escolinha. Interessante também foi que a Escola não aparecia na fotografia mostrada, mas ela sabia que a escola estava ali, mas não havia aparecido na foto.

Isis: *Eu fui comprar um tênis para minha irmã lá e saiu muito caro.*

Enfim, Mariana que havia dito estar enrolando para desenhar porque enquanto isso ela não precisava ir para a casa lavar a louça, nos apresentou seu desenho:

Desenho 17: DOM BOSCO

Mariana - 11 anos



Esse aqui, moça, é meu caminho até a escola.
Mas, se estiver chovendo, o caminho é outro.

"eu desenhei esses lixo aqui, que nem ficou muito bom, porque tem vezes, eu já vi gente jogando lixo aqui no lago [UFJF]. Eu já vi. Aqui é a minha casa, aqui é meu caminho que eu venho para a escola, aqui é a parte de baixo da minha escola e aqui é a diretoria. Aqui é onde que tem o lago"

Mariana nos explicou que o caminho que ela faz todos os dias, é um caminho que: "chega na represa, no lago da UFJF. Aí, eu tenho que subir tudo, aquela universidade toda, para chegar na escola".

Aí você vai a pé? [perguntamos]

Mariana. É. Às vezes, eu pego carona com uma professora do colégio.

E quando tá chovendo? Como você faz para passar nesse caminho a pé, com barro?
[perguntamos]

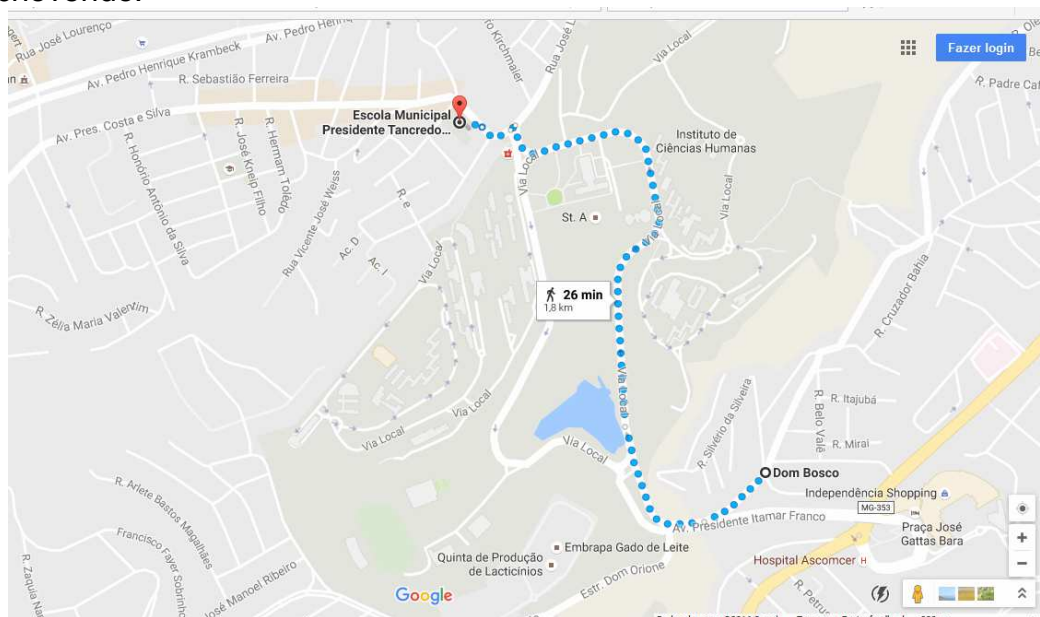
Mariana: Aí o caminho é outro. Eu dou a volta. Tem que sair mais cedo de casa. Aí eu vou, desço a rua toda aqui, passo na padaria, vou e vou subindo aquele caminho da universidade [pelo portão sul da UFJF] até chegar na escola.

Você vai sozinha? [perguntamos]

Mariana: Sozinha não. Sozinha e Deus.

Não objetivando estabelecer qualquer comparação entre o desenho de Mariana com o mapa abaixo publicizado na *Internet*, nos utilizamos do mesmo com a finalidade de mostrar ao leitor a distância que Mariana percorre para chegar a escola todos os dias.

Mapa 7: Distância, a pé, entre o bairro Dom Bosco e a Escola Municipal Tancredo Neves, no bairro São Pedro – via Universidade Federal de Juiz de Fora, quando não está chovendo.



Disponível em: <https://www.google.com.br/maps>

Acesso em: 23 out 2016

Perguntamos a Mariana porque ela não estudava mais na escola do Dom Bosco. Ela respondeu, elogiando uma professora, mas, disse que precisou de mudar de escola quando a avó se mudou certa vez do bairro e, quando voltou para o Dom Bosco, não voltou a estudar na mesma escola.

Isis também disse não estudar na Escola do bairro e Mariana fez uma observação: *“o pai dela leva ela alguns dias. Mas, qualquer coisa, é só ela pegar o ônibus. O ônibus deixa lá perto, na Av. Rio Branco, perto do Habib’s ”.*

Perguntamos a elas se elas gostariam de morar em outro bairro.

Isis: *De jeito nenhum*

Mariana: *Nem se te matasse para mudar daqui, né, Isis? Você voltava (muito risos). É muito manero morar aqui. Eu quero morar no Dom Bosco para sempre. Até quando eu crescer eu vou morar aqui. Até se eu ganhasse muito dinheiro, continuaria morando no Dom Bosco.*

Isis: *Talvez eu iria para o Rio de Janeiro.*

Mariana: *Eu não. Eu iria comprar uma casa de praia, mas, eu continuaria morando aqui.*

Entendi. [perguntamos]

Isis: *Porque eu sou doida para ir para o Rio de Janeiro...*

Mariana: *Eu passava minhas férias lá, mas morava aqui [...] Dom Bosco, eu vejo como um bairro alegre, que tem muita briga, mas, alegre. Todo mundo aqui é unido... pro que der e vier. Se alguém precisar de alguma coisa, pode pedir, né? Minha mãe sempre vai na casa de alguém pedir alguma coisa. Todo mundo é muito unido aqui no Dom Bosco. Todo mundo conversa com todo mundo, todo mundo é amigo de todo mundo, de menos aquele moço que estava conversando com você (risos).*

Você não gostou do que ele falou, né? [perguntamos]

Mariana: *Eu não. Ele é pobre e quer fazer ofensa aos pobre. Ele é pobre, mora num bairro pobre... O Dom Bosco é considerado uma favela.*

É? Dom Bosco é uma favela? [perguntamos]

Isis: *Eu não acho que é favela não.*

Mariana: *Dom Bosco é considerado pelos outros bairros uma favela. Minha vó que mora no bairro Graminha acha que Dom Bosco é uma favela.*

Isis: *Eu não acho.*

Mariana: *por causa dos tiroteio que tem aqui no Dom Bosco, aí aqui tem muita droga, coisa de favela. Por isso que o Dom Bosco, às vezes, é considerado uma favela.*

Como havíamos percebido a habilidade de Mariana para conversar, expor suas opiniões, argumentar, a provocamos com uma pergunta.

Você fala muito bem, Mariana. Você não gostaria de ser política? [perguntamos]

Mariana: Eu não. Quero ser cantora [...] Político é muito chato, tem que ficar resolvendo as coisas dos outros. É um bando de mentiroso [ficou brava]. Eles compra voto!

Compra? Como assim? [perguntamos]

Mariana: Eles compra, eles não joga limpo, eles joga sujo.

O que é jogar limpo e o que é jogar sujo? [perguntamos]

Mariana: Eles praticamente roubam, eles manipulam as pessoa para conseguir os voto [...] É sério. Você nunca ouviu isso não? Eles manipulam as pessoa. Os prefeito... nosso prefeito é um péssimo prefeito. Ele que pediu para construir aquele minha casa minha vida¹²⁴, não foi? Mas, ele que manda os outro rouba lá, ele não deixa segurança. Ele não manda segurança. Igual tem uma casa lá que foi roubada, invadida.

Antes de irmos embora, este grupo nos levou para conhecer alguns lugares. Mariana pediu autorização da avó para sair. As crianças nos levaram até a imagem da “santinha”, uma homenagem a Imaculada Conceição que também nomeia a igreja do bairro. No local, eles brincam, escalam a encosta, não sendo apenas um espaço religioso, mas de brincadeiras das crianças.

¹²⁴ Os noticiários estavam apontando, naqueles dias, para os problemas nos conjuntos populares do programa Minha Casa, minha vida, do governo federal em parceria com o governo municipal.

Fotografia 22: Aviõezinhos de papel e muita brincadeira. Ao fundo localiza-se a imagem de Imaculada Conceição que nomeia a igreja católica do bairro e que as crianças apelidaram de “santinha”.



Foto: Clériston Santiago do Nascimento Nunes. Agosto, 2014. Fonte: Arquivos da autota

O grupo também nos deu dicas de atalhos para chegarmos mais rápido a vários lugares do bairro, na maioria das vezes usando os escadões, muito comuns em todo Dom Bosco. Além disso, falaram de lugares mais baratos para se comprar lanche, principalmente hambúrguer. Apontaram vários trailers e lanchonetes nos mostrando como chegar. Apesar desses pontos de referência não aparecerem em seus desenhos, apareceram em suas falas.

Como o prometido, as crianças nos levaram ainda à rua que eles chama de “*Rua das Bosta*”. A rua estava repleta de adultos conversando do lado de fora das casas, crianças brincando. Dali, elas voltaram para a Rua José Claro Dia e nós seguimos nosso caminho pensando em muitas coisas que tinham acontecido naquele dia.

Fotografia 23: A apropriação nas placas



Foto: Clériston Santiago do Nascimento Nunes. Agosto 2014. Fonte: Arquivos da autor

3.1.3 “Primos e Amigos mais chegados que irmãos” na Rua Nova Lima

Hora de campo! O que nos aguardava? Quem seriam as pessoas que encontraríamos desta vez? Onde elas estariam? Aceitariam participar da pesquisa? Que uso elas fariam de nosso instrumental?

Uma coisa já havíamos aprendido, a cada vez que “entrávamos em campo”, estávamos nos colocando frente a crianças impassíveis de catalogação. Tínhamos uma pergunta comum para todas, mas, se e como elas receberiam essa pergunta... era outra história.

Entramos numa rua bem diferente: A rua era bem plana, mas, não havia crianças brincando. Não havia pessoas paradas na rua, mas, apenas em deslocamento. Percebemos que as casas eram maiores e algumas delas tinham quintal. Olhamos para uma placa e o nome da rua era Nova Lima.

De longe, vimos crianças brincando em um quintal. Nos aproximamos e chamamos. Enquanto Lucas nos atendeu no portão, dona Márcia chegou até a janela. Nos apresentamos a ela e ela se apresentou a nós como responsável pelas crianças: dois netos e um filho. De pronto, dona Márcia abriu o portão e nos convidou a entrar no quintal, explicamos para as crianças sobre a pesquisa que estávamos desenvolvendo. Dissemos a dona Márcia que precisávamos da autorização dela apenas se as crianças quisessem participar.

Lucas atendeu nosso convite e foi logo chamando Juliano e Vinícius. Diante do desejo dos meninos, dona Márcia assinou a folha de autorização, e ficou todo tempo conosco, tendo participações em muitos momentos. Algo que nos campos anteriores não tínhamos visto.

Dona Márcia demonstrou uma vida de bairro intensa: engajamento com a associação de moradores, com a igreja católica, com os grupos beneficentes, como o Grupo Espírita Semente. Sobre o Grupo Semente, Dona Márcia disse que este surgiu “lá em cima” no Chapadão, por iniciativa do Sr. Ananias e de outras pessoas que, ao verem muitas crianças na rua, pensaram num lugar para acolher as crianças.¹²⁵

¹²⁵ Em virtude de grande parte das crianças do bairro Dom Bosco frequentarem as atividades do Grupo Espírita Semente e algumas das participantes da pesquisa o terem desenhado ou falado dele, fizemos uma visita para conhecermos suas dependências físicas e conversamos com a presidente do

Em dado momento, ela buscou um álbum de fotografias de eventos promovidos na igreja do bairro, pelos moradores, numa época que, segundo ela, “a comunidade tinha mais espaço na igreja”. Algumas fotos eram de uma encenação da libertação dos escravos ocorrida no Brasil no final do século XIX – uma peça interessante, ainda mais quando associamos sua apresentação por moradores negros de um bairro predominantemente negro. Mais que uma peça, era uma forma de recontar a história sob o ponto de vista de descendentes de escravos.

Várias coisas eram novas ali, mas, a desestabilização veio com a presença de Vinicius, desde que o vimos. Dona Márcia nos explicou que ele tem uma síndrome rara, que o faz ganhar muito peso, dificulta sua mobilidade, além de afetar a fala e a audição.

O que íamos fazer? Não esperávamos isso. Não sentíamos qualquer condição de atendê-lo. Total impotência. Vontade de ir embora. Mas, Vinicius nos mostrou rapidamente toda condição em nos atender: Como Lucas e Juliano, ele sentou-se no chão do quintal, driblando as suas dificuldades de mobilidade. Nós ficamos surpresos, ninguém mais. Fizemos o mesmo e nos sentamos com eles no chão do quintal.

Todo incômodo residia em nós, não nos garotos. Pelo contrário, Juliano e Lucas não demonstravam qualquer estranhamento, estavam totalmente à vontade porque não consideravam Vinicius um incapaz de qualquer coisa. Quando Lucas nos atendeu no portão, ele chamou os outros dois garotos que estavam na casa, sem fazer qualquer referência ou comentário diferenciando Vinicius. Pensamos que Lucas já havia entendido a proposta de cada um participar a seu modo, e nós ainda não.

