



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RÚBIA RENATA DAS NEVES GONZAGA

**CAMINHAR PELAS RUAS DA CIDADE:
SENSIBILIDADES E APRENDIZAGENS NO TRABALHO
PEDAGÓGICO COM AS CRIANÇAS**

Londrina
2022



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2022

RÚBIA RENATA DAS NEVES GONZAGA

**CAMINHAR PELAS RUAS DA CIDADE:
SENSIBILIDADES E APRENDIZAGENS NO TRABALHO
PEDAGÓGICO COM AS CRIANÇAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Ferreira de Oliveira

Londrina
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

G642c Gonzaga, Rúbia Renata das Neves.
Caminhar pelas ruas da cidade : sensibilidades e aprendizagens no trabalho pedagógico com as crianças / Rúbia Renata das Neves Gonzaga. - Londrina, 2022.
257 f. : il.

Orientador: Sandra Regina Ferreira de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Cidade - Tese. 2. Criança - Tese. 3. Escola - Tese. 4. Experiências - Tese.
I. Oliveira, Sandra Regina Ferreira de . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

RÚBIA RENATA DAS NEVES GONZAGA

**CAMINHAR PELAS RUAS DA CIDADE:
SENSIBILIDADES E APRENDIZAGENS NO TRABALHO
PEDAGÓGICO COM AS CRIANÇAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Ferreira
de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dr.^a. Lana Mara de Castro Siman
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Profa. Dr.^a. Maria Tereza Goudard Tavares
Universidade Estadual do Rio de Janeiro –
UERJ

Profa. Dr.^a. Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dr.^a. Cassiana Magalhães
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 18 de fevereiro de 2022.

Para Luísa e Lara, minhas netas, e para todas as crianças, porque nelas habita nosso desejo de lutar por uma cidade mais humanizada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida, por sustentar os meus passos, manter minha fé e iluminar a caminhada. A Ele toda glória.

À minha orientadora, Profa. Dra Sandra Regina Ferreira de Oliveira, a quem tenho profundo afeto e respeito, pelos múltiplos ensinamentos, por ter me apresentado os estudos da cidade, tocando-me intensamente. Agradeço muitíssimo a parceria na realização da pesquisa, a compreensão pelos momentos difíceis que passei e pela generosidade demonstrada com a persistência epistemológica no processo de orientação. Manifesto minha admiração por seus saberes, e sobretudo, pela sensibilidade com que trata o humano, refletindo seu cuidado com a vida.

À Profa. Dra. Lana Mara Castro Siman e à Profa. Dra Francismara Neves de Oliveira, pela leitura atenta do texto de qualificação e por trazerem valiosas contribuições para a continuidade do trabalho.

À Profa. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares e à Profa. Dra. Cassiana Magalhães, pela disponibilidade e aceite para compor a banca de avaliação dessa tese.

À equipe gestora e professores da Escola Municipal Arthur Thomas, pela acolhida a pesquisa e parceria na realização dos procedimentos, tornando viável nossos propósitos.

Às crianças que participaram da pesquisa e se colocaram em caminhadas pelas ruas, pelas trocas, conversas, olhares e sensibilidades estiveram num movimento alegre e atento a construir leituras da cidade.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa Lugares de Aprender: relações entre escola, cidade, cultura e memória, pelos estudos, trocas, sugestões e compartilharmos ideias de cada pesquisa.

À minha mãe (in memoriam) Olga Santa Maria das Neves, que partiu durante o meu processo de doutoramento, deixando em mim um vazio que tento preencher com as memórias que ficaram. Sempre me deu as mãos para andar pelo centro da cidade, nutrindo em mim a vontade de vivê-la e pertencer a esse lugar. Obrigada por

sempre e sempre me apoiar e me fazer acreditar que é possível alcançarmos o que desejamos. Sua presença está no meu coração.

Ao meu marido, Paulo Rogério Gonzaga, que muito mais que incentivo para a realização do doutorado, agradeço a sua compreensão pelas minhas ausências em todo esse tempo. Muita gratidão pelo seu cuidado, carinho, atenção, demonstrados em gestos diários de companheirismo. Um ninho de alento nas horas em que é preciso pausar para continuar. A caminhada tem mais sentido ao seu lado. Te amo.

À minha filha Mariana, meu genro Luiz Renato, meu filho Paulo Neto e minha nora Alessandra, agradeço o apoio desde sempre, como também a compreensão pelas minhas ausências. Obrigada por sempre solicitarem a minha presença na vida de vocês. Vocês são a expressão do amor.

À toda família e amigos pelo incentivo e apoio em cada etapa, desde a aprovação no processo.

À amiga Eliane Candoti, pelas tantas trocas sobre o trabalho pedagógico pela cidade e pela pronta ajuda às minhas demandas durante a pesquisa.

Aos colegas professores da área de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Universidade Estadual de Londrina, pelo incentivo e apoio às minhas demandas na realização do doutorado.

GONZAGA, Rúbia Renata das Neves. **Caminhar pelas ruas da cidade: sensibilidades e aprendizagens no trabalho pedagógico com as crianças.** 2022. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

Esta tese se vincula à linha de pesquisa 1 – Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais da Educação, núcleo 2 – História, Cultura, Escola e Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Teve como objetivo geral compreender e analisar as leituras realizadas pelas crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental sobre a cidade em que vivem. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa no campo metodológico da pesquisa-ação e se deu a partir de um projeto de estudo sobre um quadrilátero central da cidade de Londrina, Paraná, local em que foram realizados os passeios. O estudo empírico acompanhou um grupo de 26 crianças que durante o ano de 2017 estavam no primeiro ano, 2018 no segundo ano e 2019 no terceiro ano em uma escola da rede municipal, localizada na área central da cidade. Os instrumentos de coleta de dados foram desenhos produzidos pelas crianças durante as intervenções, produções escritas, fotografias, rodas de conversas tanto em sala de aula como as que aconteceram durante visitas aos locais selecionados e observações realizadas durante os passeios. A pesquisa procura trazer a complexificação da tríade cidade – criança – escola, e em vista disso demandou um referencial interdisciplinar. Para discutir a cidade ancoramos o estudo em Pesavento (1995, 2003, 2004; 2007); Miranda e Pagés (2013); Siman (2013) Bonafé (2013); Alderoqui (1998, 2000, 2002, 2003, 2012, 2013) e outros. Para analisar a condição da (s) criança (s) contemporânea apoiamo-nos na Sociologia da Infância (Sarmiento, 1998, 2008, 2018); Qvortrup (1994); Prout e James (1990, 2004); e outros. A análise dados levantados junto as crianças mostram que a leitura que elas fazem da cidade ao ingressarem no Ensino Fundamental, traz as marcas da vida familiar, conhecem a cidade, a partir de quatro eixos: família, espaços de lazer, (identificados em espaços públicos e espaços privados), consumo e apropriação do espaço público. Os resultados revelam que no movimento didático de exploração e estudo da materialidade da cidade, as crianças conseguem transitar pelas diferentes temporalidades, estabelecendo relações entre passado, presente e futuro, percebidas em suas narrativas que têm como referente experiências pela cidade. A inserção das crianças nos espaços públicos permitiu que a dimensão humana presente na cidade, a diversidade de vidas e os tensionamentos que essa presença envolve fossem problematizadas a partir de sua complexidade e refletidas com o grupo, contribuindo para a compreensão dos problemas urbanos contemporâneos.

Palavras-chave: Cidade. Criança. Escola. Experiências. Sensibilidades.

GONZAGA, Rúbia Renata Neves. **Walking and through the city streets: sensitivities and learning.** 2022. Doctorate in Education. State University of Londrina, Londrina, 2022, 255 pp.

ABSTRACT

This thesis is linked to research line 1 – Philosophical, Historical, Political and Cultural Perspectives on Education, core 2 – History, Culture, School and Teaching, of the Postgraduate Program in Education at the State University of Londrina. Its general objective was to understand and analyze the readings carried out by children in the first years of Elementary School about the city in which they live. This is a qualitative approach in the methodological field of action research and was based on a study project on a central quadrangle in the city of Londrina, where the tours were carried out. The empirical study followed a group of 26 children who during the year 2017 were in the first year, 2018 in the second year and 2019 in the third year in a municipal school, located in the central area of the city. The data collection instruments were drawings produced by the children during the interventions, written productions, photographs, conversation circles both in the classroom and those that took place during visits to selected places and observations made during the tours. The research seeks to bring the complexification of the city – child – school triad, and in view of this, it demanded an interdisciplinary reference. To discuss the city, we anchored the study in Pesavento (1995, 2003, 2004; 2007); Miranda and Pages (2013); Siman (2013) Bonafé (2013); Alderoqui (1998, 2000, 2002, 2003, 2012, 2013) and others. To analyze the condition of contemporary child(ren) we rely on the Sociology of Childhood (Sarmiento, 1998, 2008, 2018); Qvortrup (1994); Prout and James (1990, 2004); and others. From an analysis of the first data collected together, they show that the reading they make of the city when they enter elementary school, brings the marks of family life, they know the city, along four axes: family, spaces of public spaces and spaces private), consumption and public appropriation. To analyze the condition of contemporary child(ren) we rely on the Sociology of Childhood (Sarmiento, 1998, 2008, 2018); Qvortrup (1994); Prout and James (1990, 2004); and others. From an analysis of the first data collected together, they show that the reading they make of the city when they enter elementary school, brings the marks of family life, they know the city, along four axes: family, spaces of public spaces and spaces private), consumption and public appropriation. The analysis of the first data collected from the children shows that the reading they make of the city when they enter elementary school, brings the marks of family life, they know the city, from four axes: family, leisure spaces, (identified in public spaces and private spaces), consumption and appropriation of public space. The results reveal that in the didactic movement of exploration and study of the materiality of the city, children are able to transit through different temporalities, establishing relationships between past, present and future, perceived in their narratives that have experiences around the city as a reference. The inclusion of children in public spaces allowed the human dimension present in the city, the diversity of lives and the tensions that this presence involves to be problematized from their complexity and reflected, contributing to the understanding of contemporary urban problems.

Keywords: City. Kid. School. Experiences. sensitivities.