Os garotos começaram a fazer seus desenhos, ali no chão do quintal de casa. Quando vimos o que Lucas estava desenhando, estranhamos: Será que havíamos explicado corretamente que queríamos que eles desenhassem o Dom Bosco?

Novamente, podemos dizer que ele havia compreendido muitas coisas que nós ainda estávamos começando a entender.

grupo. Dela recebemos uma cartilha que trazia informações gerais sobre a atuação do Semente: O Grupo surgiu em 1981, sendo que, nos quatro primeiros anos, funcionou em via pública, na parte alta do bairro, no “Chapadão”. Em 2014, o Semente atendia diariamente 82 crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos, fornecendo refeições, assistência psicológica, introdução à informática etc. Atua em outras frentes além do atendimento às crianças, como, por exemplo, oferecendo espaço para um curso, em parceria com o Hospital Monte Sinai, destinado à empregabilidade – o que também explica porque muitas das crianças participantes de nossa pesquisa tenham parentes trabalhando no Monte Sinai.

Desenho 18: DOM BOSCO

LUCAS - 11 anos



"Dom Bosco, para mim, representa violência.
Criei um personagem com uma faca na mão e
isto significa que Dom Bosco é muito violento."

"Aqui acontece muita violência. Violência é roubar as coisas.
Bater nos outros. Eles dão tiro, rouba loja, rouba pessoa."

Mais surpresas. Lucas ao usar a palavra "representa" nos atraiu. Ele estava usando um recurso da semiótica que não esperávamos ver pela proposta que fizemos. Não estávamos usando a palavra representação e não pensávamos que ela apareceria na fala de uma criança explicando seu desenho. Com apenas uma

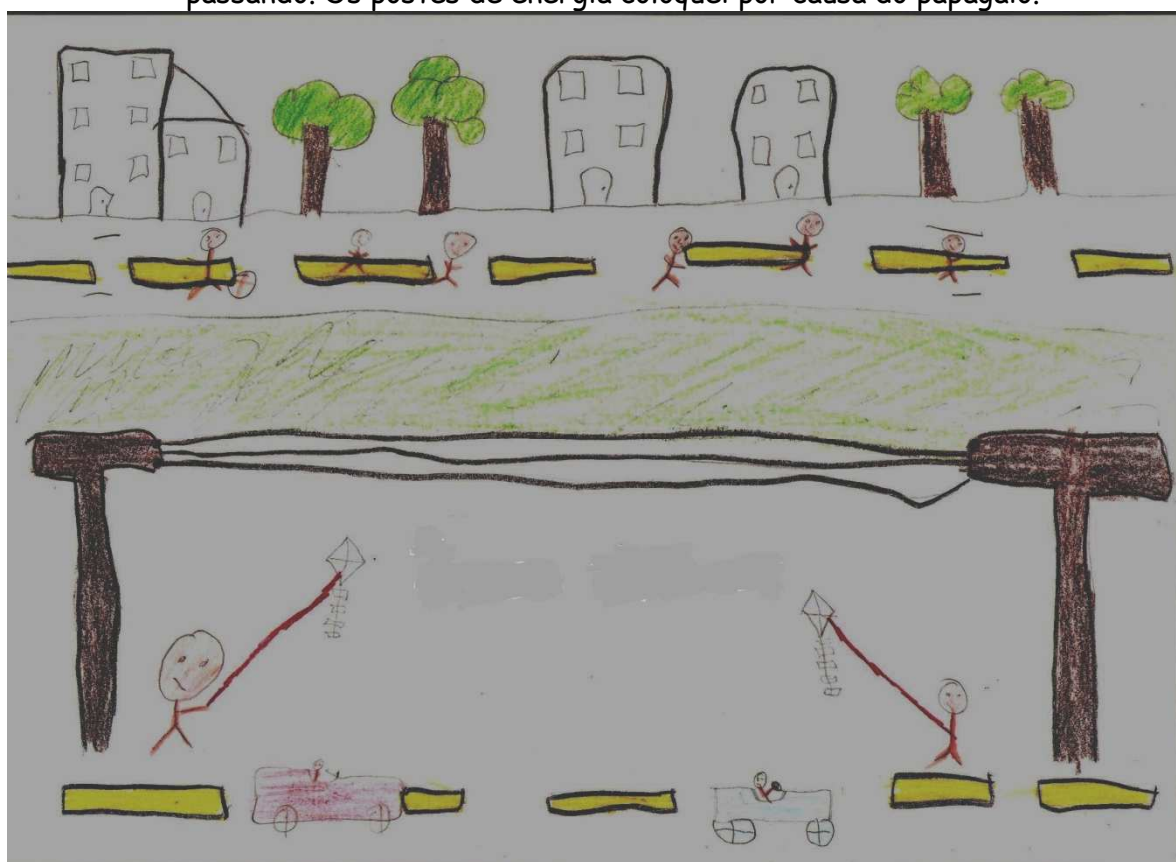
figura, um signo, ele representou o bairro, fez uma generalização, conforme expressou na fala.

Lucas pontuou que apesar da violência que ele sabe acontecer, não sente medo.

Desenho 19 DOM BOSCO

JULIANO-10 anos

No meu desenho, as crianças estão jogando bola e soltando papagaio na rua. É a Rua Nova Lima. Os prédios são casas, não prédios. Estão aqui em frente da minha casa. Tem carro passando. Os postes de energia coloquei por causa do papagaio.



Eu estudo no Grupinho. A quadra é boa. Gosto de futebol, basquete, vôlei.
Gosto de fazer bagunça.

Desenho 20 – Dom Bosco

Vinícius – 10 anos

"Um carro"



"Dom Bosco é ruim. Tenho um colega encrenqueiro"

A conversa se deu coletivamente, com a participação de Dona Márcia.

Juliano começou nos contando que gosta muito da escola, o Grupinho¹²⁶. Lucas disse que não gosta nada da escola que frequenta, uma escola privada da redondeza. A mesma escola referenciada pelo senhor que nos contou sobre seus filhos "concurseiros".

Ambos disseram que a casa é pequena, com seis cômodos.

Já Vinicius destacou que mora na Rua Nova Lima. Tivemos muita dificuldade para compreender o que ele falava, mas ele falava, se expressava, participava. Foi por intermédio dele que tivemos uma dimensão mais próxima da "criança-sujeito"

¹²⁶ O fato da Escola Municipal Álvaro Braga de Araújo ter sido lembrada pelas crianças, durante todo tempo que estivemos no Dom Bosco, sem a pesquisa estar vinculada a ela, fez-nos pensar em sua importância real na vida das crianças. Visitamos a escola e conversamos com a vice-diretora à época e, de fato, a escola é extremamente acolhedora.

que vínhamos defendendo. Um adolescente que também mora na casa, percebendo nossa dificuldade de compreender Vinicius, nos transmitia o que ele estava dizendo.

É importante ressaltar que apenas nós não conseguíamos compreendê-lo, mas as crianças que convivem com ele conseguiam muito bem.

As crianças nos informaram também que freqüentam o Grupo Semente:

Lucas: *Eu vou no Semente. Gosto de capoeira, grafite e informática lá.*

Juliano: *Gosto da capoeira, informática e teatro.*

Vinicius: *Eu vou de manhã.*

Como Lucas tinha nos falado da representação que ele fez do Dom Bosco, perguntamos a ele se ele sentia medo, ele disse que não e uma conversa sobre violência se estabeleceu:

E você, Juliano, tem medo de algum lugar aqui no Dom Bosco, de ir a algum lugar?
[perguntamos]

Juliano: *Não.*

Dona Márcia: *Eu não deixo!* (risadas).

Vocês brincam onde aqui no bairro? [perguntamos]

Juliano: *Na rua. Na Nova Lima.*

Brincam de que? [perguntamos]

Vinicius: *De bola, pique-esconde, de carrinho.*

Lucas: *Eu gosto é de ir no SESI para nadar.*

E naquele campo que foi feito lá perto do SESI? [perguntamos]

Lucas: *Lá não vou não, mas também não sou muito bom de futebol.*

Dona Márcia interveio: *Ah! Mais o Juliano é muito bom de futebol.*

Juliano respondeu, modesto: *Mais ou menos.*

Enquanto isso, Vinicius está desenhando seus carros. Chama nossa atenção para ver e diz que gosta muito de carros.

Juliano fala um pouco do seu desenho e frisa que colocou os postes de energia por causa dos papagaios (e aponta para os fios com pedaços de linha, restos de pipas e papagaios)

Dona Márcia censura: *É... Sabe que não pode, mas faz.*

Juliano: *Eu não solto papagaio aqui.*

Tem um ali preso (apontamos).

Juliano: *Tem um monte! Mas, eu sei que não pode.*

Havia vários papagaios presos aos fios de energia, como também várias pedras dependuradas, demonstrando as tentativas de tirá-los dos fios.

Juliano aponta para uma pipa e diz: *Aquela pipa era minha.*

Dona Márcia: *Aí, alguém ficou de castigo por causa daquela pipa. Conta pra ela (risadas).*

Você apareceu no desenho, Juliano? [perguntamos]

Juliano: *Não, mas, se tivesse estaria jogando bola.*

Nós: *Vocês tem amigos aqui?*

Juliano: *Não sei...Eles são meus amigos porque brincam comigo, solta pipa comigo, joga bola comigo.*

Lucas: *São da rua. Da parte alta, da parte baixa. Eles são meus amigos porque eles brincam comigo.*

Onde você vêem crianças brincando aqui no Dom Bosco. Se eu quisesse achar crianças brincando aqui, onde eu precisaria ir? [perguntamos]

Crianças: *Às vezes é ali na rua de cima, Rua Mirai, que eles ficam brincando de bola.*

Crianças: *Na Rua Itajubá. Tem bastante gente.*

Juliano e Lucas voltaram a falar do SESI, onde vão uma vez ao ano, no passeio promovido pelo Grupo Semente.

O que vocês fazem no SESI [perguntamos]

Crianças: *Nada. Nós não vai lá, não.*

Crianças: *É... Só no fim do ano, por causa da piscina.*

Para vocês, o Sesi está no Dom Bosco? [perguntamos]

Dona Márcia: *Sesi é no Dom Orione.*

E o Campinho que fizeram lá? [perguntamos]

Crianças: *O Engenhão?*

Dona Márcia: *Uma porcaria! Não foi uma boa troca aquilo não. Trocar Lacet por Engenhão...*

As crianças começam a falar da *Curva do Lacet*, de como lá é grande e de como tem espaço para jogar bola.

Como Dona Márcia havia nos apresentado algumas fotos do bairro, perguntamos a eles se eles sabiam algo sobre a história do Dom Bosco.

Lucas fala: *Não. Só sei de Juiz de Fora. Antigamente, Juiz de Fora nem existia. Era só uma passagem para chegar a outro lugar. Passavam por aqui e faziam parada aqui, aí, decidiram construir um poço de água... Pouco a pouco foram criando uma cidade, mas lá não tinha juiz, aí chamaram um juiz de fora, aí deu nome para a cidade.*

As crianças ainda nos falaram de sonhos: que variavam de não ter que servir o exército ao completar 18 anos a ser um jogador de futebol.

Percebemos as crianças desatentas, Lucas já estava se afastando, mas não sabíamos porque, resolvemos finalizar com algumas perguntas e logo descobrimos o porque da inquietação.

Uma pergunta em especial teve respostas que nos chamaram a atenção neste final, reafirmando as infâncias tão distintas no mesmo bairro.

O que você tem de melhor na vida de vocês? [perguntamos]

Lucas: *Minha televisão. Gosto de assistir filme.*

Você prefere brincar na rua ou ver televisão. [perguntamos]

Lucas: *Ficar dentro de casa. Ver televisão.*

Juliano: *Minha mãe, meu pai, minha família.*

Vinicius: *E eu? E eu? Tenho o Lucas, o Juliano e minha mãe. Falta meu pai...*

Durante nossa conversa, Juliano, Vinicius e Lucas pareceram bem tímidos, mas, ao terminarmos, eles correram em direção ao quintal. Não só em direção ao quintal. Eles corriam todo o tempo, estavam construindo uma cidade.

Fotografia 24: A cidade de Lucas, Vinícius e Juliano



Fotografia: Clériston Santiago do Nascimento Nunes. Agosto 2014. Fonte: Arquivos da autora

Fotografia 25: A cidade de Lucas, Vinícius e Juliano



Fotografia: Clériston Santiago do Nascimento Nunes. Agosto 2014. Fonte: Arquivos da autora.

E, foi assim, que a pergunta que ecoa durante todo nosso trabalho - pergunta que, no decorrer deste, foi constituindo-se como a questão investigativa central - foi, encontrando suas respostas possíveis.

Ainda, antes de trazer estas respostas que dão forma à nossa tese e nos encaminha para o final desta pesquisa, vimos como importante trazer o que já se pensou sobre bairro no contexto da Geografia, sob influência de pensadores geógrafos e não-geógrafos. Depois, vamos mostrar as contribuições das crianças sob nossas leituras, buscando contribuir, mesmo que de forma ainda incipiente, para uma retomada das discussões desta escala espacial geográfica, que é, indubitavelmente cultural e histórica, e que continua viva mesmo em tempos da hipermodernidade e das novas relações que com ela se estabelece.

3.2 O QUE ADULTOS JÁ DISSERAM A OUTROS ADULTOS SOBRE O QUE É “BAIRRO”?¹²⁷

Muita coisa e pouca coisa.

No dizer de Souza (1989), à época de seus estudos, havia uma escassez concernente aos debates conceituais sobre bairro pela Geografia e pelas outras ciências humanas. Concordando com este autor, percebemos que as construções teóricas, de fato, ainda são poucas, precisam ser renovadas, acompanhando os processos histórico-espaciais. Quanto aos estudos de caso estes se multiplicam, necessitando de teorias e, mais do que isso, compreendemos, podendo contribuir para a construção destas.