RESUMEN

Esta tesis está vinculada a la línea de investigación 1 – Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas y Culturales de la Educación, eje 2 – Historia, Cultura, Escuela y Enseñanza, del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Londrina. Su objetivo general fue comprender y analizar las lecturas realizadas por los niños de los primeros años de la Enseñanza Fundamental sobre la ciudad en la que viven. Se trata de un abordaje cualitativo en el campo metodológico de la investigación-acción y se basó en un proyecto de estudio sobre un cuadrilátero central de la ciudad de Londrina, donde se realizaron los recorridos. El estudio empírico siguió a un grupo de 26 niños que durante el año 2017 cursaron primer año, 2018 segundo año y 2019 tercer año en una escuela municipal, ubicada en la zona centro de la ciudad. Los instrumentos de recolección de datos fueron los dibujos producidos por los niños durante las intervenciones, las producciones escritas, las fotografías, las ruedas de conversación tanto en el aula como las realizadas durante las visitas a los lugares seleccionados y las observaciones realizadas durante los recorridos. La investigación busca traer la complejización de la tríada ciudad-niño-escuela, y frente a eso, exigió una referencia interdisciplinar. Para discutir la ciudad, anclamos el estudio en Pesavento (1995, 2003, 2004; 2007); Miranda y Pajes (2013); Simán (2013) Bonafé (2013); Alderoqui (1998, 2000, 2002, 2003, 2012, 2013) y otros. Para analizar la condición del(los) niño(s) contemporáneo(s), nos apoyamos en la Sociología de la Infancia (Sarmiento, 1998, 2008, 2018); Qvortrup (1994); Prout y James (1990, 2004); y otra. El análisis de los datos recogidos de los niños muestra que la lectura que hacen de la ciudad cuando ingresan a la escuela primaria, trae las marcas de la vida familiar, conocen la ciudad, a partir de cuatro ejes: familia, espacios de ocio, (identificados en espacios públicos y espacios privados), consumo y apropiación del espacio público. Los resultados revelan que en el movimiento didáctico de exploración y estudio de la materialidad de la ciudad, los niños son capaces de transitar por distintas temporalidades, estableciendo relaciones entre pasado, presente y futuro, percibidas en sus narrativas que tienen como referencia experiencias en torno a la ciudad. La inclusión de los niños en los espacios públicos permitió problematizar desde su complejidad y reflexionar la dimensión humana presente en la ciudad, la diversidad de vidas y las tensiones que implica esta presencia, contribuyendo a la comprensión de los problemas urbanos contemporáneos.

Palabras clave: Ciudad. Niño. Escuela. Experiencias. sensibilidades

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Investigação e ação	27
Figura 2 – Catedral Metropolitana de Londrina – Paróquia Sagrado Coração de Jesus	30
Figura 3 – Biblioteca Pública Municipal Pedro Viriato Parigot de Souza	30
Figura 4 – Concha Acústica	31
Figura 5 – Mapa do município de Londrina	32
Figura 6 – Mapa do trajeto da escola até o Quarteirão Cultural	43
Figura 7 – Mapa do trajeto da escola até o Museu Histórico de Londrina	43
Figura 8 – Desenho Exposição de obras de arte – Amanda	76
Figura 9 – Produção escrita de Vinícius	132
Figura 10 – Desenho de Maria.....	142
Figura 11 – Desenho de Fernando	145
Figura 12 – Desenho Lago Igapó - Gabriel.....	150
Figura 13 – Desenho Lago Igapó - Miguel.....	151
Figura 14 – Desenho de Mateus.....	153
Figura 15 – Desenho Calçadão - Larissa.....	157
Figura 16 – Desenho de Benjamin.....	157
Figura 17 – Desenho de Melissa	159
Figura 18 – Desenho de Estela.....	159
Figura 19 – Desenho de Amanda	161
Figura 20 – Desenho de Izi	162
Figura 21 – Desenho de João.....	165
Figura 22 – Desenho de Liz.....	165
Figura 23 – Desenho McDonald's - Alice	166
Figura 24 – Desenho Concha Acústica - Vinícius	169
Figura 25 – Exposição da Sala Londrina	181
Figura 26 – Desenho da Catedral – Léo	182
Figura 27 – Desenho da Catedral - Mateus	182
Figura 28 – Imagens relativas ao instrumento 1: Igreja de madeira e Catedral atual	187
Figura 29 – Resposta ao instrumento 1 – Melissa	188
Figura 30 – Resposta ao instrumento 1 – Caio.....	188

Figura 31 – Resposta ao instrumento 1 – João	189
Figura 32 – Entrada do Teatro Zaquieu de Melo	195
Figura 33 – Caminho para a Biblioteca Pública	195
Figura 34 – Desenho Biblioteca Pública – Estela	197
Figura 35 – Desenho Biblioteca Pública - Sofia	197
Figura 36 – Imagens relativas ao instrumento 1: Quadra de tênis e Biblioteca Pública	200
Figura 37 – Resposta ao instrumento 1 – Miguel.....	201
Figura 38 – Resposta ao instrumento 1 – Benjamin	202
Figura 39 – Resposta ao instrumento 1 – Guilherme.....	203
Figura 40 – Desenho Concha Acústica – Caio	206
Figura 41 – Atravessando rua de paralelepípedo	208
Figura 42 – Imagem relativa ao instrumento 1: Concha Acústica	209
Figura 43 – Resposta ao instrumento 1 – João	210
Figura 44 – Resposta ao instrumento 1 - Izi	210
Figura 45 – Imagens relativas ao instrumento 2: Episódio Concha Acústica.....	213
Figura 46 – Desenho de Maria – Concha Acústica.....	215
Figura 47 – Resposta ao instrumento 2 – Caio.....	216
Figura 48 – Resposta ao instrumento 2 – Vinícius.....	217
Figura 49 – Resposta ao instrumento 2 – Larissa.....	220
Figura 50 – Memorial do pioneiro	222
Figura 51 – Imagens relativas ao instrumento 2: Episódio Calçada da Biblioteca Pública	222
Figura 52 – Resposta ao instrumento 2: Episódio calçada da biblioteca – Larissa.....	224
Figura 53 – Resposta ao instrumento 2: Episódio calçada da biblioteca – Jenifer	225
Figura 54 – Resposta ao instrumento 2: Episódio calçada da biblioteca – Miguel.....	226
Figura 55 – Resposta ao instrumento 2: Episódio calçada da biblioteca – Caio.....	228
Figura 56 – Instrumento 2: Episódio do porão da Biblioteca Pública	228
Figura 57 – Imagem Crianças em frente ao porão da Biblioteca Pública.....	230
Figura 58 – Resposta ao instrumento 2: Episódio do porão da Biblioteca Pública - Jenifer	231
Figura 59 – Resposta ao instrumento 2: Episódio do Porão da Biblioteca Pública - Enzo.....	231

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	TRAJETÓRIAS: A FORMAÇÃO DA PESQUISADORA E DA PESQUISA	16
1.2	CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	20
1.3	DELINEANDO O LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO	32
1.3.1	A escola	36
1.4	PARTICIPANTES	38
1.5	INSTRUMENTOS DE PESQUISA	41
2	INFÂNCIAS, CRIANÇAS E CIDADE	47
2.1	A REDESCOBERTA DA INFÂNCIA PELA SOCIOLOGIA.....	48
2.2	A CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL	54
2.3	AS CRIANÇAS E A CIDADE	62
2.4	POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO NA CIDADE	72
3	CIDADE: HORIZONTE DE PENSAMENTO E CONSTRUÇÃO HUMANA	78
3.1	DIMENSÃO MATERIAL E SIMBÓLICA NAS TRAMAS DO TEXTO DA CIDADE	88
4	A POTENCIALIDADE EDUCATIVA DA CIDADE	96
4.2	PASSEIOS URBANOS COMO PRÁTICA EDUCATIVA	103
4.3	ANDANÇAS PELA CIDADE: O MOVIMENTO DE PRODUÇÃO DO SENSÍVEL	115
4.4	A LEITURA DA CIDADE: ENTRE EXPERIÊNCIA E NARRATIVA	126
5	TRILHANDO OS CAMINHOS DAS CRIANÇAS PELA CIDADE: UM PERCURSO POR MEIO DE NARRATIVAS E DESENHOS	138
5.1	FAMÍLIA	141
5.2	LAZER	149
5.3	CONSUMO	158
5.4	APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO	168
5.4.1	Por quais espaços a criança vive a cidade?	172
6	MATERIALIDADE, SOCIABILIDADE E SENSIBILIDADE: O MOVIMENTO DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS SOBRE A CIDADE	176
6.1	MATERIALIDADE	179

6.1.1	Catedral	180
6.1.2	Biblioteca Pública	194
6.1.3	Concha Acústica	204
6.2	SOCIABILIDADE.....	212
6.2.1	Episódio Concha Acústica	212
6.2.2	Calçada da Biblioteca Pública	222
6.3	SENSIBILIDADE.....	228
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	233
	REFERÊNCIAS.....	239
	APÊNDICES.....	248
	APÊNDICE A – Atividades Propostas.....	249
	APÊNDICE B – Proposta 6.....	251
	APÊNDICE C – Proposta 7.....	252
	APÊNDICE D – Objetivos e procedimentos metodológicos.....	253
	APÊNDICE E – Amostra de dossiê.....	254

1 INTRODUÇÃO

A cidade constitui uma experiência essencial e diversa na vida das pessoas, é nela que se organizam os modos de ser e estar no mundo, os comportamentos sociais, os valores cívicos e morais, as práticas culturais, as subjetividades, enfim, é uma experiência que produz identidade e pertencimento. Como lugar no tempo em que a vida acontece, a cidade ancora memórias, afetos e significações que desenharam os contornos da nossa história individual e coletiva.

Os sentidos conferidos à cidade por aqueles que nela habitam, decorrem do uso e das experiências ali vividas, na acepção benjaminiana são experiências liminares que produzem sensações e criam imagens postas na sensibilidade, daquele sujeito exposto, aceitante, interpelado e que se depara com o imprevisível, com o diverso. Walter Benjamin (1987; 1994) toma a cidade como um espaço limiar, lugar de trânsito, mas também de espera, que faz surgir um pensamento potente e de relações baseadas na condição humana. Desse ponto é que os caminhos percorridos, os espaços praticados e os elementos que configuram a cidade, deixam marcas em nossa existência.

As experiências na cidade, traduzidas em variadas formas narrativas, operam como práticas do espaço, conforme Certeau (2004), produzindo saberes nas formas de compartilhar a cidade. Ao valorizar essas experiências de formação revelamos um processo de aprendizagem que se dá nas interações sociais engendradas na urbe. A cidade educa homens, mulheres, jovens e crianças no vínculo com a vida cotidiana, em acontecimentos corriqueiros e próprios de cada um desses atores sociais.