Por onde começar a contar a história de um conceito? E se pensarmos que achamos o princípio e, na verdade, descobriremos posteriormente que aquele já era o meio? Toda história que se conta é parcial, no sentido da parcialidade de quem conta ou reconta e parcial também porque retrata um fragmento de uma totalidade – mesmo que este fragmento traga em si a essência da totalidade.

¹²⁷ Ver mais a respeito em Halley (2014) que apresenta uma profícua contribuição com uma revisão conceitual do bairro.

Fazendo uso de nossa parcialidade, começamos a contar de modo não-cronológico, a história do conceito bairro¹²⁸, a partir de um estudo de um sociólogo/literato brasileiro, nascido no início do século XX.

Antônio Cândido de Mello e Souza, em 1964, compõe uma obra reconhecidamente primorosa pelo meio acadêmico: *Os parceiros do Rio Bonito*: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida.

Cândido (2003, p. 81) tem a intenção de apresentar o bairro no significado que este tinha para o caipira paulista, em sua peculiaridade:

[...] grupos rurais de vizinhança que na área paulista se chamaram sempre bairro.

Esta é a estrutura fundamental da sociabilidade caipira, consistindo no agrupamento de algumas ou muitas famílias, mais ou menos vinculadas pelo sentimento de localidade, pela convivência, pelas práticas de auxílio mútuo e pelas atividades lúdico-religiosas. As habitações podem estar próximas umas das outras, sugerindo por vezes um esboço de povoado ralo; e podem estar de tal modo afastadas que o observador muitas vezes não discerne, nas casas isoladas que topa a certos intervalos, a unidade que as congrega. O viajante, de antigamente e de agora, é por isso levado muitas vezes a uma ideia exagerada da segregação em que vive o caipira, quando, na verdade, era raro, e foi-se tornando excepcional, o morador não integrado em agrupamento de vizinhança. Há de fato, bairros de unidade frouxa, que poderíamos denominar centrífugos, propiciando um mínimo de interação; outros, ao contrário, de vida social e cultural mais rica, favorecendo a convergência dos vizinhos em atividades comuns, num ritmo que permite chamá-los de centrípetos.

[...] Um bairro poderia deste ângulo, definir-se como o agrupamento territorial, mais ou menos denso, cujos limites são traçados pela participação dos moradores em trabalhos de ajuda mútua. É membro do bairro quem convoca e é convocado para tais atividades. A obrigação bilateral é aí elemento integrante da sociabilidade do grupo, que, desta forma adquire consciência de unidade e funcionamento. Na sociedade caipira a sua manifestação mais importante é o *mutirão* [...] (CÂNDIDO, 2003, p.81-82; 87).

O bairro como essencialmente rural é apresentado por Cândido (2003). Sua força reside, sobretudo nas relações de manutenção e sobrevivência mútuas, que, por sua vez, vão gerar relações de maior proximidade, como o compadrio, por

¹²⁸ Nota sobre conceito e categoria

exemplo. O bairro, no entanto, porta a dimensão do ajuntamento, mesmo quando se tem a ideia que a vida do caipira é marcada pelo isolamento.

Outro sociólogo, desta vez um francês, traz para o centro do debate o conceito de bairro, que também contribui para a ideia de sociabilidade quando sugere que os bairros surgem por força das paróquias católicas. Contudo, Lefebvre está pensando no bairro e no modo de vida de bairro na transição do rural para o urbano. Ele compreendia o bairro como o concreto espaço-tempo na cidade, seria o ponto de maior contato entre o espaço geométrico e o espaço social e ainda defendia que, historicamente, um bairro se formava pela presença da paróquia – esta com uma função religiosa, mas também com uma função cartorária, civil e política. O que já não se sustenta para os estudos contemporâneos.

Si bien las parroquias constituían barrios, cuando la ciudad, al hacerse demasiado grande, perdió su unidad y su carácter de comunidad local, el núcleo – la iglesia parroquial - perdió simultáneamente sus funciones y su capacidad estructurante. En consecuencia: la conexión barrio-parroquia, en otros tiempos constitutiva de una realidad, no tiene ya fundamento. (LEFEBVRE, 1978, p. 197).

Voltando-nos ao que dizem os geógrafos, vemos que para Pierre George (1983), o bairro é necessário à vida urbana, às identidades dentro da cidade. Quando alguém deseja situar-se na cidade, ao que fará referência? Ao bairro. Segundo George (1983) até o nome do bairro exprime a sua “personalidade”.

Já no artigo *Conceito de bairro – unidade popular ou técnica*, de Teixeira e Machado (1986), as autoras defendem que alguns elementos precisam ser considerados:

Um bairro se define ou se individualiza por três elementos: paisagem urbana, conteúdo social e função. A paisagem urbana está refletida no tipo, estilo e idade das construções, no traçado de suas ruas etc.; o conteúdo social é referente ao modo e ao padrão de vida de sua população; a função é a atividade básica que o bairro desempenha dentro do organismo urbano, isto é função residencial, comercial ou administrativa, para a qual desenvolve um determinado equipamento funcional.[...]

[...] Uma cidade é um conjunto de bairros, cada um com uma fisionomia própria, resultante da sua função, de seus habitantes e de

sua idade. Todos esses bairros, mais ou menos integrados entre si, formam a cidade.

Em um segundo momento, as autoras sinalizam que haveria ainda um quarto elemento a se considerar, e este seria o sítio – o que pode ser a peculiaridade do relevo, mas, isso não fica claro no artigo.

Armando Corrêa da Silva fez um estudo, em 1982, sobre o bairro da Consolação, na perspectiva da Geografia Crítica. Silva (1982) entende que o bairro é lugar onde se dá a vida comunitária dotado de poder local e contribui para um pensar a cidade em seus processos de segregação.

Ainda no meio geográfico, Scarlato (1989) realizou um interessante estudo sobre o bairro do Bexiga, chamando a atenção para os cortiços, sua estrutura e sua sobrevivência frente a metropolização e verticalização da cidade. O autor trata das complexas relações sociais e políticas que estão presentes num bairro, pois este, como qualquer outra categoria de análise, não se interpreta por si mesmo, não se realiza sozinho, mas, é o espaço imediato da vida que só pode ser lido em seu contexto amplo, da cidade, do país, do mundo.

A Geografia Humanista também apresenta suas contribuições para pensarmos o conceito de bairro lendo-o a partir do conceito de lugar. Halley (2014) identifica Ângelo Serpa e João Baptista de Mello como as principais referências de geógrafos brasileiros que estudam o conceito bairro, classificando seus trabalhos no interior da Geografia Humanista- Cultural brasileira.

Para Halley (2014, p.585), sob o viés da Geografia Humanista:

o bairro é entendido como um lugar de vivência íntima, demarcado e consagrado afetivamente por seus moradores em profundas e duradouras relações de familiaridade, vizinhança e compadrio. É ainda evocado como portador de identidade própria, resultante de uma fisionomia particular e de uma convivência social específica.

Começamos este breve panorama relativo ao conceito bairro, citando uma lacuna percebida pelo geógrafo Marcelo Lopes de Souza (1989) e finalizamos com

uma contribuição também deste autor. Souza (1989) reconhece a importância de correntes diversas no interior do pensamento geográfico e propõe leituras mais complexas do bairro. Leituras essas que não façam do bairro algo “coisificado”, sem vida, reconhecendo nele as tramas do humano, mas, também que não se mistifique o bairro a ponto de serem esquecidas suas realidades objetivas. Compreendemos que o autor está propondo uma análise que não dicotomize bairro sentido/vivido e bairro real, propondo a via da unidade de análise subjetivo/objetivo, individual/coletivo.

3.3 O QUE É O BAIRRO DOM BOSCO PARA AS CRIANÇAS QUE NELE MORAM NESTE INÍCIO DO SÉCULO XXI?

Certamente, os bairros urbanos contemporâneos não podem ser equiparados aos que estavam sob análise de Antônio Cândido e Henry Lefebvre, por exemplo, apesar de que os estudos de ambos teóricos serem atuais em muitos aspectos para uma melhor compreensão da sociedade moderna e dos processos históricos que constituímos e foram nos constituindo, dialeticamente, como sociedade desta era.

Nos dois anos que passamos mais ativamente no bairro Dom Bosco em pesquisa com as crianças, seus desenhos e suas falas foram nos indicando a necessidade de um referencial teórico-metodológico que nos ajudasse a compreender o bairro das crianças.

Em um primeiro momento, como pontuamos na introdução deste trabalho, nossa questão de investigação centrava-se em como era morar no bairro Dom Bosco na perspectiva das crianças em face da reestruturação capitalista do espaço, acirrada a partir da década de 1990, e as mudanças significativas que vinham ocorrendo no bairro e em seu entorno.

Assim, os limites físicos do bairro ou melhor dizendo, o bairro político-administrativo não era uma questão, não era uma dúvida, tínhamos naturalizado e delimitado o que era o bairro Dom Bosco *a priori*.

Acontece que desde nossa primeira experiência de fato com os desenhos e as falas das crianças, estas começaram a nos mostrar que nossa noção do que era o bairro diferia da delas. O que também não era uma novidade. Segundo as autoras

Teixeira e Machado (1986), os bairros há muito tem essa questão. Em muitas situações de demarcação de bairros, parte população é consultada a fim de se chegar a um acordo, porque as noções dos limites de um bairro variam de grupo para grupo, e, complexificando ainda mais a delimitação, até de pessoa para pessoa.

Mas, o que começamos a perceber é que o bairro não era apenas muito diferente do nosso. Às vezes, era irreconhecível. Os desenhos e as falas das crianças traziam elementos muito distantes, de outros bairros, de outras realidades, incluindo a imaginação. Ou, ainda, de vivências marcantes como, por exemplo, uma ida anual na Sede Campestre do Serviço Social da Indústria para uso da piscina, em um bairro vizinho, promovido por um grupo assistencial.

Começamos a reconhecer no bairro Dom Bosco que era preciso pensar vários Dom Bosco dentro do único bairro que pensáramos. Sabíamos sim que diferentes Dom Bosco existiam, a própria prefeitura reconhece isso, faz delimitações de acordo com determinados interesses e produz mapas que trazem estes recortes diferenciados. Pesquisadores e moradores apontam a mesma coisa ao criarem denominações como “Alto Dom Bosco”, “Dom Bosco de baixo”, “Dom Bosco mais pobre”. Ainda, quanto aos impasses referentes à uma rua pertencer a um ou outro bairro, isso também é muito comum.

Mas, quando aqui estamos falando de um *bairro-vivência* e de vários Dom Bosco, estamos falando de especificidades mais finas. Retomemos o conceito de Vivência de Vigotski.

3.3.1 Vivência: um conceito sem prazo de validade

Vivência é uma possibilidade de tradução à palavra russa *Perejivanie*, utilizada por Vigotski (DELARI JR, 2009) e, provavelmente a mais adequada (PRESTES, 2010). A vivência é a unidade entre a criança e o meio. Leva-se em conta, ao mesmo tempo e inseparavelmente, na unidade, a criança com seu desenvolvimento e o meio ofertado e a interpretação que a criança faz desse meio

o papel de quaisquer elementos do meio se distingue de acordo com as diferentes faixas etárias. Por exemplo: a fala das pessoas ao redor pode perfeitamente ser sempre a mesma tanto quando a criança tem seis meses, como um ano e seis meses e também três anos e seis meses, isto é, a quantidade de palavras que a criança percebe, o caráter da linguagem, no que se refere a seu nível cultural, ao vocabulário, à correção, à erudição de estilo podem permanecer sempre os mesmos, mas qualquer um entende que esse fator, inalterado ao longo do crescimento, possui um significado diferente quando a criança entende a fala, quando ela não a entende em absoluto e quando ela se situa entre ambos os estágios e está apenas começando a entendê-la. Dessa forma, só se pode elucidar o papel do meio no desenvolvimento da criança quando nós dispomos da relação entre a criança e o meio (VIGOTSKI, 2010)¹²⁹.

Ao falar de faixas etárias e meio, Vigotski (2010), não está referenciando-se a qualquer tipo de determinismo: biológico – que poderíamos ler quando ele aponta as faixas etárias, ou geográfico, quando ele expõe a questão do meio. Pelo contrário, um crítico de qualquer determinismo e por isso das psicologias presentes à sua época, Vigotski está a defender que só é possível conhecer o papel do meio em face da sua relação com o ser humano, no caso específico, a criança. Assim, criança e meio não podem ser lidos separadamente, mas, na unidade.

Para isso, Vigotski cria a unidade de vivência.

Delari Júnior (2009, p.1), ao traduzir o texto “A crise dos sete anos” de Vigotski, para o português, aponta em uma nota de rodapé:

O que há de específico a partir dos sete anos, como se verá, é uma nova *formação afetiva*, na qual as vivências isoladas se generalizam e a criança passa a ter pela primeira vez uma mais nítida avaliação sobre si mesma. A partir desse ponto do texto, a maior parte da discussão se volta aos termos pelos quais podemos interpretar as relações entre a criança e o meio, o que, no meu entendimento, refere-se não só à criança, mas a todo o desenvolvimento humano, respeitadas as distinções qualitativas próprias às idades.

Vigotski (2006), no tomo IV de suas *Obras Escogidas* ressaltará esta questão das faixas etárias de que fala Delari Júnior (2009). Diferentemente de Piaget, que propõe uma leitura biologicista, Vigotski (2006) aponta as faixas etárias em suas

¹²⁹ Tradução de Márcia Pileggi Vinha.

crises de transição, que não se dão isoladas, mas numa relação do interno com o externo, com o meio ofertado. Não existe um rigor das idades, o que Vigotski está dizendo é que, levadas em conta as questões sócio-culturais, algumas atividades irão marcar determinada faixa etária. E é o conteúdo desta atividades-guia que orientará o desenvolvimento da criança.

Desenvolvimento para o autor bielorusso não é etapista ou biológico-maturacional, não ocorre do interno para o externo, de dentro para fora, como em Piaget, mas no hibridismo externo/interno. Vigotski está pensando como nos tornamos humanos, como desenvolvemos características eminentemente humanas, como a fala, por exemplo, que só se dá junto a outros seres humanos de fala, num contexto que é social e cultural (VIGOTSKI, 2009). Acessos diferentes às situações do mundo vão permitir ontogêneses diferenciadas. Por exemplo, nascer em um determinado local e não em outro produzirá desenvolvimentos diferentes, o meio é outro, a cultura ofertada no nascimento é outra.

Assim, é preciso compreender o pensamento de Vigotski (2006) como uma nova visão do desenvolvimento humano. Ele diz que nosso nascimento é social, se dá em uma sociedade, nosso desenvolvimento parte de um meio e a própria biologia vai se constituindo a partir do ser social. Não há aqui negação da dimensão biológica, não há negação da hereditariedade, mas, uma vez ocorrido o nascimento, toda carga biológica passa a sofrer metamorfoses.

Com estas considerações, já é possível ver que o pensamento de Vigotski se distancia de Piaget. Vigotski conhecia alguns escritos de Piaget, chegou a traduzir para o russo alguns trabalhos deste compreendendo sua importância, mas, mantinha-se como um crítico à sua teoria (VIGOTSKI, 2009).

Em Vigotski, um elemento fundamental a se compreender é que se o meio influencia o homem, este, por sua vez age sobre o meio e cria o novo, criando, assim, um novo meio para a sua existência. Por isso, a unidade vivência é tão fundamental, uma vez que ela é a unidade entre o ser humano e o meio. Inegavelmente, o ser humano recebe influências do meio, mas ele também age sobre o mesmo, fazendo emergir o novo e, daí, tem-se um novo meio.

3.3.2 O Bairro-Vivência como resposta possível

Começamos pela demarcação temporal “início de século XXI”: Momento na história caracterizado pelo paradoxo da “globalização desigual” e a globalização da desigualdade, pelo meio geográfico técnico-científico-informacional gerando um possível neodeterminismo, um determinismo de tipo novo do espaço artificial (SANTOS, 2005). Momento, também, em que o isolamento pelo medo do outro é cada vez mais real, mesmo que o medo do outro não se construa sobre bases tão reais assim e, as relações se tornem cada vez mais líquidas porque virtuais, ou virtuais porque líquidas (BAUMAN, 2004). Momento, enfim, que o bairro pode esvaziar-se de sua força (SEABRA, 2001) frente à pregação sobre o perigo que as ruas oferecem, como percebe Carlos (2007), em contraposição à segurança individual por detrás das várias telas – que existem para todos os gostos.

Esses momentos apresentados são “apenas pontos”, fios puxados de uma ampla e complexa trama, de uma longa história. Momentos do ponto da história da humanidade em que estamos, sendo produzidos e produzindo, num processo dialético contínuo (KONDER, 2005).

E quanto às crianças da questão? Sendo suas existências históricas também, os pontos, todos, valem para elas e se constituem com elas (PINTO; SARMENTO, 1997).

Agora, quanto a questão “o que é o bairro Dom Bosco para”, ainda é tempo de transformá-la em: “O que é o bairro Dom Bosco COM”. Pois foi isto que descobrimos. O bairro só é o que é COM e por causa destes sujeitos (Sim. Histórico-culturais), geográficos, territorializadores, que se apropriam do bairro ofertado e do não-ofertado, que o ampliam para muito além de suas fronteiras. Bairro que, por vocação, já tem um caráter expansível, mas, estas crianças o levam para muito longe! E levando em conta esta territorialidade como potência, a questão pode ser mais ampliada ainda para “o que é o Dom Bosco DAS crianças”.

Nada obstante, para além de tudo isso, podemos ainda interrogar: “o que é o Dom Bosco NAS crianças?”

Por que NAS? Podemos nos lembrar da questão do meio na Quarta Aula de Pedagogia de Vigotski? Naquela noite russa, possivelmente muito fria, ele fala ao auditório sobre meio e criança, ideias ainda em constituição de alguém que tinha poucos meses para pensar.

Imaginamos que Vigotski falava com eloquência, mas, entre seus ouvintes, talvez, alguns tenham bocejado e elocubrado, em russo: “O professor está muito repetitivo, já ouvimos falar de determinismo por tantos anos...” Outros, mais atentos às aulas anteriores, podem ter discordado: “não, não deve ser disto que ele está falando. Já o ouvimos outras vezes aqui e ele fez críticas incisivas a biologia e a geografia que se gabam de formar o homem. Ora, claro! Ele vai explicar como o meio influencia a criança”.

Mas, de repente, Vigotski volta a uma palavra que ecoa no auditório: *Perejivanie!* E aí, todos se lembraram. Os que haviam lido os textos do professor previamente, sabiam que esta palavra era mencionada muitas vezes em seus escritos. Vivência: a iminência de se estudar criança/meio em unidade dialética. Vivência: a possibilidade de capturar, em uma análise, o indissociável. Vivência: complexidade que considera a complexidade da criança-ser humano inseparável da complexidade do meio social. Vivência: um desafio teórico-metodológico atual, lançado nos idos de 1932/1933.

Certamente, falando de Vivência, Vigotski tinha em mente escrever ainda mais algumas coisas sobre o assunto, fazer alguns esclarecimentos, e foi o que ele fez entre os anos de 1933/1934:

Podemos señalar [...] la unidad para el estudio de la personalidad y el medio. [...] La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir que representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. Por tanto, en el desarrollo, la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño. La vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano, con uno e otro momento de la realidad. Toda vivencia es una vivencia de algo. No hay vivencias sin motivo, como no hay acto consciente que no fuera acto de conciencia de algo. Sin embargo, cada vivencia es personal [...]. La vivencia posee una orientación biosocial, es algo intermedio entre la personalidad y el medio, que significa la relación de la personalidad con el medio revela lo que significa el momento dado del medio para la personalidad. La vivencia determina de qué modo influye sobre el desarrollo del niño uno u otro aspecto del medio [...]. Si tuviéramos que formular una tesis formal, un tanto generalizada, sería correcto decir que el medio determina o desarrollo del niño a través de la vivencia de dicho medio [...] (VIGOTSKI, 2006, p. 383).

E as reticências são mais que um respeito às normas técnicas, elas são fundamentais ao fim desta citação. Porque, é a partir deste momento que Vigotski vai dizer um “contudo” e sinaliza algo essencial:

Así pues, lo más esencial es renunciar a los índices absolutos del medio. El niño es una parte de la situación social, su relación con el entorno y la relación de éste con él se realiza a través de la vivencia y la actividad del propio niño; las fuerzas del medio adquieren significado orientador gracias a las vivencias del niño. Esta circunstancia impone a los investigadores un profundo análisis interno de las vivencias del niño, es decir, el estudio del medio que se traslada en significativa medida al interior del propio niño y no se reduce al estudio de las condiciones externas de su vida (VIGOTSKI, 2006, p. 383-384).

Em momento anterior, Vigotski ressalta o que o estudo individualizado das partes envolvidas, a saber o meio e a criança, e, posteriormente, o estabelecimento de relações e afetações mútuas, entre ambos, seria menos complexo e traria menos questões difíceis a se tratar. Possivelmente, teríamos respostas mais rápidas às perguntas de que forma o meio influencia ou determina a criança e de que forma esta, por sua vez, influencia ou determina o meio, mas, Vigotski insiste no desafio da unidade, desafio para ele à época e desafio para nós, hoje – em pelo menos um sentido somos contemporâneos de Vigotski, ainda vivemos um mesmo tempo de razão fragmentária, positivista, não obstante, esforços de muitos pensadores para superá-la (SOUSA SANTOS, 2003; 2005).

Focado, acolhendo o desafio da unidade, Vigotski já havia afirmado há algumas páginas antes:

Si decimos que la relación del niño con el medio se ha modificado, significa que el propio medio ya es distinto y que, por tanto, ha cambiado el curso del desarrollo del niño, que hemos llegado a una nueva etapa en el desarrollo.

Es imprescindible introducir em la ciência um conceito pouco utilizado em el estudio del desarrollo social de niño. No estudiamos suficientemente la relación interna del niño con la gente de su entorno, no lo consideramos como um participante activo de la situación social. Reconocemos de palabra que debe estudiarse conjuntamente la personalidad del niño y su medio, pero no caber suponer que la influencia de la personalidad están a um lado y em

otro la influencia del medio y que tanto el uno como el outro actúan como fuerzas externas. De hecho, sin embargo, es así como se suele proceder: em su deseo de estudiar la unidad, la fraccionan previamente e intentan, después, relacionar lo uno, com lo otro (VIGOTSKI, 2006, p.381).

E, foi com este aporte teórico/metodológico – pois também unidade, que fomos buscando compreender o que as crianças do bairro Dom Bosco compartilhavam conosco.

Com as palavras de Vigotski nos lembramos de Moreira (2008) que retoma a discussão do homem atópico que está em tudo, mas, não é em nada, pois, todas suas relações externas, com um mundo de fora. Vigotski (2006) e Moreira (2008), de cronotopos distintos, pareceram-nos expressar as mesmas preocupações:

O homem atópico e a externalidade da natureza, da sociedade e do espaço

O problema do conceito do homem segue ainda a origem do grande impasse. Começamos o balanço da crítica do modelo N-H-E por este tema.

O homem atópico

É o homem atópico – não localizado na natureza, seja na sociedade – a essência do problema. Quando se busca refletir sobre a relação homem-meio ou homem-espaço, partindo do pressuposto de “partes” que em dado momento entram em interação e passam a então travar uma relação dialética de reciprocidade de influência evolutiva, esta atopia transparece em toda sua conseqüência. Nem a relação com o meio se faz e nem a relação com o espaço, faltando a evidência do elo explícito que vincula o homem à natureza e/ou ao espaço, portanto, a um conjunto como um todo estruturado, de vez que o homem está fora da natureza e fora do espaço, não sendo natural e nem espacial do ponto de vista da internalidade em um e outro. Daí ficar também fora da sociedade, já que fora de qualquer parâmetro concreto - a natureza, o espaço e o tempo – da história (MOREIRA, 2008, p. 118).

Diante destas declarações de Moreira (2008), podemos dizer que o desafio do homem fragmentado estava posto em Vigotski, estudioso de outras ciências, no início do século XX, de afirmar o homem como uma unidade com seu meio – meio social, histórico, geográfico etc. E Moreira continua sua fala expondo que a relação do homem com o meio, com a paisagem, com o espaço, apesar de ser afirmada em toda história da Geografia, continua sendo uma relação imprecisa. O homem se

move, “mas, quem aparece movendo-se nas descrições é sempre a paisagem, o meio ou o espaço” (MOREIRA, 2008, p. 118). A estrutura Natureza-Homem-Economia (N-H-E), um pilar da Geografia moderna, é insuficiente para se compreender a realidade, o homem continua “estando” e não “sendo”.

Indeterminado, está e não está na natureza e está e não está na sociedade. É um homem atópico. É um ser presente-ausente, um ser que está, mas não consegue ser. Está em relação com a paisagem, o meio e o espaço, mas, paradoxalmente não é nenhum deles. Não é paisagem, não é meio e não é espaço, assim como não é natureza e não é sociedade. Está em cada quadro, mas, embutido, não é. Isto porque paisagem, meio, espaço, natureza, sociedade e homem relacionam-se em recíprocas relações de fora. De modo que em sua observação atenta o geógrafo quando muito vê o homem como *díante de*. Isto é, ora diante da paisagem, ora diante do meio, ora diante do espaço, mas nunca como paisagem, como meio, como espaço.

[...] é o homem fator antrópico, que degrada a natureza com suas atitudes irracionais de destruição; o homem estatístico e consumidor incontinente de recursos escassos e esgotáveis; e o *homo economicus*, que transforma a natureza em produtos por meio das suas atividades. Um homem que está, porém não é no mundo. É atópico, pois não está na natureza e não está na sociedade, estando, ao mesmo tempo, onipresente do ponto de vista físico em todos os ramos da geografia (MOREIRA, 2008, p.119).

E, acreditamos que Ruy Moreira não está falando de um “sentir-se um com” ou de uma “ideia mística de ser um com”. Entendemos que ele está dizendo de uma concretude, de, nós seres humanos, sermos paisagem, sermos meio, sermos espaço etc, por sermos seres humanos geográficos, espaciais, impossíveis de sermos compreendidos longe desta dimensão.

Em nossa compreensão, Moreira (2008) não se refere a sentimentos, percepções internas de um espaço externo, mas que o ser humano só é humano porque ele é geográfico, porque a unidade meio/pessoa de Vigotski (2006) é algo plausível.

Em outro texto, Moreira (2010) ao reafirmar que o espaço é objeto da Geografia, está dizendo, também, que o espaço é social, é humano. Por isso, podemos falar para além de relações, pois, relações demandam duas coisas separadas que, em dado momento, se juntam e interagem. Podemos dizer, sim, de

unidade. Que é a criança-ser humano sem o meio? Que é o meio sem a criança-ser humano?

Debruçando-nos sobre o que as crianças nos trouxeram em seus desenhos e em suas falas e nos esforçando para, como geógrafos, vermos para além da “criança diante do bairro”, “diante do meio”, é que criamos o conceito de *Bairro-Vivência* como uma resposta à nossa questão. Portanto, o bairro Dom Bosco NAS/DAS/COM AS - e não apenas PARA AS - crianças é o *Bairro-Vivência*.