A cidade é obra humana e a ação de todos que nela habitam, por menor que seja, ressignifica o que está posto, a partir do ponto de vista de cada pessoa sobre a realidade. Contudo, dentre todos que habitam a cidade, as crianças¹ integram o grupo social em que as possibilidades de ação na cidade são bastante restritas. Com a perspectiva ancorada nos estudos da Sociologia da Infância, Sarmiento (2018) aponta que na relação infância e cidade enfrenta-se obstáculos que limitam a plena afirmação dos direitos da criança, e especial o direito à cidade. A enorme complexidade que constitui as cidades contemporâneas condiciona fortemente a vida de seus habitantes em consequência de fenômenos como divisão social dos espaços, o incremento das

¹ Na tese usaremos o termo “criança” por entendermos que estamos a tratar de um tema que extrapola a condição de aluno. Esse assunto será retomado na página 13.

desigualdades sociais, a densificação do tráfego de automóveis, a exigência de novos equipamentos públicos ou sua insuficiência, a violência urbana, o predomínio do espaço cultural e midiático pelos interesses da indústria cultural, entre outros.

Na condição de cidadãos, adultos e crianças estão sujeitos aos efeitos das transformações ocorridas no espaço urbano e, em especial as crianças expostas aos constrangimentos que limitam o direito à cidade (LEFÈBVRE, 2001). Da perspectiva da educação, estendemos o olhar para a potencialidade educativa da cidade, na possibilidade de uma relação mais estreita entre escola e espaço urbano, em que o acontecimento da vida nesse espaço é campo aberto para a problematização do presente para a reflexão da pluralidade das experiências humanas e das marcas temporais que se apresentam na sua materialidade.

Essa tese se lança sobre as crianças, para compreensão mais aprofundada de suas vidas na cidade, mirando os espaços por onde elas transitam e, portanto, as vias por onde elas conhecem a cidade e, ainda, as aprendizagens ali operadas. A partir disso, em um movimento didático, reposicionamos o lugar da cidade ao sair da escola com as crianças em caminhadas, a fim de alcançarmos espaços da cidade que, em sua materialidade, carregam camadas de tempo que permitiram a investigação, a formulação de perguntas, o levantamento de hipóteses, e outras capilaridades que fluem da cidade contemporânea, que se dão a ver quando estamos em meio ao espaço público e toda a diversidade que ele comporta.

O objetivo da tese é compreender e analisar as leituras realizadas pelas crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental sobre a cidade em que vivem. O problema que se buscou responder foi quais são as leituras da cidade que crianças inseridas em um projeto de estudo de campo sobre os aspectos humanos e materiais constantes no quadrilátero central de Londrina podem realizar ao longo dos três anos do Ensino Fundamental? A Sociologia da Infância e a História Cultural, especialmente quanto aos estudos sobre a cidade, constituíram o campo teórico que delimitou a investigação. A Pesquisa Ação foi a metodologia selecionada e a partir das quais os procedimentos investigativos foram realizados. A opção recaiu, principalmente, na realização de caminhadas pedagógicas, rodas de conversas em sala de aula, desenhos e produções de textos. Os registros construídos durante os três anos de duração da pesquisa de campo, como caderno de campo, fotografias, gravações, desenhos e textos compuseram nossa base documental, dentre a qual foram selecionadas sete atividades de 26 alunos para a elaboração de dossiês individuais

(Apêndice A). Nessa introdução tratamos de apresentar, em detalhes, as partes que compõem nosso estudo.

Não poderíamos deixar de mencionar aqui algo que desde o começo do ano de 2020 se abateu sobre todos nós, sobre todas as cidades do mundo, ceifando a vida de milhares de pessoas – a pandemia da Covid-19. Nesse tempo de exceção, em que o essencial está sendo o cuidado para a preservação da vida, várias instituições precisaram se adequar e a escola, enquanto instituição social, precisou se repensar, se reinventar e ter coragem para agir na urgência com poucos recursos a seu dispor, principalmente a escola pública. Com o isolamento social, a educação escolar sofreu grande impacto ao ser deslocada, via tecnologia, para outros espaços e tempos, exigindo novas posturas e formas de interatividade entre o(a) professor(a) e as crianças. De forma muito rápida a sala de aula se alterou para garantir que a escola chegasse às crianças e, por meio de algumas estratégias, garantir que ações educativas mitigassem os danos que incidiram sobre a Educação.

A relação entre as crianças e a cidade, que já era distante, tornou-se gritante nesse tempo de cidade silenciada, ruas vazias, parques fechados. As crianças, mais do que qualquer outro grupo etário, foram obrigadas a ficarem fechadas em casa. Apartadas do desfrute dos espaços livres enquanto lugar da vida social e das relações interpessoais, as crianças estão com sua experiência na cidade afetada. Cremos que as condições de privação vividas pelas crianças durante a pandemia, vão incidir sobre a escola que agora, mais do que qualquer outro momento, necessita expandir o olhar em direção a cidade, sair do isolamento, que muitas vezes ela se impõe, e buscar a cidade e sua potência educativa. Oxalá, isso aconteça em uma cidade saudável.

1.1 TRAJETÓRIAS: A FORMAÇÃO DA PESQUISADORA E DA PESQUISA

Traço uma narrativa para que eu² possa mostrar o lugar de onde falo e do meu encontro com a temática da tese em torno da cidade, da criança e da escola, que me fez redimensionar a relação da criança com a cidade na sua formação humana e o papel da escola nesse processo.

Ao me inscrever para a seleção do doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina e tomar a decisão pelo tema

² A escrita da tese está elaborada na primeira pessoa do plural, mas devido ao caráter de memorial desta parte do texto, será utilizada a primeira pessoa do singular.

proposto não imaginava que este influenciaria minha maneira de conceber a vida e o mundo. Diversas são as motivações que me guiaram à realização desse trabalho de doutorado, embora todas essas motivações estejam entrelaçadas, renovando minha trajetória pessoal e profissional, gostaria de realçar o interesse político-epistemológico que a(s) infância(s) contemporânea e suas práticas sociais na cidade vêm suscitando em mim.

Com efeito, se nessa trajetória minha inquietação sempre foi a criança e a educação a ela ofertada e isso vinha orientando o meu horizonte de professora-pesquisadora, principalmente se a concepção de criança concreta, social e historicamente determinada refletia-se nas escolhas, ideias e valores que tomam forma nas práticas pedagógicas na escola, abarco nesse movimento a necessária expansão da escola na construção do conhecimento. A problemática da infância e suas práticas sociais na cidade tem me provocado no sentido de pensar a escola em seu encontro com a cidade e a potencialidade educativa dessa união.

Essa provocação muito me fez refletir que a escola, enquanto instituição fundamental que articula os saberes historicamente produzidos e os fazeres dos sujeitos com o mundo, tem como implicação dialogar com a cidade pela multiplicidade de conhecimentos que ela agrega. Para Blanch e Miranda (2013) a potência educativa da cidade permite problematizar questões fundamentais do presente, ativar uma consciência sobre o passado pelas marcas do tempo que carrega e, ainda, provocar reflexões sobre projetos para o futuro.

Minha trajetória profissional é pontuada com a docência na Educação Básica e no Ensino Superior. Como professora dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Londrina há 17 anos, sendo que no início desse período atuei por três anos na Educação Infantil, posteriormente com turmas de alfabetização e nos três últimos anos com as disciplinas de História e Geografia para turmas do primeiro ao quarto ano³. No curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina atuo há 10 anos, tendo nesse tempo ministrado algumas disciplinas, dentre elas Didática de História, Didática de Geografia, Alfabetização e Supervisão de estágio curricular nos anos iniciais. Assim, o objeto de pesquisa é estreitamente vinculado a minha ação docente nos dois

³ Em Londrina desde o ano de 2018, os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Artes são ministrados pelo regente de cada turma e os componentes de História e Geografia por um professor específico que atende três turmas, os professores são, respectivamente, nomeados por R1 e R2. Esse assunto será retomado na página 28.

níveis de ensino.

A construção do objeto de pesquisa foi profundamente influenciada pela minha participação, desde 2016, no Grupo de Estudos e Pesquisa Lugares de Aprender: relações entre escola, cidade, cultura e memória, que me aproximou dos estudos da cidade e das discussões em torno das possíveis relações entre escola e cidade como instâncias fundamentais para formação da cidadania dos sujeitos contemporâneos. Os estudos realizados no grupo alargaram a compreensão acerca da potência educativa da cidade e que engendra a construção do pensamento, necessitando que a escola faça emergir as questões que afetam a vida na sociedade redimensionando seu fazer educativo.

A compreensão construída da potência educativa da cidade e a necessária interdependência com a escola delineando modos de explorar a cidade como estratégias de aprendizagem, não apenas vem corporificando a minha práxis enquanto professora-pesquisadora-formadora de professores, como me instigando a pesquisar com mais exigência as possibilidades educativas no espaço urbano.

Em minha dissertação de Mestrado apresentada no PPEdu da UEL no ano de 2013, busquei conhecer as representações sociais de infância e Educação Infantil de professores que atendem essa faixa etária na rede municipal de ensino de Londrina. Os resultados indicaram que estes professores não entendiam as funções de cuidar e educar como práticas indissociáveis, demonstrando associar a Educação Infantil enquanto promotora do desenvolvimento infantil que tem como dimensão caracterizadora as atividades lúdicas. As representações sociais docentes sobre infância demonstravam uma imagem em que a brincadeira é entendida como atividade principal e única da criança, manifestando uma ideia dessa fase da vida de forma descontextualizada e imersa em um vazio social. Para discutir a infância, o referencial teórico ancorou-se na Sociologia da Infância.