O *Bairro-Vivência* consegue abarcar:

- . o bairro ofertado: entendido como o bairro político-administrativo, com algumas fronteiras visíveis, mas, outras invisíveis, e todas extremamente sensíveis. Bairro que nem tudo é de todos e está acessível a todos. Bairro de misérias patentes que olha para a fartura material em todo seu entorno.

- . o bairro apropriado/criado: compreendido como o bairro que se expande para além do bairro político-administrativo.

- . Bairro que transgride fronteiras, entra no *Shopping Independência*, que, como as crianças da Rua Pirapora disseram, obviamente, é do Dom Bosco.

- . Bairro que incorpora em si uma paisagem com uma escola azul vista pelo Emílio, bem pequenina, no horizonte e localizada, politicamente, num bairro vizinho.

- . Bairro que, nos dias quentes, transforma o lago da UFJF em piscina.

- . Bairro que se expande para onde é possível uma pipa alcançar, no céu, e nas terras do Hospital Monte Sinai.

- . Bairro onde a criação do novo acontece, numa reelaboração criadora (VIGOTSKI, 2009) de uma rua em um campo de futebol concorrido, porque a *Curva do Lacet* foi trocada por um *Engenhão* que não é bairro.

- . Bairro em que o medo da rua também existe e, por isso, só se brinca no quintal.

- . Bairro que quando não tem quintal, se brinca na rua mesmo.

- . Bairro que se joga futebol até na ladeira e delimita-se o gol com a palavra “gol” pintada num muro.

- . Bairro que é a uma escola acolhedora.

- . Bairro que é brincadeira e ter amigos com que brincar. Bairro que é espaço de uso unido a elementos do desejo e da imaginação.

O *Bairro-Vivência* é, portanto, o bairro que só é possível na unidade criança/meio, quando o bairro são as crianças e as crianças são o bairro, um produzindo o outro dialeticamente, continuamente.

Com o *Bairro-Vivência* compreendemos que a Geografia tenha uma contribuição, intransferível, aos estudos histórico-culturais de Vigotski e seus colaboradores. Compreendemos que o conceito de Vivência porta uma espacialidade inegável. Vigotski fala de um meio concreto ao elaborar seu conceito de Vivência. Mais uma possibilidade de diálogo se abre para a Geografia ao incorporar os estudos de Vigotski aos seus estudos.

Quando abrimos este trabalho com Nietzsche, trouxemos com ele um entrave, entrave de sua época que permanece tão forte na nossa: vida humana e ciência cindidos. No conceito de Vivência não há essa possibilidade. Vida humana e meio - com toda amplitude que ele tem em Vigotski e incluindo o meio técnico-científico-informacional de Milton Santos, só podem andar em unidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ou

A 2ª PARAGEM OBRIGATÓRIA Pouso no *Bairro-Vivência* e iminências do *Desenho-Vivência*

"PRAÇA CÍNICA"

A universidade seleta,
na perversidade da sua falta de conversa,
propaga maldade, discreta.
Vitrine política, preza pela imagem;
um lago paisagem pros Manacás,
miragem aos pobres do entorno.
Jardinagem de ponta
(mas improbidades nas contas).
Omite os estupros, os casos de furto,
e nos coturnos dos guardas,
coação e truculência.
Emite futuros candidatos a prefeito,
sorrisos satisfeitos que vivem de aparência,
se sentem seguros batendo em crianças.
As verbas fomentam pesquisas ingratas
que olham das mais altas castas pro povo.
Não há nada novo na espinha dorsal:
ensino, pesquisa, extensão; desigualdade social.

(VITOR – “Poeta do Espaço” – 2016)¹³⁰

Desenho é arte? Poesia, pintura, cinema, literatura, grafite, teatro, música, enfim, não importa. A estética precisa estar prenhe de vida e a vida prenhe de estética e, pela vida, a estética necessita ser ética. Com estética, e nunca sem ética, denúncias podem ser feitas sem expor qualquer vulnerável, crianças ou adultos - que pode, infelizmente, se tornar ainda mais vulnerável com nossas pesquisas e/ou com nossa arte. O russo Mikhail Bakhtin sabia disso: ele desenvolveu importantes

¹³⁰ Esta poesia foi declamada quando da visita do Prof. Dr. Júlio César Suzuki à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A estada do professor na UFJF se deu por ocasião de sua conferência no II Colóquio do Núcleo de Pesquisa, Geografia, Espaço e Ação - NUGEA, em maio de 2016, oportunidade em que também esteve com o Grupo Geografia Humanista-Ensino-Teoria-Experiência GhEnTe, na Faculdade de Educação, dialogando sobre Geografia e Literatura.

pensamentos sobre a ética como sendo a essência da nossa relação com o outro. O marroquino-francês Yves Lacoste também sabia e nos contou para o que a Geografia andava servindo.

Cuidados, como esse com a ética, foram se formando e sendo afinados na e COM a pesquisa e, neste momento que o relógio nos diz que é hora de finalizar o trabalho (relógio, é preciso assumir, com o qual ainda não aprendemos a lidar muito bem), ainda temos o que falar, ainda temos muito o que ouvir: de coisas que fomos aprendendo na e COM a pesquisa. Mas, enfim, é hora da 2ª paragem obrigatória¹³¹, que, lembremos, pode ser pouso. Isto nos conforta.

Ideias que se fortaleceram, ganharam densidade, e outras que ainda precisam ser desenvolvidas, impressões que queremos delas falar para, quem sabe, despertar algo em mais alguém, estarão presentes aqui neste final, quiçá seja começo.

Se há possibilidade de ser começo, vamos “começar neste fim”, com uma forte impressão que tivemos: o desenho, de fato, precisa ser reassumido como uma forma importante de narrativa assim como sinalizam, também, os trabalhos de Frange e Vasconcellos (2004), Miranda (2005) e Oliveira (2011). De narrativa e de intencionalidade!

Com as crianças do bairro Dom Bosco, conseguimos nos aproximar de muitas coisas, de seu bairro e, especialmente, do que é o bairro para elas (bairro com elas/delas/nelas) que, no processo cultural, é produto humano e produtor do humano, como nos declara o teólogo e filósofo mineiro Tiago Adão Lara, com a profundidade e simplicidade do professor, que lhe são peculiares:

Num encontro de movimento popular, realizado em Ituiutaba-MG, em 1990, durante o qual foi solicitado a esclarecer o conceito de cultura, fez sucesso um desenho que coloquei diante dos participantes. Representava ele uma aranha, no centro de sua teia. Não foi difícil, para as pessoas presentes, intuírem a possível relação entre o desenho e o assunto em discussão. A teia simbolizava a cultura.

A aranha tece a teia. Não há teia sem aranha. Mas, a teia torna possível a vida da aranha, condiciona seu modo de ser. Não lhe é possível existir, como aranha, a não ser situada em uma teia.

A cultura também é, de uma só vez e de maneira incindível produto humano e produtora do humano. É o ser humano que produz

¹³¹ Sobre a 1ª paragem obrigatória, ver a introdução deste trabalho.

cultura. É a cultura, no entanto, que possibilita a emergência do humano (LARA, 2003).

Foi pelos desenhos, mas, não só pelos desenhos, que conseguimos enxergar vários bairros Dom Bosco, várias territorialidades - entendidas como formas de apropriação do bairro, todos eles amarrados às vivências em grupos, sempre em grupos – o que nos causa certo estranhamento, devido à individualidade que, para nós já se tornou tão comum (mesmo nós que tivemos vivências profundas na vida de bairro outrora). Os chamados “condomínios fechados” de um lado, os “conjuntos populares” de outro, se multiplicam nas cidades médias e nas metrópoles, e eles se contrapõe a ideia de coletividade e bairro, como sinaliza Seabra (2001). São com eles/neles que uma parte da população está se (re)produzindo no presente.

Pelos desenhos, pudemos ver, por exemplo, que a ideia de bairro Dom Bosco para o Emílio incluía a paisagem que ele vê de sua rua: um “outro bairro” e uma escola azul. Isso é muito interessante. Isso inclui a vivência desta criança, sua unidade com o meio, irrepetível. Quem de nós, geógrafos e professores de Geografia pensaria que num estudo em um determinado bairro, uma paisagem que se visualiza ao longe apareceria como resposta àquela pergunta inicial de como é morar no bairro?

Ou quem de nós esperaria que as crianças da Rua Borda da Mata, pelos desenhos, apontassem tanto a escola por seus aspectos positivos? Como um local em que se vai para brincar e onde se sente acolhido pela equipe escolar?

Pelos desenhos, também, é que conseguimos acessar o forte vivenciamento da vida em grupo que caracteriza todo o bairro, mas, especialmente, o Conjunto Habitacional Santo Agostinho, no Chapadão. Compreendemos que o ser criança moradora do Conjunto é, indubitavelmente, uma experiência de grupo, deixando à tona, de forma contundente, a espacialidade não só como produto, mas, como produtor do ser criança naquela localidade. A escassez de espaço físico, como vimos, é um problema e, contraditoriamente, é um fator que aproxima as crianças e as fortalece, em grupo, como grupo. Naquele meio, as crianças são produzidas com outras, na rua. O brincar, a todo tempo, apareceu como algo que se faz com outras crianças, fora de casa, e é o que prova as verdadeiras amizades. Desenhar a própria rua e desenhar as brincadeiras que são estabelecidas nela marcaram os desenhos do bairro Dom Bosco daquelas crianças.

As condições concretas de habitabilidade são um elemento do meio que contribui na criação de uma infância própria do Conjunto Habitacional Santo Agostinho – que, na verdade, se dá do lado de fora dele. A casa, em momento algum, apareceu como uma referência de segurança e aconchego diante de um “mundo perigosos lá fora”, como vimos em experiências de pesquisa de outros geógrafos. O “mundo lá fora”, por sua vez, não apareceu como risco, mas, como a criação de possibilidades. A intimidade com a rua compara-se, talvez, a intimidade que muitos de nós temos com nossa casa.

De todas as ruas que fomos, a Rua do Conjunto é a mais apelidada e a mais apropriada pelos moradores. Todas, às vezes, que passamos por lá, ela estava repleta de pessoas – condições materiais concretas e formas de se relacionar com o espaço estão imbricadas. Nos finais de semana, então, o campo é concorrido, disputado pelos vários times, de todas as idades, que se formam no asfalto de uma rua privilegiada - sob o ponto de vista das crianças (e, talvez, dos adultos também) por não possuir acesso de carros.

Não conseguimos, até, talvez, pelo pouco tempo de contato, enxergar ali no Conjunto crianças individuais e nem sabemos se seus responsáveis e as outras pessoas que fazem parte daquele contexto, conseguem. Situação muito diversa de uma família em outras condições de habitabilidade, com um ou dois filhos. Tudo isso nos leva de volta àquelas discussões iniciais sobre a diversidade de infâncias, no plural - mesmo que a infância exista, independente de suas particularidades, como grupo estrutural na sociedade. Tudo isso nos leva a pensar sobre a relação criança/espacialidade, que inclui artefatos histórico-culturais concretos e imaginários. Imaginários, mas, que tem sua existência concreta, não são delirantes, e são trazidos à tona em novas re-combinações na atividade imaginativa e criadora, como Vigotski (2009) considera.

E toda essa relação criança e espaço só pode nos remeter à Geografia da Infância e, novamente, à algumas falas de Lopes, um dos precursores deste movimento:

Nesse espaço, caixas de plásticos tornam-se carros, são abertas passagens para outros mundos, tampas de painéis transformam-se em mapas, pernas se perdem na grama. É um espaço que permite encontrar a história humana, a sua cultura, a sua história própria e a

singularidade de cada um de nós. Por isso, se falamos da criança e sua condição histórica, não podemos negar a criança e sua condição geográfica[...]

O trabalho que temos feito há alguns anos demonstra que as crianças vivem o espaço em sua plenitude geográfica, estão presentes nas paisagens, deixando suas marcas, e constroem/destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos, seus poderes, autorias e heteronomias. Inventam-nos, arquitetam e des-arquitetam, aceitam-nos, negam-nos, seja no campo da percepção ou da representação. Se a ciência geográfica desdobra o espaço como estratégias para compreensão e interpretação, na criança todas essas dimensões se encontram, criando a condição geográfica de suas existências.

Basta olhar os mapas, os desenhos do mundo, dos lugares, dos locais feitos pelas crianças, são as totalidades que buscam representar, são “grafias” das “geos” que ocupam e vivem. As cartografias concebem os movimentos, coisas que teimam em esconder são explicitadas, como os pés das mesas, que vistas de cima, tendem a fugir, mas as crianças fazem questão de dizer que estão ali, e os fazem abertos, vazando pelas beiradas. Se nem o movimento pode ficar de fora, por que ficariam os pés ou as rodas dos carros vistos de cima, na dita visão do mapa? (LOPES, 2009, p.127-129).

Sim. As crianças, além de histórico-culturais, são, ao mesmo tempo, seres geográficos, estão numa dialética com o espaço. Na Rua José Claro Dia, em nosso encontro com Mariana, Isis e Renato, tudo isso ficou muito claro. Apesar de estarem na rua no momento da pesquisa e demonstrarem o quanto gostam de estar na rua, esse estar na rua é movimento, movimento que envolve a casa – com a qual demonstraram afeto, que envolve as outras ruas do bairro, com todos os possíveis atalhos, envolve reconhecer casas do bairro em um livro acadêmico e apontar o nome do dono da casa, e, envolve também uma avó presente e cuidadosa que limita, com maestria, tanta habilidade com o espaço.

A Mariana, por exemplo, traçou seu caminho casa - escola, acessando a Rua Kátia Falcone, pegando a trilha de terra que sai em frente ao lago da universidade e, atravessando toda universidade para chegar a Escola Municipal Tancredo Neves, no bairro São Pedro. No entanto, esse trajeto só valia nos dias secos. Para os dias chuvosos, o movimento era outro, ela tinha outra estratégia para não se sujar de lama, mudava de caminho, e toda “saga espacial” para se chegar à escola foi novamente explicada, com detalhes, para nós.

Pelo desenho também, Juliano da quieta Rua Nova Lima, rua de casas maiores, até com quintais, mostrou seu bairro. Seus movimentos com as pipas de

um lado, seguro em frente de casa e bem próximo a rede elétrica, e os movimentos das crianças de outras ruas, jogando futebol. Juliano, Lucas e Vinícius ficam também sob os cuidados de uma avó atenta e é no quintal de casa, com muita imaginação e energia, que adulto não consegue acompanhar, que eles fazem, não só o bairro, mas a cidade acontecer, a salvo da violência que o Lucas mostrou em seu desenho.

Foi no processo de desenhar que a Fabiana da Rua Pirapora falou de sonhos e desejos, como o de ter uma piscina em que todos sejam os convidados. Foi nessa rua também que as crianças do Chapadão apareceram tão distantes e o *Shopping* foi afirmado, unanimemente, como sendo do Dom Bosco. Ah! E foi nessa rua ainda que as crianças acharam estranho o nome “Curva do Lacet” e não souberam dizer o que era, mas foi lá também que os adultos, sentados próximos à nós, tiveram sua memória ativada por uma vivência com o espaço e, por segundos, voltaram aos seus dias de infância: “Era um campo!” disse um deles, saudoso... Outros, com misto de alegria e tristeza, se lembraram do “velho vizinho” que ficava “lotado”, ponto de encontro dos moradores do Dom Bosco.

Não é possível retomar todos os desenhos agora, nem todas as questões importantes que eles trazem. Neles, sabemos, ainda há trabalho para bastante tempo.

Ao pedido para desenhar, havia uma resposta muito comum por parte das crianças, que é o não saber desenhar. Isso nos incomodava. E começamos a pensar também se elas deveriam saber... Parece-nos que a lógica que estávamos usando era: “Se é criança, tem que saber desenhar. Criança desenha, o desenho é natural à criança”.

Mas, a dificuldade também era compartilhada: Das crianças para desenhar, nós para usá-lo como uma linguagem essencial para a Geografia. Como já dissemos, nossas bases de análise iniciais eram piagetianas, nossos olhares treinados para ver fases universais de desenvolvimento e nossa finalidade sempre foi a cartografia.

Os desenhos nos disseram muitas coisas, até porque eles vinham acompanhados das falas das crianças. Mas, eles poderiam ter nos dito muito mais e ainda podem. Percebemos, claramente, uma dificuldade do trabalho com desenhos, central em nossa proposta, e não podemos fechar nossos olhos para isso. A dificuldade era uma constatação marginal que em algum momento precisava vir para

o centro. Contudo, é preciso dizer que não estamos dizendo que havia uma forma certa de desenhar, não estamos dizendo que desenhos parecidos são desenhos errados ou que a afirmação de algumas crianças de não saber ou não gostar de desenhar é errada.

Compreendemos, como já apontamos anteriormente, que mesmo quando a criança copia elementos do desenho de outra, ainda assim, ela cria algo novo e diz coisas com este ato. Foram os desenhos, unidos às falas, enfim, foram as crianças que nos despertaram para o *Bairro-Vivência*, para a forma que as crianças são com o/do/no bairro.

Queremos usar este pouco tempo que nos resta, nas finalizações, para afirmar o desenho em sua potência nas vivências das crianças e na Geografia, para sua função de ciência humana e social que, como afirma Moreira (2010, p.62): “através da análise do arranjo do espaço, serve para desvendar máscaras sociais. É nossa opinião que por detrás de todo arranjo espacial estão relações sociais, que nas condições históricas do presente, são relações de classe”.

Em um evento que participamos em Goiânia-GO, no ano passado¹³², um gentil professor que há muito trabalha com desenhos¹³³, nos colocou algumas proposições que ainda ecoam em nossos ouvidos e nos fez pensar numa questão: desenho de criança é arte? Passado o evento, encontramos algumas possíveis respostas enquanto estudávamos Vigotski.

Vigotski (2009) compreende que imaginação e criação são funções humanas e, como tais, se desenvolvem a partir da relação com outros seres humanos. São, assim, funções psíquicas superiores. Assim, um primeiro ponto importante é que a experiência estética precisa ser desnaturalizada.

A criança, num desenho, pode estar produzindo arte? A nosso ver, para Vigotski (2009), há duas respostas: Sim e não. Se imaginação e criação estão sendo desenvolvidos (e para este autor imaginação e criação são indissociáveis) se, na vida em sociedade, pela via do ensino e da transmissão cultural, a criança está se apropriando dos elementos da realidade e criando o novo, ela está produzindo arte. Se há intencionalidade de falar algo com o desenho, ele é arte.

¹³² SIGEOLITERART, 2015. II Simpósio Internacional e III Simpósio Nacional de Geografia, Literatura e Arte.

¹³³ Trata-se do Professor Luiz Gonzaga Falcão Vasconcellos da Universidade Federal de Uberlândia – MG.

Dimensão semiótica e consciência, para Vigotski, não estão dissociados das condições materiais de existência, pelo contrário, estão imbricados. Se a criança já se apropriou de ambos, ela tem toda possibilidade de desenvolver um desenho-arte, não colonizado, de fato, uma criação do novo com significado.

Vigotski (2009) vai além. Ele entende que todos os objetos que temos, invenções humanas, são, *a priori*, imaginação que não se desvincula das memórias de coisas concretas.¹³⁴ Ideia que Mèredieu (1978) e Derdyk (1989) defendem e aplicam aos desenhos. E entendendo que imaginação e criação estão em comunhão, Vigotski (2009, p. 15) constata algo muito relevante:

No entendimento comum, a criação é o destino de alguns eleitos, gênios, talentos que criaram grandes obras artísticas, fizeram notáveis descobertas científicas ou inventaram alguns aperfeiçoamentos na área técnica. [...] é corriqueiro pensar que na vida de uma pessoa comum não haja criação.

No entanto, como já foi dito, esse ponto de vista é incorreto. Segundo uma analogia feita por um cientista russo, a eletricidade age e manifesta-se não só onde há uma grandiosa tempestade e relâmpagos ofuscantes, mas também na lâmpada de uma lanterna de bolso. Da mesma forma, a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios. Se levarmos em conta a presença da imaginação coletiva, que une todos esses grãozinhos não raro insignificantes da criação individual, veremos que grande parte de tudo que foi criado pela humanidade pertence exatamente ao trabalho criador anônimo e coletivo de inventores desconhecidos.

Com essas considerações, chegamos a um ponto que consideramos de suma relevância para este trabalho: o desenho deve ser desenvolvido, mesmo que a tecnologia pareça prescindir dele. O desenho pode ser um viabilizador potente do protagonismo e da participação infantil, para que estes ultrapassem as nossas pesquisas e ganhem suas escolas, as ruas, o bairro, a câmara municipal, reivindicando suas necessidades, dizendo de que espaço elas precisam.

¹³⁴ Não iremos nos aprofundar nisto, mas, é importante saber que Vigotski compreende que as relações sociais convertem-se em funções da mente. Algumas funções ditas naturais, para Vigotski só se desenvolvem nas relações humanas. Não há uma negação de funções biológicas por parte do teórico, mas, uma negação que o desenvolvimento esteja ligado apenas a essas funções.

Mas, para isto, é preciso desenvolver o desenhar. Não estamos falando de uma aprendizagem meramente de técnicas, mas de uma aprendizagem que, sobretudo, considere o desenho com sua potência de linguagem que denuncia e, dialeticamente, que anuncia o novo.

Desnaturalizar o desenho é também saber que ele é uma criação localizada, que pode ter uma força política em seu tempo:

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apóia-se em possibilidades que existem além dele. Eis por que percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores. Dessa maneira também explica-se a distribuição desproporcional de inovadores e de pessoas criadoras em diferentes classes. As classes privilegiadas detêm um percentual incomensurável maior de inventores na área da ciência, da técnica e das artes porque é nessas classes que estão presentes todas as condições necessárias para a criação (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Esta concentração da criação nas mãos de poucos, já empoderados, pode ser subvertida. Uma desfragmentação das ciências, a nosso ver, é um primeiro passo importante. Queremos pontuar novamente que os diálogos entre as ciências - não muito presentes por conta da especialização das ciências, pela divisão da vida em compartimentos, tão presentes na ciência moderna/positivista - poderiam aclarar muitas questões. Se Geografia e nós geógrafos nos abirmos ao diálogo com o que já está bem desenvolvido pela sociologia, pela antropologia, pelas artes - postura que ainda hoje é incipiente - poderemos ter trabalhos muito mais profícuos e que de fato correspondam à vida humana em sua complexidade.

Florestan Fernandes, em 1944, conseguiu estabelecer diálogos interessantes entre as ciências humanas, com as “trocinhas” do bairro Bom Retiro em São Paulo. Ou seja, na década de 1940, um sociólogo estava empenhado em aprender a fazer pesquisa COM crianças, estabelecendo com elas diálogos e, só assim, descobrindo as lógicas de funcionamento dos grupos infantis e como se davam suas relações

com o espaço da rua. O trabalho de Florestan Fernandes deixa claro seu entendimento das crianças como sujeitos culturais, influenciados pela e produtores de cultura.¹³⁵ A Geografia, a Sociologia, a Antropologia, a História até os dias atuais fazem referência à esta obra.

Roger Bastide que prefacia o texto de Florestan Fernandes, assevera que as divisões entre as ciências, os temores das aproximações só faziam perder-se trabalhos mais densos e significativos. “Que não se tema esclarecer uma ciência pela outra” (BASTIDE, 2004, p. 197). Um pacto entre ciências é possível. Um pacto entre Geografia e Arte é urgente!

Neste momento, ainda queremos pensar nas tantas Geografias possíveis e defender a Geografia da Infância e sua legitimidade, como uma destas Geografias possíveis e que não se desconecta de algumas outras Geografias.

Em sua importante discussão “*A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*”, Yves Lacoste defende o caráter político-militar da Geografia, geralmente apropriada pelo Estado e a quem, a este, interessa empoderar. A Geografia, conforme Lacoste (1989), quando apropriada pela escola, pareceu “*simplória e enfadonha*”, no entanto, é um instrumento vigoroso de poder. O espaço é objeto de disputas e, daí, já há muito o que se pensar, inclusive sobre, para e com as crianças que o vivenciam criando estratégias para dele se apropriar como sujeitos espaciais.

Vejamos o que fala Lacoste (1989, p.22-23):

¹³⁵ Muller e Hassen (2009) pontuam que o trabalho de Florestan Fernandes de 1944 (FERNANDES, 2004) é alvo de críticas por alguns trabalhos na atualidade, por ele referir-se às crianças como “os imaturos” em seu texto. Nossa opinião é que, analisando o conjunto da obra, Fernandes estava se utilizando de um termo muito comum à época (encontrado também, posteriormente, nos trabalhos de José de Souza Martins), marcada pela perspectiva da criança como ser incompleto e que estava em processo de maturação. Inclusive, Fernandes (1944) cita os estudos de Jean Piaget, que, ainda hoje é referência de muitas pesquisas, e cuja teoria sobre a criança constituía-se, basicamente, no desenvolvimento cognitivo biológico, etapista, maturacional. Contudo, não se pode desprezar por conta disso, a nosso ver, a importância e pioneirismo do trabalho de Florestan Fernandes, nos estudos com crianças na Sociologia brasileira que, de fato, não realizou um estudo sobre, mas, junto com as crianças. Com observações sistemáticas amplamente descritas em notas de campo e entrevistas com as crianças, ele conseguiu perceber que estas se organizavam em grupos sociais, sem a interferência adulta direta, com regras próprias e bem definidas. Fernandes (1944) também já apontava o que Jens Qvortrup vai desenvolver já no final do século XX e início do século XXI: as crianças não serão a sociedade futura, elas já são sociedade, no momento do seu presente, e, para além disso são uma categoria estrutural dentro desta sociedade. Ou seja, o entendimento das “*trocinhas*” como grupo social, por Florestan Fernandes e a “*infância*” como grupo geracional, pensada por Qvortrup, tem aproximações: [...]“*sobrepõe-se aos indivíduos que os constituem, refazendo-se continuamente no tempo*” (FERNANDES, 2004, p.215).

A despeito das aparências cuidadosamente mantidas, de que os problemas da Geografia só dizem respeito aos geógrafos, eles interessam, em última análise, a todos os cidadãos. Pois, esse discurso pedagógico que é a geografia dos professores, que parece tanto mais maçante quanto mais as *mass media* desvendam seu espetáculo do mundo, dissimula, aos olhos de todos, o temível instrumento de poderio que é a geografia para aqueles que detêm o poder.

Pois, a geografia serve, em princípio, para fazer a guerra. Para toda ciência, para todo saber deve ser colocada a questão das premissas epistemológicas; o processo científico está ligado à uma história e deve ser encarado, de um lado, nas suas relações com as ideologias, de outro como prática ou como poder. Colocar esse ponto de partida que a geografia serve, primeiro, para fazer a guerra não implica afirmar que ela só serve para conduzir operações militares; ela serve também para organizar territórios, não somente como previsão das batalhas que é preciso mover contra este ou aquele adversário, mas também para controlar os homens sobre os quais o aparelho de Estado exerce sua autoridade. A geografia é, de início, um saber estratégico estreitamente ligado a um conjunto de práticas políticas e militares e são tais práticas que exigem o conjunto articulado de informações extremamente variadas, heteróclitas à primeira vista, das quais não se pode compreender a razão de ser e a importância, se não se enquadra no bem fundamentado das abordagens Saber pelo Saber.