Preciso dizer que minha proximidade com a criança é muito forte, desde que me tornei professora tenho um olhar muito especial para o que a criança é, sujeito em desenvolvimento, com potencial para múltiplas aprendizagens, que vai se constituindo por meio de diferentes linguagens. Um ser que está a conhecer o mundo, a explorá-lo, que enxerga maravilhas nas trivialidades, que desorganiza o concreto para perscrutá-lo, que reedita a realidade a partir de sua inserção sociocultural. Sempre busquei alcançar as crianças por meio da ludicidade, linguagem comum a todas, um modo de respeitá-las e de buscar compreender seu pensamento, suas lógicas. Esse

modo de conceber a criança está ancorado na caminhada acadêmica e profissional, em que me encontro enredada nas tramas de muitas infâncias que me interpelam a todo momento a compartilhar, de algum modo, suas percepções. Mas, também trago muito da infância que atravessou minha vida. Uma infância vivida com muito movimento, de brincar na rua com primos e vizinhos, de brincar de ser professora, de subir em árvores, e também de poder andar pelo centro da cidade de Londrina, local que nasci e sempre morei. No centro da cidade pude transitar entre a escola, as lojas, o calçadão, ver o trem passar, pular vagão e o que mais estivesse pelos caminhos desse trânsito, nessa experiência com a cidade fui produzindo um sentido de identidade e pertencimento. Hoje, muitas vezes, me pego trazendo essa narrativa para as crianças durante as aulas, e que são balizadas pela memória que se apoia na experiência vivida em minha infância nessa cidade, pois testemunhei parte das transformações que ocorreram e que, agora, nos debruçamos a estudar. Confesso que isso me emociona e me motiva a lutar por uma cidade em que todas as crianças possam vivê-la plenamente, formando ricas experiências. Por fim, ainda bem jovem, também fui atravessada pela infância com a maternidade quando uma menina chegou e eu fui aprendendo a ser mãe, logo depois um menino, completando as faces de cuidar, amar e educar. E, ao mesmo tempo, apresentar-lhes o mundo do qual passaram a fazer parte, e que toda criança logo se apaixona em conhecer. No processo do doutorado me tornei avó, o sentimento de amor permeado de doçura e leveza que a maturidade permite, potencializa a ideia da nossa responsabilidade pela continuidade do mundo que nos foi legado, como bem nos lembra Hanna Arendt (2011), porque as crianças são o futuro.

Diante das inquietações provocadas pelo estudo desenvolvido no Mestrado e do anseio de pesquisar a criança na cidade, procuro avançar em relação ao trabalho do mestrado e aprofundar meus conhecimentos, deslocando minha atenção das representações de professores sobre a infância para pesquisar diretamente as crianças e com elas. Prossigo com o referencial da Sociologia da Infância para sustentar a concepção de infância (s) nesta pesquisa. Embora a pesquisa tenha como local a escola, o que faz com que a referência a condição de aluno seja adequada, existe um esforço de análise em alcançar a condição mais ampla desses sujeitos – a criança – da qual a condição de aluno é uma das facetas, quando o local de atuação é situado – a escola.

A construção do objeto foi se expandindo e se condensando nas primeiras

orientações. As conversas com a orientadora e as ponderações acerca do desenvolvimento da pesquisa possibilitaram que minhas inquietações iniciais fossem redimensionadas e a definição do problema fosse melhor recortado. Essas reflexões levaram a seguinte questão investigativa: quais são as leituras da cidade que crianças inseridas em um projeto de estudo de campo sobre os aspectos humanos e materiais constantes no quadrilátero central de Londrina podem realizar ao longo dos três anos do Ensino Fundamental? Esse problema exige desdobramentos para se materializar e, nesse processo, outras indagações foram elaboradas: qual a relação da criança em suas práticas sociais e humanas com a cidade? O trabalho de exploração da cidade por meio da materialidade arquitetônica favorece (ou não) a identificação das várias camadas de tempo que compõem a cidade? As experiências vividas na cidade pelas crianças mediadas pela escola contribuem para operacionalizar a compreensão dos problemas urbanos contemporâneos?

Para que seja possível responder a tais questões, lançam-se os seguintes objetivos específicos: Analisar quais são os conhecimentos das crianças sobre espaço urbano ao ingressarem no Ensino Fundamental; Mapear e analisar as mudanças quanto ao processo de construção do conhecimento histórico que acontece durante o movimento de intervenção pedagógica; Compreender o processo de construção do conhecimento da cidade enquanto construção humana e das relações sociais engendradas nos espaços públicos.

1.2 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Toda pesquisa supõe caminhos teóricos e metodológicos, que sempre espelham e dialogam com as opções políticas e epistêmicas do pesquisador, bem como com sua história de vida. Uma escolha que, por óbvio, não é neutra e que acaba por invadir nossos interesses pondo em movimento nossa forma de conhecer e estranhar o que nos rodeia. Nesse sentido, para colocar meu pensamento e escrita em movimento na construção desta tese, servi-me do recurso da metáfora para tornar mais perceptível minhas escolhas. Nessa metáfora aproximo-me de uma viagem na qual fui traçando um caminho a seguir e na preparação para peregrinar por esse caminho longo e sinuoso, pensei nos itens necessários que levaria na mala, com certa apreensão em esquecer algo essencial e a sensação de que não poderia voltar para buscar, e que por isso seria necessário utilizar outras possibilidades que surgissem

durante a viagem.

Na montagem do conteúdo dessa mala coloquei os estudos da Sociologia da Infância que compreendem essa fase da vida como construção histórica, cultural e geograficamente contextualizada, bem como o reconhecimento das crianças que integram o coletivo infantil como atores sociais e participantes ativos da vida em sociedade (SIROTA, 2001; SARMENTO, 2008). A criança é vista a partir de sua potência, e ela está situada em determinado tempo e espaço. Os entendimentos sobre a infância anunciados por essa área sinalizaram a consolidação de cenários de pesquisa que envolvam as crianças e a possibilidade de serem estudadas desde seus próprios pontos de vista e não mais apenas como produto da cultura que as rodeia e da qual fazem parte, mas também, e fundamentalmente, como produtoras de cultura o que acontece na interação com o mundo circundante (CORSARO, 2011).

Nas escolhas que fiz para compor esta mala e me preparar para esse caminho coloquei os estudos da cidade por essa se constituir um espaço educador e potencializador de aprendizagens diversas e, como sublinham Miranda e Siman (2013); Blanch e Miranda (2013) um espaço que educa no sentido *lato sensu* porque possibilita educar sentidos, sociabilidades, pessoas humanas. Para Siman (2013), a cidade é um texto que se dá a ler e que proporciona a observação e reflexão da experiência histórica dos sujeitos que nela vivem, como também a compreensão das práticas sociais. Assim sendo, enriquece a educação do olhar daqueles que se arriscam em desvendar seus códigos, linguagens e pontos de vista de seus agentes sociais.

Siman assinala que “ler a cidade é aprender a ler o tempo histórico por ela produzido e que a produz” (SIMAN, 2013, p. 55). Mas, não o tempo entendido de forma linear, como postula a historiografia tradicional, isso porque o tempo da cidade moderna é labiríntico, sinuoso e com camadas sobrepostas que se interligam ou se bloqueiam. E para desvendá-lo é essencial decodificar os sinais, os indícios, a partir das camadas de tempo impressas nas edificações e nos desenhos da cidade, ao compasso de transeuntes nas ruas, observando os sinais políticos de esquecimento registrados pela ausência ou aniquilação da memória do lugar.

Nessa perspectiva, a discussão de Alderoqui (2003; 2012) é basilar para a presente pesquisa por acentuar as muitas possibilidades educativas da cidade e demonstrar que essa é observatório e laboratório de cidadania. Na relação cidade e cidadania Alderoqui (2003) demonstra a posição fundamental que a escola ocupa,

apesar desta não ser o único lugar onde a informação possa ser transformada em conhecimento. Na construção de valores e atitudes das pessoas, a escola é um lugar chave porque é sinônimo de intencionalidade e propostas educativas. Quer dizer, as explicações não se transmitem da forma construtiva, do simples contato com a realidade. A relação com o ambiente urbano imediato não ensina se não for bem escolhido e se não provocar uma ruptura, um estranhamento, um outro olhar, situação essa que pode acontecer graças a condução do professor.

Nesta pesquisa, ao tomar a temática da cidade, conteúdo clássico no ensino de História, parte-se de uma abordagem que se inter-relaciona com outras áreas da Ciências Humanas. Dessa maneira, a pesquisa aproxima-se de uma perspectiva interdisciplinar ao emprestar entendimentos particulares e conceitos específicos considerando tratar de fenômenos urbanos em sua complexidade.

A pesquisa procura trazer a complexificação da tríade cidade – criança – escola, e em vista disso, conforme já anunciado, demanda um referencial interdisciplinar consoante com os estudos aqui elencados. O entrecruzamento desses estudos com a Sociologia da Infância se faz considerando que a criança é um ator social que interage nos espaços da cidade, das instituições, com pares e adultos de seu convívio cotidiano, e, que, a compreensão da criança na cidade, a análise de suas representações e práticas possibilita um indicativo da vida em sociedade, a partir de um quadro sensível às crianças. E, considerando que a cidade é lugar de potência para ensinar e aprender diferentes saberes, mas que estes não se dão de forma óbvia, antes exigem intencionalidade e dispositivos de formação que a escola agrega como própria de sua condição institucional. Portanto, por meio dessa relação identifica-se a possibilidade de responder o problema proposto na pesquisa.

Com todos os itens necessários na mala e com a certeza de que é preciso dialogar com esses conhecimentos, dado que nos espaços da vida tudo está interligado e pertence a uma intrincada rede de sentidos e significados, busquei na bagagem desses autores subsídios a partir dos quais provocaram em mim reflexões e aprendizagens e, também, inspirações, a exemplo do estudo de Vogel *et al.* (1995). Na pesquisa referida cujo objetivo foi coletar e analisar as visões de crianças e adolescentes sobre a cidade do Rio de Janeiro por meio de cartas e desenhos, teve como locus de coleta de dados as escolas da rede pública e privada do município. As escolas estavam distribuídas do núcleo urbano à zona rural, do condomínio fechado à favela, garantindo a presença de diferentes perspectivas sobre a cidade,

assinaladas de acordo com o lugar, a forma urbana e o meio social. Do material coletado foi possível circunscrever e focalizar contextos, processos, valores, papéis e problemas que ilustram e revelam a grande complexidade dos panoramas atuais da experiência urbana nas grandes cidades brasileiras. A aproximação deste material balizou o desenho de nossa pesquisa.

A Sociologia da Infância tem acolhido uma ciência mais aberta, dialógica, promovendo deslocamentos metodológicos que realizem investigações com as crianças e não sobre as crianças (FARIA; FINCO, 2011). Tal fato coloca em evidência a relação pesquisador e participante, e sublinha a responsabilidade daquele em tornar visível a experiência das crianças nos estudos que tratam delas. Nesta pesquisa, as crianças são participantes ativas e como tal, não alinhamos este estudo com modelos paradigmáticos que tomam as crianças como sujeitos passivos de investigação. Renuncia-se a modelos investigativos que silenciam e banalizam a complexidade dos pontos de vista infantis e se busca o princípio da simetria ética entre crianças e adultos (CHRISTENSEN; JAMES, 2005). Desse modo, concordamos que de forma peculiar as crianças, assim como os adultos, estão imersas no dinamismo social que é a cidade e demonstram ricas contribuições a respeito da urbe.