Consideramos as crianças sujeitos espaciais, completos e plenamente capazes de transformar o meio em que vivem, como um grupo cultural totalmente relevante. E aqui não estamos isentos das influências de Karl Marx quanto à sociedade dividida em classes antagônicas que lutam entre si, pressuposto que influenciou profundamente os estudos de Vigotski e que está claramente presente nesta citação de Lacoste (1989) e que consideramos extremamente cabível na contemporaneidade.

Assim, a partir deste fragmento de Lacoste (1989), que aponta que todas as pessoas podem e devem se aproximar da Geografia, podemos estabelecer uma ligação com o protagonismo infantil no espaço, uma vez que, considerando as crianças como sujeitos de vivências no espaço, não no futuro, mas, no presente, estas são capazes de compreender a Geografia e atuar participativamente, demonstrando, verbalizando, externalizando seus interesses no espaço onde vivem.

Que o desenho entre com toda sua força nesta arena!

As crianças serão ouvidas? Possivelmente. É o que acreditamos. Apostamos nisso. Esse é nosso sonho utópico e por ele queremos lutar.

Ainda é muito forte a associação imediata da Geografia, e sua conseqüente redução, a alguns aspectos da realidade espacial. Isso, pelo menos, é o que ainda percebemos como professores e geógrafos ao sermos indagados sobre qual a nossa profissão. Se respondemos que somos professores de Geografia, por exemplo, frequentemente ouvimos do interlocutor que, então, trabalhamos ensinando sobre rios, relevos, clima, que usamos globo e Atlas, claro!

Podemos dizer que faz parte, ainda, do senso comum, de um imaginário coletivo, talvez reforçado por nós mesmos, que a Geografia se reduz a uma série de dados físicos fragmentados. Ao acessarmos uma página em meio virtual, procurando dados sobre determinado local, é muito comum, dentre outros itens, surgir um item chamado “Geografia”, onde são apontados elementos como número de habitantes, clima predominante, posição latitudinal e longitudinal, relevo, que rios atravessam o local, vegetação predominante etc.

Também nos arraiais acadêmicos, tanto na Geografia como em outras ciências, percebemos em trabalhos científicos, seja de graduação ou pós-graduação, “descrições geográficas” que se reduzem a listar características, geralmente de aspectos físicos - ou chamados de naturais, para falar da Geografia de dado local, sem se considerar outros aspectos da realidade. Certamente, há escolhas e ideologias, conscientes ou não, que direcionam tais trabalhos. Lança-se luz sobre uma determinada concepção do que é Geografia, enquanto outros aspectos de suma importância para se compreender a realidade espacial ficam ocultos, inclusive os sujeitos espaciais.

Desconsiderar os sujeitos geográficos que produzem os espaços e por eles são produzidos faz parte de uma tradição na Geografia e que chega até as crianças, também desconsideradas como sujeitos espaciais. E quem poderia dizer melhor do espaço em que vivem do que os sujeitos geográficos? (Berdoulay; Entrikin, 2012). E quem poderia melhor representar esses espaços? Com todas as tecnologias da informação (importantes, não negamos), ainda é o sujeito geográfico que se produz com/o/no espaço e a ele produz.

Miranda (2005, p.108), um geógrafo também defensor dos desenhos, contribui:

Assim, penso que uma representação do espaço ou a representação de um espaço, e sua leitura/interpretação, em que estão ausentes os habitantes, as pessoas, os seres humanos que produzem socialmente esse espaço, trata de um *espaço viúvo da Geografia*, parafraseando Milton Santos [...] sobre uma geografia sem seu objeto, o espaço humano, o espaço geográfico.

As crianças do bairro Dom Bosco, com quem pesquisamos, situam-se num momento de intensas descobertas e novos desdobramentos nos estudos da infância no mundo e disto também são protagonistas, o que pode ser demonstrado no próprio fato de assumirmos a preposição *com* e não *sobre* aos nos referirmos à nossa pesquisa com as crianças.

Para muito além de uma substituição de preposições, foi preciso reconhecer que estávamos pesquisando junto com pessoas que pensam e falam, que tem vozes e opiniões, que concordam ou discordam, que se contradizem, tem mecanismos de defesa, riem, fazem escolhas, possuem peculiaridades de sua condição geracional, tem seus códigos de grupo que só o grupo compreende, enfim, que são seres humanos completos.

O *Bairro-Vivência* demonstrou que as crianças, de fato, são também a sociedade, não um vir a ser. Elas são com o bairro e o bairro é com elas. Elas se apropriam de espaços não pensados para elas, não-delas, e fazem deles o seu bairro. Essa ação inegável com o espaço, esse protagonismo geográfico ficou patente. O *Bairro-Vivência* é uma possível resposta para o que o bairro é com as crianças do bairro Dom Bosco.

Agora, podemos ir além, precisamos construir em cima dessa resposta o novo. Podemos investir, quer seja na pesquisa e/ou na prática docente, nos desenhos, como uma forma de não apenas representar as vivências, mas transformá-las na produção do novo. O *Bairro-Vivência* pode ser a centelha do que o bairro será com as crianças.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maurício de. **A revolução urbana do Rio de Janeiro**. 4.ed. Rio de Janeiro: Instituto Pereira Passos, 2013.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yazuko. **O Espaço Geográfico: Ensino e Representação**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: Iniciação Cartográfica na escola**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

AMORIM, Marília. O texto de pesquisa como objeto cultural e polifônico. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 1998, v. 50, n. 4, p. 79-88.

ANASTÁCIO, Maria Queiroga Amoroso. Pesquisa Qualitativa: Concepções e Perspectivas. **Educação em Foco: Revista de Educação**. Juiz de Fora, V.11-n.1, p.189-198, mar/ago, 2006.

ANDRADE, Andréia de Souza Monteiro. **A usucapião coletiva urbana como instrumento apto a garantir o direito fundamental à moradia**. Juiz de Fora, 2014. Monografia (Bacharel em Direito) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

ÀRIES, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Trad. Dora Flaskman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. O livro didático e o ensino de Geografia no Brasil. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 11-33, jul./dez., 2014

AZEVEDO, Aroldo de. **Geografia das Crianças**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1947.

AZEVEDO, Aroldo de. Vilas e Cidades do Brasil Colonial: Ensaio de Geografia Urbana Retrospectiva. **Geografia 11**. 1956. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Usp (Boletim 208).

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992a.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance**. 4ed. Trad. Aurora F. Bernardini, José P. Júnior, Augusto G. Júnior et al. São Paulo: Unesp, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. *In: Estética da criação verbal*. 4. ed., 2ª tir. Tr. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006 (Col. Biblioteca Universal).

BARRETO, Ana Cláudia de Jesus. **O lugar dos negros pobres na cidade**: estudo da área de risco no bairro Dom Bosco. Juiz de Fora: Funalfa, 2013.

BASTIDE, Roger. Prefácio às Trocinhas do Bom Retiro. *In*: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAUMAN, Zigmund. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zigmund. **Amor líquido**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BERDOULAY, Vincent; ENTRIKIN, J. Nicholas. Lugar e sujeito: perspectivas teóricas. *In*: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Wherter; OLIVEIRA, Livia. **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2014.

BÍBLIA DE ESTUDO NVI. São Paulo: Vida, 2003.

BÍBLIA SAGRADA. Trad. João Ferreira de Almeida. Edição Corrigida e Revisada. 9ª Impr. São Paulo: Sociedade Bíblica Trinitariana do Brasil, 2005.

BICUDO, Maria Aparecida. A pesquisa qualitativa e suas questões filosóficas e científicas. **Educação em Foco**: Revista de Educação. Juiz de Fora, V.11 – n.1, p. 91-107, mar/ago, 2006.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 2012.

CAMPOS, Andrelino. **Do quilombo à favela**: A produção do “espaço criminalizado” no Rio de Janeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade**: Validade, Técnica de Aplicação e Normas de Interpretação. 28.ed. Vozes: Petrópolis, 1997.

CÂNDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 10.ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed34, 2003.

CAPEL, Horacio. **Filosofia y ciencia em la Geografia contemporanea**. Barcelona: Barcanova, 1981.

CAPEL, Horacio; URTEAGA, Luis. **Las nuevas geografias**. Barcelona: Salvat, 1982.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

- CARSON, D. A. et al. **Comentário bíblico**: Vida Nova. São Paulo: Vida Nova, 2009.
- CARRIL, Lourdes. **Quilombo, favela e periferia**: a longa busca pela cidadania. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2006.
- CHAVES, Telma Souza. **Juiz de Fora - MG: uma análise da reestruturação urbana** - entre o discurso e a realidade. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito chave da Geografia. *In*: CASTRO; Iná Elias de, GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: Conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. **Geografia Escolar: Crianças e Infâncias no primeiro ano do ensino fundamental em Juiz de Fora**. São Paulo, 2016. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo.
- COSTA, Everaldo Batista da; ARAÚJO, Gilvan Cerqueira de. Da *arte*, do vivido e do *progresso* em Nietzsche. Ensaio Geofilosófico. *In*: Sigeoliterart – II Simpósio Internacional e III Simpósio Nacional de Geografia, Literatura e Arte, 2015, Goiânia-GO. **Anais...** Goiânia: UFG, 2015 [cd-rom].
- COSTA, Everaldo Batista da; SUZUKI, Júlio César. Materialismo histórico e existência: discurso geográfico e utopias. **Espaço & Geografia**, v.15, n1, p.115-147, 2012. Disponível em: <http://www.isie.unb.br/espacoegeografia/index.php/espacoegeografia/articke/view/1/53/146>. Acesso em 10 maio 2015.
- DEBUT, Eliane Santana Dias. **O leitor, esse desconhecido**: Monteiro Lobato e a formação de leitores. 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul.
- DELARI JÚNIOR, Achilles. Traduções publicadas no Brasil (1984-2010). Lev Vigotski bibliografia comentada. **Revista História da Pedagogia**. s/d. pp.76-90.
- DELARI JÚNIOR, Achilles. Nota de rodapé - Tradução instrumental para fins didáticos: VIGOTSKI, L. S. A crise dos sete anos. 2009. Traduzido de: VIGOTSKI, L. S. La crisis de los siete años. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006. p. 377-386.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol 5. Trad. Peter Pál Perbart e Janice Caiafa. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DENZIN, Norman k.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: _____. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: Desenvolvimento do Grafismo Infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Miniaurélio**. 7.ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FRANGE, Lucimar Bello Pereira; VASCONCELLOS, Luiz Gonzaga Falcão. **Oficina de desenho urbano**. 2.ed. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. 3.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 39.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. História do percurso da sociologia e da antropologia na área da infância. **Veras**. 2011, v.1, n.2, pp. 214-235. ISSN 2236-5729.

FROTA, Antônia Regina et al. Monteiro Lobato e o Sítio do Picapau Amarelo: Aplicações pedagógicas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Irmã Hilda. **Veredas Amazônicas**. 2014, vol. 3, n.1. ISSN: 2237- 4043 pp.55-73.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia**: Romance da história da filosofia. Trad. João Azenha Júnior. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface**: Comunic, Saúde, Educ. p. 109-122, ago. 1997.

GATTI, Bernadete. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. **Nas redes da educação**. Campinas, out, 2003. Disponível em www.lite.fae.unicamp.br/revista/pesquisa.html. Acesso em 13 abril 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEORGE, Pierre. **Geografia urbana**. São Paulo: Difel, 1983.

GIACOIA JUNIOR, Oswaldo. O último homem e a técnica moderna. **Natureza Humana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 33–52, jun. 1999. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S15172430199900010003&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 22 out. 2016.

GIACOIA JÚNIOR, Oswaldo. **Nietzsche**. São Paulo: Publifolha, 2000.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.

HALLEY, Bruno Maia. Bairro Rural/Bairro Urbano: uma revisão conceitual. **GEOUSP** (Online), São Paulo, v. 18, n. 3, p. 577–593, set/dez 2014.

- HARVEY, David. **Espaços de esperança**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- HILLYER, Virgil Mores. **Geografia pitoresca para crianças**. 2.ed. Trad. Godofredo Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.
- HOBBSAWN, Eric. **A era dos impérios: 1875-1914**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IANNI, Octávio. Tipos e mitos do pensamento brasileiro. **Sociologias**. Ano 4. n.7, Porto Alegre, 2002.
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 13.ed. São Paulo: Papirus, 2010.
- JUIZ DE FORA. **Plano Diretor de Desenvolvimento de Juiz de Fora – Diagnóstico**. Juiz de Fora, 2004.
- JUIZ DE FORA. **Atlas Social – Juiz de Fora: diagnóstico**. Juiz de Fora, 2006.
- KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito de devir-criança. *In*: KOHAN, Walter (org). **Lugares da Infância: Filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- KORCZAK, Janusz. **Como amar uma criança**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras**. Arma e sonho na escola. 3.ed. São Paulo: Ática, 2002 a.
- KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: algumas questões éticas relativas à prática de pesquisa com crianças. *In*: MONTEIRO, R.A.; FICHINER, B.; FREITAS, M.T.A. (orgs.). **Crianças e Adolescentes em Perspectiva: A ótica das abordagens qualitativas**. Juiz de Fora: Feme, 2002 b. [cd rom].
- KRAVTSOV, Guenadi. As bases filosóficas da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: **VERESK – CADERNOS ACADÊMICOS INTERNACIONAIS**. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2014.
- LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Trad. Maria Cecília França. Campinas: Papirus, 1989.
- LANNES-FERNANDES, Fernando. Os jovens da favela: Reflexões sobre controle e contenção sócio-espacial dos párias urbanos no Rio de Janeiro. **Convergência** [online]. 2012, vol.19, n.59, pp.159-186. ISSN 1405-1435.
- LARA, Tiago Adão. **A escola que não tive...o professor que não fui**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Trad. T.C. Neto. São Paulo: Documentos Ltda, 1969.