Isto posto, reconhecemos que as crianças são competentes para contar sobre suas realidades e sobre diferentes aspectos da vida. Entender as crianças como capazes de construir as narrativas urbanas provoca a ruptura com a ideia de déficit que, historicamente, as relegou à invisibilidade na produção dos estudos acadêmicos e as apresenta como um outro do adulto. A realidade desse outro é entrelaçada em diálogo com a imaginação, um mecanismo que aumenta e anuncia o poder de sua representação simbólica e de leitura do mundo, da mesma forma que revela percursos insignificantes e incompreensíveis ao mundo do adulto.

Ao buscar compreender as possíveis leituras que as crianças dos primeiros anos Ensino Fundamental realizam sobre a cidade em que vivem, inicialmente me aproximei do universo pesquisado buscando um olhar com lentes de pesquisadora, uma vez que naquele momento percebia traços tênues em minha identidade – adulta/professora/pesquisadora – e que carrega em sua trajetória marcas históricas do compromisso político de encontrar caminhos para uma prática pedagógica respeitosa para com a infância. Não se tratava de habituar meu olhar sobre o universo investigado, pois como professora na escola na qual a pesquisa foi realizada, assunto a ser abordado no próximo item, possuo relações afetivas com as crianças que lá

estudam. Tratava-se muito mais de desnaturalizar meu olhar sobre as crianças para poder recolher de forma mais fidedigna possível suas práticas socioespaciais, bem como evidenciar as aprendizagens acerca da cidade decorrentes nesse processo. Para tanto, empenhei-me em avivar a sensibilidade para construir itinerários que revelassem suas formas de ser e estar no mundo, buscando tratá-las com respeito, superando o desafio de práticas adultocêntricas⁴, que conforme Motta e Frangella (2013) são imbuídas do autoritarismo do adulto, que o leva a falar pelo subalterno (a criança) e a elaborar discursos hegemônicos.

Sabemos que o protagonismo exercido pelo adulto faz dele absoluto nas escolhas e na programação escolar, sendo dele a responsabilidade pela organização e determinação dos tempos e espaços no trabalho pedagógico com as crianças. E tais características concedem ao adulto, aqui tomado na figura do professor, autoridade, comando e controle das relações na prática pedagógica. Essa relação adultocêntrica é vista com normalidade nas escolas e não é problematizada. Via de regra as crianças são impelidas a permanecer num estado passivo e receptivo às prescrições do adulto.

Na investigação com crianças, as complexas relações de poder são tratadas por Christensen e James (2005) que denomina o papel do investigador como o de outro adulto e que o lugar desse *outro adulto de outro modo* no contexto educativo não pode prescindir o estatuto de adulto. Assim, no papel de professora e pesquisadora, procurei estar atenta e considerar a ruidosa atuação das crianças na pesquisa o que demandou um olhar mais denso para não controlar o tempo todo os seus modos de participação e zelando para que as intervenções não fossem diretivas nem condutoras, porém sem escamotear a identidade adulta.

Ser professora naquela escola facilitou a comunicação com professores, equipe gestora e crianças, pois como participante desse contexto e estando imersa nas práticas existentes, ele me é familiar. É necessário relativizar o conhecido e o vivido, e esse movimento se mostrou como um exercício intelectual de ruptura de certezas já estabelecidas e partilhadas com poucos, estranhar o que estava próximo, refletir sobre os limites e as possibilidades tanto da prática pedagógica como das intencionalidades da pesquisa. Disso decorre o que Franco (2005) denomina de

⁴ Adultocentrismo é um termo vindo da Sociologia da Infância para marcar a forma como as crianças eram presenças invisíveis nas pesquisas que diziam respeito a elas. Para tanto, eram ouvidos apenas os adultos responsáveis por elas, geralmente a família e professores.

interpenetração de papéis, em que o professor precisa passar a pesquisador de seu fazer, mantendo-se prioritariamente como professor e como professor continuar sendo pesquisador. Reflito que a partir de tais circunstâncias a realidade se descortinou mais complexa e multifacetada.

Assim, permeada pelas pessoas que me constituem, trazendo comigo, muito dos sujeitos e dos contextos que, na minha história de vida, me apresentaram inquietações, lancei-me no desafio dessa pesquisa. Da associação entre aulas, andanças e caminhadas por ruas, praças, prédios públicos, museus e igrejas da região central de Londrina, procuramos desvelar o horizonte de análise deste contexto de pesquisa e realizar a leitura do múltiplo repertório de dados que se constituiu ao longo de três anos.

O caminho metodológico trilhado nesse estudo aliou as opções políticas e epistêmicas da pesquisadora com seu contexto profissional, assim, no âmbito da abordagem qualitativa, a pesquisa-ação foi o campo metodológico eleito para o desenrolar do processo investigativo, e nesse momento trazemos os seus pressupostos.

A definição dada por Thiollent (1986) para pesquisa-ação é a seguinte:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e organizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

Tendo como base a pesquisa empírica, a pesquisa-ação considera a descrição de situações concretas recorrendo a observações e ações em meios sociais. Por se constituir em uma pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação dará aos dados levantados e observados uma característica descritiva e rica em significados, visto que deve acontecer no ambiente natural da realidade a ser pesquisada. Para ser considerada uma pesquisa-ação é fundamental ter uma ação por parte das pessoas envolvidas no processo investigativo, e é preciso que essa ação seja uma ação não-trivial, mas uma ação problemática. Ação essa considerada relevante no escopo social e, portanto, merecedora de investigação mais elaborada, possibilitando gerar modificações no contexto em que se dá pesquisa.

Pesquisar a própria prática com a finalidade de aperfeiçoá-la é o que orienta as pessoas envolvidas com a pesquisa-ação, o que provoca nova forma de olhar e

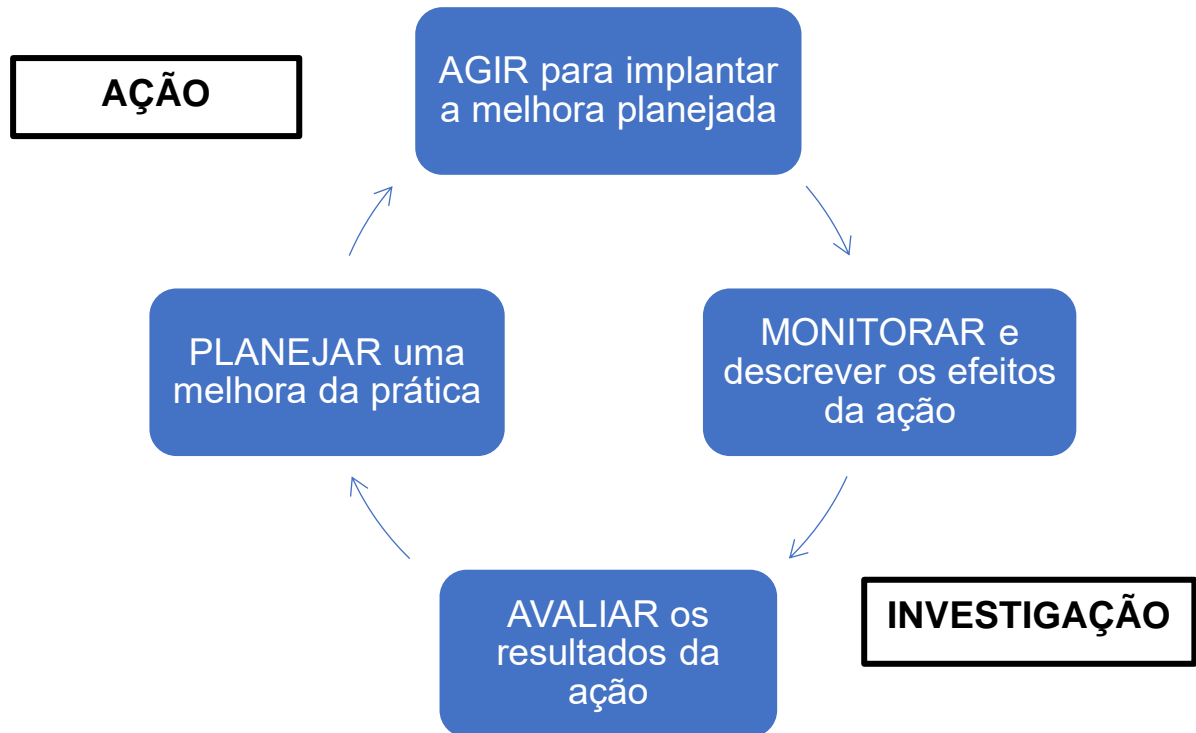
entender o que se manifesta em suas relações. Segundo Tripp (2005), na área educacional, a pesquisa-ação é essencialmente uma estratégia para aperfeiçoamento de professores e pesquisadores, de forma que estes empreguem os resultados de suas pesquisas para aprimorar o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Para Franco (2005), a pesquisa-ação estruturada de acordo de seus princípios geradores é uma pesquisa eminentemente pedagógica, no sentido de ser a atividade pedagógica configurada como uma prática que cientificiza a ação educativa, assente em princípios éticos que geram a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos envolvidos na prática.

Nesse mesmo sentido, Tripp (2005) defende que se olhe para a pesquisa-ação como uma das muitas possibilidades de investigação-ação, “que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 445).

O conceito de investigação-ação é exemplificado na figura abaixo demonstrando o movimento cíclico no qual cada etapa se desenvolve, começando pela identificação do problema, realizando o planejamento para buscar uma solução, a implementação, o monitoramento para descrever os efeitos e resultados e a avaliação, visando a melhoria da prática como efeito da produção de novas concepções e aprendizagens que se dão no correr do processo. O mesmo ciclo se aplica na maioria dos processos de desenvolvimento, e, por óbvio, variam de acordo com o contexto de cada objeto.

Figura 1 - Investigação e ação



Fonte: Extraído de Tripp (2005, p. 446).

Diante de questionamentos sobre o rigor da pesquisa-ação no meio acadêmico, Tripp (2005) a define como forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisas consagradas, que consideram critérios comuns a outros tipos de pesquisa, com intuito de descrever as ações e os efeitos das mudanças observadas.

A despeito de ter características comuns, difere de forma notória da pesquisa rotineira e de cunho científico tradicional por requerer ação no momento prático e no decorrer do processo investigativo, indicando mudanças ao que está sendo investigado.

O autor ainda assevera que a pesquisa comece pelo planejamento de ações sequenciadas semelhantes aos procedimentos de planejamento, implementação e avaliação dos dados e dos resultados alcançados, tendo momentos de prática e de investigação no decorrer da ação realizada em campo. A etapa seguinte apresenta ações que instiguem reflexões e mudanças de prática a partir de uma análise situacional, bem como do registro e da avaliação de dados que foram coletados e observados.

Tendo em vista os encaminhamentos propostos por Tripp (2005), trazemos a

sequência de ações planejadas e que estão relacionadas ao estudo da cidade presente na diretriz curricular do município de Londrina. As ações empreendidas visaram responder a questão da pesquisa, e nesse sentido, ao longo da análise, é importante notar os conhecimentos que as crianças demonstram ter sobre a cidade no início da pesquisa e os saberes que se constituem no decorrer do processo, isto é, a partir da interferência sistematizada por parte da professora.

Desde o planejamento inicial da pesquisa, a ideia sempre foi partir de saídas da escola para lugares previamente selecionados, entendendo essas como meio para pensar sobre a cidade, explorar e buscar lugares desconhecidos, como também os espaços de vivência das crianças, conforme enfatizam Alderoqui (2012), Bonafé (2013), e principalmente como fio condutor na articulação do projeto de estudo aqui proposto, de acordo com os pontos defendidos por Alderoqui e PENCHANSKY (2002). As aulas de campo receberam especial atenção no que se refere ao planejamento e operacionalização. Ao escolher esses lugares levamos em conta características como sua historicidade e sua vinculação com momentos significativos do passado e por proporcionar comparações no tocante a materialidade e, assim, provocar que as crianças percebessem as transformações ocorridas na cidade e como esta foi se desenvolvendo ao longo dos anos.

Para isto, elegemos o chamado “quarteirão cultural da cidade”⁵, situado no quadrilátero central e bem próximo a escola, o que facilitou os deslocamentos. Essa área refere-se ao entorno da Catedral Metropolitana, local onde também estão situados edifícios de usos públicos e culturais, tais como a Biblioteca Pública Municipal, o Teatro Zaqueu de Melo, Correios, Regional de Saúde, a Concha Acústica e o Memorial dos Pioneiros. Os lugares por nós escolhidos para o projeto de estudo são apresentados no final desse item. O mapa do trajeto será apresentado no item 1.5.

A importância dos passeios urbanos para a construção do conhecimento é esclarecida por Alderoqui (2012) que os identifica como “passeios pedagógicos” (p. 15) por se relacionarem a visitas educativas e viagens escolares, para Bonafé (2013), as saídas e as tarefas dela decorrentes colaboram para expandir o currículo em direção a cidade.

⁵ Referência dada pela Diretoria de Patrimônio Histórico-Cultural da Secretaria de Cultura de Londrina aos edifícios situados na quadra 33, uma das quadras triangulares que compõem o desenho da elipse central do traçado de Londrina (LEZO *et al.*, 2007).

Em concordância com os autores supracitados, entendo as possibilidades das saídas escolares como um índice em que a partir das experiências vividas nesses passeios perguntas e problemas deles emergem, e, que muitas vezes se baseiam naquilo que foi visto, tocado, sentido, percebido pela experiência corpórea, sensorial na cidade. Os caminhos percorridos nos trajetos apontam as marcas da expressão humana no tempo e que se tornam suscetíveis de questionamentos porque há um intercâmbio de percepções entre aqueles que estão com o olhar voltado para os mesmos eventos. A busca por respostas daquilo que ficou latente ao findar o percurso aproxima os envolvidos para a compreender os conhecimentos que circulam fora da escola, como também dos conteúdos escolares, numa situação contextualizada de aprendizagem.

Tendo em vista os objetivos propostos neste estudo, escolhemos abordagens metodológicas que possibilitassem a recolha e compreensão das percepções e vivências das crianças, bem como indícios que evidenciassem o processo do conhecimento. Para tanto, adotamos como instrumentos de coleta de dados os desenhos produzidos pelas crianças durante as intervenções, as produções escritas, fotografias das crianças em alguns pontos dos trajetos, as conversas tanto em sala de aula como aquelas que aconteceram antes e durante as saídas da escola, como também as observações realizadas durante os passeios. O celular foi utilizado para gravar as conversas e fotografar, posteriormente os áudios foram transcritos no diário de campo.

Tínhamos como perspectiva o acompanhamento das crianças nas suas múltiplas formas de pensar e ocupar a cidade, desde a escola, passando por seus lugares preferidos e por onde transitam com regularidade. A proposta traz em seu escopo a articulação com o ensino de História quanto as manifestações materiais do patrimônio histórico da cidade, aspirando assim compreender o processo do conhecimento histórico em relação aos significados atribuídos pelas crianças ao espaço urbano.

Figura 2 – Catedral Metropolitana de Londrina – Paróquia Sagrado Coração de Jesus



Fonte: Imagem retirada da internet (2017)

A Catedral de Londrina foi inaugurada em 17 de dezembro de 1972 e é a terceira construção, desde o início da formação da cidade, a primeira foi erguida em 1934. A segunda Catedral foi construída em alvenaria e inaugurada em 1943. A atual teve as obras iniciadas em 1954, em 1962 as mesmas foram paralisadas por questões financeiras, dado o estilo do projeto anterior. A obra foi retomada apenas em 1966 por meio de um novo projeto dos arquitetos Eduardo Rosso e Yoshimasi Kimachi foi idealizada em estilo moderno, alicerçada em pedra, cimento e estruturada no aço, e alumínio e tem um formato de chalé, pode ser visto de várias partes da cidade.

Figura 3 – Biblioteca Pública Municipal Pedro Viriato Parigot de Souza



Fonte: Imagem retirada da internet (2017)

O prédio que hoje abriga a Biblioteca Pública Municipal, foi construído no local onde, nos primórdios da cidade, ficava a quadra onde os ingleses da Companhia de Terras Norte do Paraná gostavam de praticar tênis. Inaugurado em 1950 o prédio foi construído para ser o Fórum de Londrina, possui arquitetura em estilo eclético com elementos de base clássica e de geometrização do Art Déco. No início da década de 80, o prédio do antigo Fórum de Londrina foi desocupado e cedido para abrigar a Biblioteca Pública Municipal, que passou a funcionar neste endereço em 1984, onde permanece até hoje. O prédio é marco urbano formador da identidade local. Em 2020, foi oficialmente tombado como Patrimônio Cultural do município.

Figura 4 – Concha Acústica



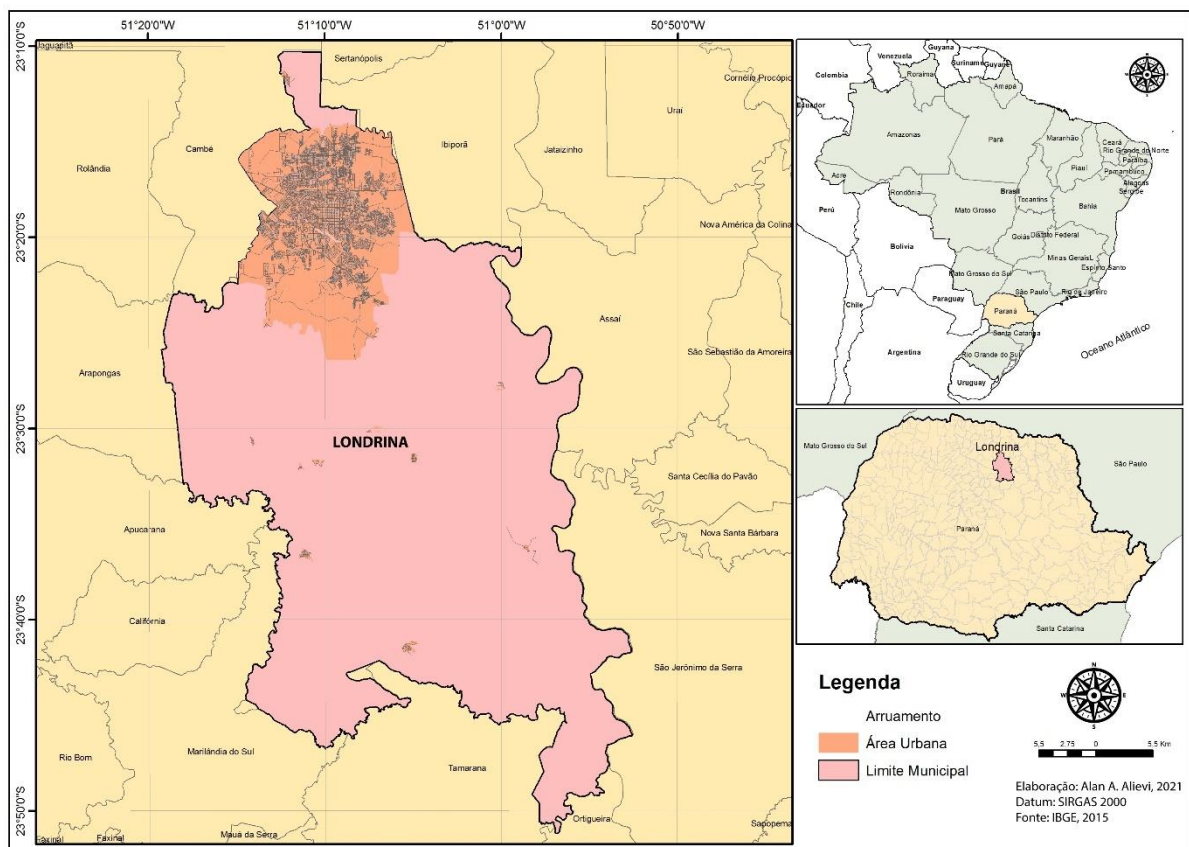
Fonte: Imagem retirada da internet (2017)

Inaugurada em 1957, a Concha Acústica foi projetada pelo arquiteto Henrique Mindlin e construída pelo engenheiro José Augusto Queiróz, que modificou alguns aspectos do projeto original, especialmente no tamanho, na textura e no número de bancos na plateia. A Concha Acústica foi construída para revitalizar a Praça Primeiro de Maio, que estava em situação de abandono desde que a Estação Rodoviária havia deixado o local, 1952. O espaço é considerado um dos símbolos da cidade, como tradicional palco para apresentações, eventos culturais, ações sociais e encontros da comunidade.

1.3 DELINEANDO O LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Londrina, estado do Paraná, no âmbito da rede municipal de ensino. Ao traçarmos a localidade do estudo, se faz necessário trazer, ainda que brevemente, a história da formação da cidade. A figura (1) apresenta o mapa do município de Londrina e de sua região metropolitana, bem como sua localização no estado e no Brasil.