LEFEBVRE, Henri . **De lo rural a lo urbano**. Traducción de Javier González-Pueyo. Barcelona: Ediciones Península, 1978.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA, Reinaldo José de. **“Tem que estar no mapa porque faz parte do mundo”**: cartografia com crianças em Areal (RJ). Niterói, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

LIMA MONTEIRO, Gabriel. **“Tinha uma pedra no meio do caminho, no meio do caminho tinha uma pedra”**. O BAIRRO DOM BOSCO: uma longa vida comunitária e seus desafios frente ao avanço do capital imobiliário. Juiz de Fora, 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LOBATO, Monteiro. **Geografia de Dona Benta**. São Paulo: Brasiliense, 1955.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância**: Reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: Feme, 2005.

LOPES, Jader Janer Moreira. É coisa de criança: reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. In: VASCONCELLOS, Tânia de. **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EDUFF. 2008 a.

LOPES, Jader Janer Moreira. A criança e sua condição geográfica: contribuições de Geografia da Infância. **O social em questão**. PUC-Rio: Rio de Janeiro, 2008 b, p. 109-122.

LOPES, Jader Janer Moreira. As crianças e seus espaços vivenciais: caminhos e possibilidades de pesquisa. In: MICARELLO, Hilda.; SCHAPPER, Ilka; LOPES, Jader Janer Moreira. **Itinerários investigativos**: Infâncias e linguagens. Juiz de Fora: UFJF, 2012.

LOPES, Jader Janer Moreira. A natureza geográfica do desenvolvimento humano. In: TUNES, Elizabeth (org.). **O fio tenso que une a psicologia à educação**. Brasília: UniCEUB, 2013 a.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.22, n. 49q1, maio/ago 2013 b, pp. 283-294. Disponível em <http://periodicoscientificos.ufmt.br/qindex.php/educacaopublica/article/view>. Acesso em: ago 2015

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância, Espaços Desacostumados e mapas vivenciais. [NO PRELO].

MARANDOLA JR, Eduardo. GRATÃO, Lúcia Helena Batista. Do sonho à memória: Livia de Oliveira e a Geografia Humanista no Brasil. **Geografia**. Londrina. 2003, v. 12, n.2, pp. 5-19. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia>.

MARIOSIA, Gilmara Santos. **Negras memórias da 'Princesa de Minas'**. Juiz de Fora: Funalfa, 2009.

MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos. A criança na luta pela terra e pela vida. *In*: MARTINS, José de Souza (coord). **O massacre dos inocentes**. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira**: A degradação do outro nos confins do humano. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças na Anped. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: Uma nova política da espacialidade. Trad. Hilda P. Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MELLO, Marisol Barenco de. Lógicas Infantis: É a criança um outro? *In*: LOPES, Jader Janer Moreira Lopes; MELLO, Marisol Barenco de (orgs). **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

MERÈDIEU, Florence. **O desenho infantil**. Trad. Álvaro Lorencini e Sandra Nitri. São Paulo: Cultrix, 1974.

MIRANDA, Sérgio Luiz. **O lugar do desenho e o desenho do lugar no ensino de geografia**: contribuições para uma geografia escolar crítica. Rio Claro, 2005. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista.

MONTEIRO, Roberto. Pesquisa em Educação: Alguns desafios da abordagem qualitativa. *In*: _____(org). **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação**. Juiz de Fora: Feme/UFJF, 1998.

MONTEIRO, Carlos A. de F. **O mapa e a trama** : ensaios sobre o conteúdo geográfico em criações romanescas. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2008.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2010.

MULLER, Fernanda; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. A infância pesquisada. **Psicol. USP**, São Paulo , v. 20, n. 3, p. 465-480, set. 2009 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em 30 out. 2016.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sämtliche Werke**. Kritische Studienausgabe (KSA). Ed. G. Colli und M. Montinari, Berlin/New York/München, de Gruyter/DTV.1980.

NIETZSCHE, Friedrich. **O anticristo**. 12.ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

NUNES, Carla Cristiane. **É muito difícil você ver uma carroça no centro da cidade**: Crianças de Juiz de Fora (MG) e suas representações de cidade e campo. Juiz de Fora, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora.

NUNES NASCIMENTO, Carla Cristiane; SUZUKI, Júlio César. Bom no Dom Bosco é brincar; ruim é brigar”: Arte e vivências de crianças que habitam o Bairro Dom Bosco em Juiz de Fora-MG. *In*: Sigeoliterart – II Simpósio Internacional e III Simpósio Nacional de Geografia, Literatura e Arte, 2015, Goiânia-GO. **Anais...** Goiânia: UFG, 2015 [cd-rom].

OLIVEIRA, Livia de. **Contribuição ao ensino de Geografia**. Rio Claro, 1967. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas.

OLIVEIRA, Livia de. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. São Paulo: Instituto de Geografia/USP, 1978.

OLIVEIRA, Livia de. Percepção da paisagem geográfica: Piaget, Gibson e Tuan. **Geografia**, Rio Claro, v. 25, n.2, p.5-22, 2000.

OLIVEIRA, Maria Terezinha Espinosa de. **Crianças narradoras e suas vidas cotidianas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de. Famílias solidárias e desafios urbanos: Os negros em Juiz de Fora. *In*: BORGES, Célia Maia (org). **Solidariedades e conflitos**: Histórias de vida e trajetórias de grupos em Juiz de Fora. Juiz de Fora, UFJF, 2000.

PARK, Margareth Brandini. De Jeca Tatu a Zé Brasil: a possível cura da raça brasileira. **Estudos Sociedade e Agricultura**. 1999, pp. 143-150.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e o livro didático**: Uma análise crítica. Belo Horizonte: Lê, 1994.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A representação do espaço na criança**. Trad. Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PIRES, Marcelo Raimundo. **Representações de Brasil em Delgado de Carvalho**. Piracicaba, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

PIRES, Sérgio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, 2007, 17(38), p. 311-320.

PINO, Angel. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4), p.741-756.

PINTO, Manuel. A Infância como Construção Social. *In*: Pinto, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga: Bezerra Editora, 1999.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coords.). As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: _____(coords). **As crianças: contextos e identidades**. Braga:Universidade do Minho, 1997.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; Cacete. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. Brasília, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília.

PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth. Notas biográficas e bibliográficas sobre L.S. Vigotski. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 101-135, jan./jun. 2011.

PRESTES, Zoia Ribeiro. L. S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas. *In*: VAZ, A.F.; MOMM, C.M. (orgs.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas / Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

QUEIROZ, Maria Isaura P. de. “Educação como uma forma de colonialismo”. **Ciência e Cultura**, São Paulo, vol.28, n.12, pp.1433-1441, 1976.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010a.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010b.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Proposições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record/Altaya, 1995.

REVAH, Daniel. **Construtivismo: Uma palavra no circuito do desejo**. 2014. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

SANTANA, Cláudia da Costa Guimarães. **A Pedologia Histórico-Cultural de Vigotski**. Niterói, 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 5.ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade e Culturas**. 2007, N.25, pp. 136-206.

SARMENTO, Manuel Jacinto; Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In*: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEABRA, O. C. L. Urbanização e fragmentação: apontamentos para estudo do Bairro e da memória urbana. *In*: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS LATINO AMERICANOS, 8., 2001 **Anais...** Santiago : Universidade do Chile, 2001. 9 p. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal8/Geografiasocioeconomica/Geografiaurbana/74.pdf>>. Acesso em: set 2016.

SCHWANDT, Thomas. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. *In*: DENZIN, Norman k.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SERGUEI, Jerebtsov. Gomel - a cidade de L.S. Vigotski: pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. *In*: **VERESK – CADERNOS ACADÊMICOS INTERNACIONAIS**. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2014.

SILVA, Armando Corrêa da. **A metrópole ampliada e o bairro metropolitano - o caso de São Paulo**: o bairro da Consolação. São Paulo, 1982. Tese (Livredocência) –Universidade de São Paulo.

SCARLATO, Francisco Capuano. **O real e o imaginário no Bexiga**: autofagia e renovação urbana no bairro. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

SILVA, Antônio Marcos; RANGEL, Kátia de Souza; SUZUKI, Júlio de César. *In*: V Encontro de Grupos de Pesquisa. Agricultura, desenvolvimento regional e transformações socioespaciais., 2010, Santa Maria-RS. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2010.

SILVA, Maria Leticia Miranda Barbosa. O materialismo histórico e sua influência na teoria histórico-cultural. **Tramas para Reencantar o Mundo**, n. 1, 2015.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *In*: SOUSA SANTOS, Boaventura de (org). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “um discurso sobre as ciências” revisitado. Porto: Afrontamento, 2003).

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUZA, M. J. L. O bairro contemporâneo: ensaio de abordagem política. **Revista brasileira de geografia**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, p. 139-172, abr./jun. 1989.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia nas séries iniciais**: o desafio da totalidade mundo. Rio de Janeiro, 2001. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Universidade Estadual de Campinas.

SUZUKI, Júlio César. O espaço na narrativa: uma leitura do conto “Preciosidade”. **Revista do Departamento de Geografia**. N.19. p. 54-67, 2006.

SUZUKI, Júlio César. Geografia e Literatura: Uma leitura da cidade na obra poética de Paulo Leminski. **Revista da ANPEGE**, v. 2, n. 2, p. 115-142, 2010.

SUZUKI, Júlio César. Espaço na crônica de Mário de Andrade: Uma análise de *O turista aprendiz*. **Geograficidade**, v.01, n.01, p.87-98, 2011.

TEIXEIRA, Marlene P. V.; MACHADO, Rosa Maria. Conceito de bairro: unidade popular ou técnica? **Anuário do Instituto de Geociências**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1986.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. São Paulo, 2009. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo.

TOASSA, Gisele. Relações entre comunicação, vivência e discurso em Vigotski: observações introdutórias. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 39, 2014, pp. 15-22.

TOASSA, Gisele et al. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 757-779, 2010.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: A perspectiva da experiência. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: Um estudo da percepção, atitude e valores do meio ambiente. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1980.

UNICEF. **Situação mundial da infância**: Crianças em um mundo urbano. Unicef: United Nations Children's Fund, 2012.

VERESK – CADERNOS ACADEMICOS INTERNACIONAIS. Estudos sobre a perspectiva historico-cultural de Vigotski – Brasília: UniCEUB, 2014.

VIDCH, Arthur; Lyman, Stanford. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. *In*: DENZIN, Norman k.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovich.. Manuscritos de 1929. **Educação e Sociedade**. Trad. Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas. Campinas, v.21, n.71, julho, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semiónovitch. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor y A. Machado Libros, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. 2008, N.8, pp. 23-36. ISSN 1808-6535.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Trad. Márcia Pileggi. **Psicologia USP**, São Paulo, 21(4), p. 681-701, 2010.

ZANETTI, Alexsandra; SCHAPPER, Ilka; SANTOS, Núbia Schaper. O lugar da brincadeira e o desenvolvimento da imaginação no GP LEFoPI. *In*: MICARELLO, Hilda.; SCHAPPER, Ilka; LOPES, Jader Janer Moreira. **Itinerários investigativos: Infâncias e linguagens**. Juiz de Fora: UFJF, 2012.

Anexo 1

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
 FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA
 DOUTORADO EM GEOGRAFIA HUMANA

**Pedido de autorização.
 Aos pais ou responsável legal.**

Assunto: Pesquisa acadêmica com crianças moradoras do bairro Dom Bosco em Juiz de Fora-MG.

Juiz de Fora, ____ de _____ de _____

A _____ (nome do responsável)

_____ (tipo de responsável) de _____ (nome da criança)

Meu nome é Carla Cristiane Nunes, sou estudante do curso de Doutorado em Geografia Humana da Universidade de São Paulo, sob orientação do Professor Doutor Júlio César Suzuki, e estou realizando uma pesquisa acadêmica com crianças moradoras do bairro Dom Bosco em Juiz de Fora-MG.

Por entender que seu filho poderá contribuir com a pesquisa citada, venho, por meio desta, pedir sua autorização para entrar na casa de vocês com a finalidade de conversar com ele e pedir-lhe que produza alguns desenhos sobre o bairro.

A pesquisa, assim como seu uso em meu trabalho, só acontecerá com o consentimento de seu filho. Ele é quem decidirá se quer ou não participar da pesquisa, se produzirá os desenhos solicitados e se sua voz poderá ser registrada por um gravador de áudio. Não havendo esse consentimento por parte dele, o mesmo será respeitado e o presente documento será desconsiderado.

É importante informar-lhe que:

.O material produzido no diálogo que teremos – seus desenhos e falas gravadas - será divulgado com finalidade acadêmica – na tese, em artigos, em congressos etc.

. Não será feita nenhuma imagem de seu filho por meio de fotografias ou filmagens.

. Seu filho poderá decidir como será identificado na pesquisa, podendo ser com o primeiro nome dele ou outro nome fictício escolhido por ele.

. É desejável que a idade dele e o local onde reside no Dom Bosco apareçam no trabalho. Contudo, isso só acontecerá se ele assim quiser.

Após a leitura do presente documento e o esclarecimento de possíveis dúvidas, se sua resposta for positiva a essa solicitação, peço que assine a declaração a seguir:

Eu, _____, _____ de _____, autorizo Carla Cristiane Nunes, estudante do curso de Doutorado em Geografia Humana da Universidade de São Paulo, que está realizando uma pesquisa sobre as representações das crianças sobre o bairro Dom Bosco em Juiz de Fora-MG, a entrar em nossa casa com a finalidade de buscar a participação do meu filho no trabalho citado. Declaro também que estou ciente das informações expostas na solicitação acima e com relação a elas não tenho qualquer dúvida ou objeção a fazer.

Data: _____ Assinatura: _____