Figura 5 – Mapa do município de Londrina



Fonte: Acervo da autora (2019)

A cidade de Londrina tem 580.870 habitantes, é polo metropolitano de uma região que agrega 25 municípios, atingindo uma população de 1 milhão de pessoas. A formação da cidade se deu após o governo estadual, a partir de 1922, vender a preços muito baixos às empresas privadas de colonização, glebas de terras férteis não cultivadas, o custo baixo dessas terras se deu em virtude da inexistência de transporte na região, desse modo, o governo buscava incentivar a ocupação, e como parte dessa concessão tais empresas se comprometeram com o ônus do processo de construção de rodovias e ferrovias. A Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), subsidiária

da firma inglesa Paraná Plantations Ltda, adquiriu terras no norte do estado, atuou na compra e venda de lotes urbanos e rurais, na construção de obras necessárias para o povoamento dessa área, bem como na exploração do transporte ferroviário. Em 1929, a expedição da CTNP, liderada por George Craigh Smith, chegou no local denominado Patrimônio Três Bocas para tomar posse das terras, delimitá-las e iniciar o plano urbanístico.

O projeto de cidade da Companhia empreende um discurso com foco na venda dos lotes, procurando atender os interesses dos possíveis compradores de outras regiões do Brasil e do exterior, visando o lucro. Para tanto, a Companhia fez ampla publicidade divulgando a fertilidade das terras roxas, como lugar de novas perspectivas para quem almejava um futuro promissor e com condições de pagamento facilitadas, isso tudo por meio de agentes em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo e no exterior.

Projetada para abrigar 30 mil habitantes, a cidade estava traçada em duas áreas distintas, porém interdependentes: inicialmente um “tabuleiro xadrez” formado por quadras com terrenos comerciais e residenciais, praças, estação ferroviária e prédios oficiais entre ruas padronizadas, afastado das nascentes, caracterizando um espaço urbano estruturado e com boa acessibilidade; em torno deste, os lotes mais prolongados, com superfície relativamente idênticas, alcançando os fundos de vale com fontes de água, onde se produziria os gêneros primordiais à demanda da comunidade local, como também a produção remetida ao mercado externo, representando a área rural, e ainda, demarcando os dois espaços, cinturões da mata nativa. Segundo Suzuki (2002), o projeto trazia uma cidade com potencialidades de progresso para todos, além de seguir o modelo de “cidade-jardim”, padrão de cidade que surgiu no final do século XIX na Inglaterra e que se transformou em uma solução urbanística bem sucedida da discussão que se ocorria à época, sobre as perdas vinculadas a vida urbana pelo desenfreado processo de industrialização nas cidades inglesas.

Nos anos 1930, à medida que a floresta era derrubada, abria-se uma imensa clareira, uma cidade de madeira se desenhava em meio a canteiros e ruas de terra, cujo centro urbano em posição privilegiada, do ponto de vista topográfico, foi projetado no alto do espigão. Esta área era formada pelo hotel campestre da CTNP, casas de madeira, ranchos de palmito, o armazém, o escritório da Companhia, o hotel Luxemburgo e uma quadra de tênis, pertencente aos ingleses que a utilizavam nos

momentos de lazer. Em 1934 foi inaugurada a Igreja matriz, construída com doações da CTNP e o local escolhido foi o ponto mais alto da cidade, revelando o poder ideológico, de sorte que a cidade foi formada ao seu redor. Praças estão dispostas na área central, sublinhando a demarcação inicial do espaço. Na década de 1940, o surgimento de vários construtores autônomos e empresas especializadas foram preenchendo os espaços vazios, e ao mesmo tempo substituíram construções de madeira pelas de alvenaria.

Em relação as culturas agrícolas desenvolvidas na década de 1930 encontravam-se arroz, milho, algodão, feijão, entre outros, sendo que a partir de 1936 começaram as investidas na produção do café, produto responsável pelo rápido progresso e desenvolvimento da cidade e da região, atraindo pessoas de várias partes do Brasil e do exterior. Nos anos 1950 e 1960, o mercado cafeeiro tornou Londrina a maior produtora de café do mundo, rendendo-lhe o título de “capital mundial do café”. Nesse período há uma relação direta entre a população da cidade e o cultivo de café, no final dos anos de 1950, a população do município era de mais de 100.000 habitantes, um número elevado, considerando que a cidade havia sido fundada a pouco mais de 25 anos. A partir de então, a população urbana aumentou em relação a população rural, crescimento que fez com que a cidade se estendesse além dos limites iniciais fixados pelo plano urbanístico da CTNP, correspondendo o período que a mesma transfere suas ações para capitalistas nacionais, desligando-se efetivamente de Londrina. O término do monopólio inglês, favoreceu a concorrência imobiliária, que em conjunto com a notoriedade do “ouro verde” ocasionou o aumento acelerado da cidade.

No ano de 1975, um evento de grandes proporções marcou o curso da história de Londrina e da região norte do Paraná, a geada negra. O intenso frio da noite de 18 de julho praticamente dizimou as plantações de café do norte do estado, gerando um prejuízo incalculável às culturas cafeeiras da região, de acordo com Bondarik (2010) o frio assumiu ares de tragédia. Aliado a outros fatores ocorridos no mesmo período, profundas transformações econômicas e demográficas aconteceram no Paraná, especialmente, em Londrina. Ainda que durante os anos de 1960 já houvesse esforços para a industrialização do estado e diretrizes do governo militar nos anos 1970 apontasse para a modernização da agricultura, cenário em que o café vinha perdendo força e sofrendo quedas no preço, a produção no ano de 1975 foi de 10 milhões de sacas, 48% da produção nacional. Uma das consequências foi o fim da

monocultura do café, dando espaço para a produção de soja, milho e trigo, e o grande avanço na industrialização do Estado, mas a cafeicultura nunca deixou de existir na região. Outra consequência foi o intenso êxodo rural, os não proprietários passaram a se fixar nas cidades da região, em Londrina surgiram conjuntos habitacionais imensos, como o “Cinco Conjuntos”, na zona norte, agregando parte das famílias que se deslocavam para a cidade.

Com a transformação na matriz econômica do município, atualmente Londrina possui forte núcleo comercial e de serviços, apresentando significativa representatividade na formação do PIB do município. Quanto aos aspectos educacionais relativos aos primeiros anos de escolarização, a rede municipal possui 88 escolas de Ensino Fundamental I⁶, sendo 13 na zona rural e 75 na zona urbana. A média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB⁷ – das escolas municipais é 6,8 e da escola em que ocorreu a pesquisa foi de 7,6, ambas acima da média geral nacional. Inferimos que tais números se devem ao processo de formação continuada ofertado pela Secretaria Municipal de Educação aos professores da rede. A SME conta com pessoal de apoio de pedagógico, sendo que cada área do conhecimento é integrada por uma equipe responsável pela oferta de cursos de formação aos professores que são realizados mensalmente. Aqui destacamos a formação das áreas de História e Geografia que, além de outros cursos, são responsáveis pelo Projeto Conhecer Londrina desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação desde 1984 e direcionado aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse projeto voltado para o ensino de História e Geografia local, os professores realizam com os alunos um estudo de campo por meio de trajetos urbanos. Para tal ação pedagógica, os professores passam previamente por formação com aulas teóricas e com a realização de trajetos, que posteriormente farão com os estudantes. O estudo envolve problematização dos espaços, objetos e vivências e o trajeto principal contempla vários pontos da região central da cidade como o Marco Zero, o centro histórico e o Museu Histórico, com visitas a esses espaços. Outros 7 trajetos

⁶ No estado do Paraná, o Ensino Fundamental está organizado de forma colaborativa entre o sistema estadual e municipal. A fase dos anos iniciais, que compreende do primeiro ao quinto ano, geralmente é assumida pelos municípios e a fase dos anos finais, que engloba do sexto ao nono ano, é de responsabilidade do estado.

⁷ Por meio de indicador único, o IDEB mede o desempenho do fluxo escolar e o desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Quanto maior o índice que vai de zero a dez, maior é a taxa de aprovação e a média de aprendizado. O Paraná teve o segundo melhor aproveitamento do Brasil no Ensino Fundamental.

alternativos pelas regiões norte, sul, leste, oeste e na zona rural também são explorados com o objetivo de valorizar a história, a cultura e dos lugares mais próximos às moradias das crianças.

1.3.1 A escola

A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de crianças matriculadas na Escola Municipal Arthur Thomas – Educação Infantil e Ensino Fundamental e que tem como mantenedora a Prefeitura Municipal de Londrina. A escola está localizada na região central da cidade de Londrina e atende 551 alunos organizados em turmas do 1º ao 5º e no regime de funcionamento oferece dois turnos: 1) matutino: das 8h às 12h; 2) vespertino: 13h30 às 17h30. A escola oferece todas as séries do Ensino Fundamental I em ambos os turnos, além da modalidade de Educação Especial com uma Sala de Recursos Multifuncionais.

Quadro 1 - Distribuição das turmas

Turno	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Matutino	2 turmas	3 turmas	3 turmas	3 turmas	2 turmas
Vespertino	2 turmas	2 turmas	3 turmas	2 turmas	2 turmas

Dados de 2017, 2018 e 2019.

Fonte: A autora (2020).

O prédio da Escola Municipal Arthur Tomas está nesse endereço desde o ano de 2010 e durante dois anos (2010 e 2011) permaneceu em dualidade administrativa com o Estado, isso porque o prédio anteriormente denominado Escola Estadual Evaristo da Veiga era administrado pelo Estado e ali funcionava a escola com oferta do ensino fundamental II.

É importante ressaltar que uma das características da pesquisa-ação e de uma pesquisa de temporalidade extensa – três anos – é que ela sofre variáveis a depender do contexto do cotidiano escolar, que por sua vez também passa por variáveis. Uma dessas modificações foi que na passagem do ano de 2017 para 2018 houve uma reestruturação em que os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Arte ficaram a cargo da professora regente da turma (R1) e os componentes de História e Geografia ficaram sob responsabilidade

de um professor específico, que atende três turmas (R2). Essa reestruturação aconteceu após um período de cinco anos em que História e Geografia eram trabalhadas por meio de projetos em aulas semanais, também com uma professora regente, a fim de que o professor da turma pudesse cumprir sua hora-atividade, correspondendo a 0,33% do tempo. A decisão por manter um professor específico para a área de História e Geografia aconteceu porque o trabalho pedagógico durante o tempo de projeto apresentou bons resultados na maioria das escolas.

No ano de 2017, início de nossa pesquisa, o quadro de pessoal da Escola Arthur Thomas era composto no total por 45 professores responsáveis por turmas do 1º ao 5º ano, sendo vinte regentes (R1) responsáveis cada qual por uma turma e oito professores R2. O quadro se completa com 4 professores de Educação Física, 2 professoras de Inglês, 4 professores auxiliares, 2 professoras responsáveis pela biblioteca, 1 professor de apoio às tecnologias, 2 professoras que atendem o contraturno, 2 professores que prestam atendimento na sala de recursos e 1 funcionária de serviços gerais. Alguns professores trabalham na escola no regime de 40 horas semanais por terem dois concursos públicos ou por fazerem parte do quadro de funcionários com carga complementar⁸. A equipe de gestão conta com diretora, vice-diretora e duas coordenadoras pedagógicas. A escola também utiliza os serviços de funcionários de empresas terceirizadas que atendem a cozinha e a limpeza dessa unidade escolar.

Em termos de infraestrutura, a escola conta com 12 salas de aula, sendo duas adaptadas para um número reduzido de alunos, uma utilizada para sala de Recurso Multifuncional e a outra para quarto ano no período da manhã e terceiro ano no período da tarde, ambas com 15 alunos, uma sala para contraturno, sala para coordenação, sala para direção, sala dos professores, secretaria, sala de leitura com espaço externo anexo equipado com grama sintética e parque, sala de materiais de Educação Física, depósito de materiais, 3 banheiros divididos entre masculino e feminino para uso dos alunos, 3 banheiros para uso dos professores e funcionários. Conta também com cozinha, despensa, refeitório, depósito, pequeno corredor externo denominado pátio, além de estacionamento e quadra de esportes coberta. A escola está dividida entre o piso térreo e o piso superior e a parte externa é totalmente pavimentada, sem contar com áreas gramadas, árvores, horta e plantas ao redor da

⁸ A carga suplementar é oferecida pela Secretaria Municipal de Educação a professores do quadro próprio de docentes com um padrão quando falta professores para completar a distribuição de aulas.

construção.

Essas características denotam que a escola não foi pensada para atender a infância, tendo em vista as próprias condições arquitetônicas. O prédio foi adaptado por ser uma construção antiga e com reduzido espaço livre e, apesar de no Projeto Político Pedagógico da escola constar que nos fundos da sala de leitura há um espaço equipado com grama sintética e parque modulado com estrutura em plástico, o mesmo raramente é utilizado pelas crianças, até mesmo pelo local em que esses equipamentos estão dispostos – ao lado de uma sala de leitura, conhecida pelas crianças como biblioteca. Esses fatores limitam as possibilidades do brincar e condicionam os tipos de atividades que as crianças podem realizar livremente no pátio e na quadra, sendo essas restritas ao horário do recreio. Também ficam condicionados os planejamentos dos professores para a realização das atividades pedagógicas, as quais concentram-se nas salas de aula. As únicas atividades que as crianças realizam em outros espaços são as aulas de educação física na quadra poliesportiva e a hora do conto na sala de leitura.

Por ser uma escola localizada na região central da cidade e próxima a vários equipamentos culturais como teatros, cinemas, bibliotecas, museus, centros culturais, essa localização torna viável o deslocamento para esses lugares já que os percursos podem ser realizados a pé. No entanto, a exploração do entorno pouco acontece na programação dos professores no planejamento dos diferentes conteúdos disciplinares. Muitas vezes, as saídas de alunos e professores para alguns desses lugares acontece a convite de agentes culturais e não por iniciativa da escola. Isso demonstra que os professores não têm uma cultura de saídas escolares, parecem ousar pouco nas propostas, afastando-se de um encontro didático com a cidade.

1.4 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram crianças que no ano de 2017 frequentavam o primeiro ano do Ensino Fundamental no período matutino, organizados nas turmas A e B. O intuito era acompanhá-las durante os três primeiros anos dessa etapa do ensino básico, respectivamente no primeiro, segundo e terceiro ano.

A escolha dos sujeitos justifica-se pelo fato da pesquisa buscar compreender quais são as leituras da cidade que crianças inseridas em um projeto de estudo de

campo sobre os aspectos humanos e materiais constantes no quadrilátero central de Londrina podem realizar ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. A escolha pelo primeiro ano se deve ao fato de existir poucas pesquisas que se debruçam acerca do ensinar sobre a cidade e o ensino de história para crianças, pois o foco de atenção das pesquisas sobre ensino nessa etapa da escolarização volta-se muito mais para a leitura, escrita e matemática.

Essa escolha também decorre do nosso entendimento de que ao adentrarem o Ensino Fundamental, as crianças iniciam um processo sistematizado de ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e do letramento, e essas são aprendizagens fundamentais, pois permitem aos sujeitos o ingresso no mundo letrado e de compartilharem conhecimentos cujo domínio é um dos símbolos da inclusão social. Mas, como nos lembram Miranda; Medeiros; Almeida (2016) formar sujeitos da lecto-escrita para que sejam competentes pressupõe a sensibilidade histórica, quer dizer que é necessário desenvolver a condição de inferir, por meio de diferentes gêneros textuais, autoria, condições enunciativas, intencionalidade e contextos que possibilitem resgatar diversos sujeito históricos e sua situação em cada tempo. Por isso, a opção em começar um projeto de estudo de campo logo no primeiro ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa seguiu o fluxo dos três anos, por isso, de modo geral, participaram dessa investigação todas as crianças que frequentaram essas turmas. No entanto, estipulamos como critério para configurar os sujeitos participantes da pesquisa as crianças que permaneceram os três anos nessas turmas e que entre as 7 atividades intencionais selecionadas para compor o estudo final participaram de, no mínimo, seis, isto é, que produziram 85% das atividades propostas⁹. Ressalta-se que a equipe gestora tem por hábito mesclar as turmas da mesma série de um ano para o outro, fato que não interferiu de forma contundente na composição da amostra. As propostas foram exatamente as mesmas para ambas as turmas.

O trabalho de coleta de dados se iniciou com 49 crianças dos primeiros anos das turmas A e B, houve algumas perdas de sujeitos na transição para o segundo e terceiro ano por motivo de mudança de município, bairro, transferências para outras escolas e também para o período vespertino. O quadro a seguir mostra a oscilação dos sujeitos dessa pesquisa.

⁹ As atividades propostas encontram-se nos Apêndices A, B e C.

Quadro 2 - Distribuição dos participantes por turma

Turma	1º ano/2017	2º ano/2018	3º ano/2019
A	25	20	15
B	24	21	17
Total	49	41	32

Fonte: A autora (2020).

Com a diminuição dos sujeitos no transcorrer da pesquisa, finalizou-se a coleta com 32 crianças. Dentre as várias atividades realizadas junto às crianças foram selecionadas as sete propostas que consideramos mais significativas para este estudo. As sete propostas realizadas foram organizadas em 32 dossiês com oito páginas cada um, em média. Desses, 26 foram utilizados para análise dos dados, optamos por selecionar os sujeitos que tinham ao menos 85% das propostas realizadas, conforme já anunciado. O número final de sujeitos foi 26 crianças, sendo 12 meninas e 14 meninos. No ano de 2017 essas crianças estavam na faixa etária entre 6 anos e um mês e 6 anos e 10 meses, e em 2019, término da pesquisa, as idades variavam entre 8 anos e 8 meses e 9 anos e 7 meses.

Uma outra fase da pesquisa foi analisar os questionários do Censo Escolar de 2017, enviados pela escola às famílias, a fim de traçarmos um perfil socioeconômico das mesmas. Os dados mostram que quanto a composição familiar as crianças estavam organizadas em 18 famílias nucleares, 5 famílias monoparentais e 3 famílias ampliadas. A idade dos responsáveis pelas crianças variava entre 22 a 45 anos e a renda familiar de 1 a 5 salários mínimos. Em termos de escolaridade dos pais, 12% apresentavam o Ensino Fundamental completo, 38% tinham o Ensino Médio completo e 50% cursaram o Ensino Superior. Esses dados são relevantes ao procurarmos conhecer quem são os sujeitos que entram na sala de aula por meio da fala das crianças. Uma vez que a família está presente continuamente com a criança na escola, essa presença se dá por meio das representações preponderantes que a criança anuncia como os costumes, os valores, as opções político-partidárias, além do capital cultural das famílias que podem ser apreendidos por meio dos discursos que as crianças levam para a sala de aula, interpretando a realidade e assegurando a identificação com o grupo familiar.

Em relação a raça e etnia dos pais 69% se declararam brancos, 26% pardos e 4% amarelos. No que diz respeito a atividade exercida pelos pais, no ano de 2017, 45% estavam trabalhando no comércio seguido de 27% que estavam atuando como trabalhadores autônomos, 10% exerciam funções no serviço público e 5% na indústria e em serviços domésticos, respectivamente. Declararam não estarem trabalhando naquele momento 13% dos pais.

A base religiosa das famílias é cristã, pois 70% são católicos e 23% protestantes, 3% professam a religião messiânica e apenas 3% se declaram ateus. A religião que a família professa é perceptível nas falas das crianças durante as rodas, e principalmente, ao longo dos trajetos que foram realizados em que estivemos na Catedral de Londrina. Algumas crianças mencionaram experiências vividas naquela igreja por participarem de missas, batizados e festas, além de explicarem a disposição das imagens de santas e santos no interior da matriz, mesmo que não tenhamos adentrado o prédio, mostrando atribuição de significados que valorizam a religião que frequentam. A poucos metros da Catedral situa-se a sede da Igreja Evangélica Internacional da Graça de Deus e outras crianças identificaram como a igreja que frequentam com os pais ou avós, mencionando que quando vão ao culto cantam, oram e ouvem o pastor. As experiências relatadas pelas crianças nessas duas igrejas e em outras da cidade parecem estar ligadas a uma socialização religiosa que provavelmente se dá por intermédio de pessoas próximas como os pais, os avós, os tios e os padrinhos, ampliando os espaços de trânsito onde a criança tem a possibilidade de interagir.

Sobre o tipo de moradia 16 famílias moravam em apartamentos e 10 em casas, sendo 14 localizadas no centro da cidade e 11 em bairros próximos ao centro e uma em um bairro localizado na periferia da cidade. Todas as crianças realizavam o trajeto até a escola acompanhadas por um responsável e o carro era o meio de transporte utilizado por 15 famílias para o deslocamento, seguida de 4 famílias que iam para a escola a pé, 3 que utilizavam vans escolares, 3 que utilizavam motocicletas e uma que ia de ônibus.

1.5 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos que seriam realizados foram expostos para a direção, equipe pedagógica e para as professoras das duas

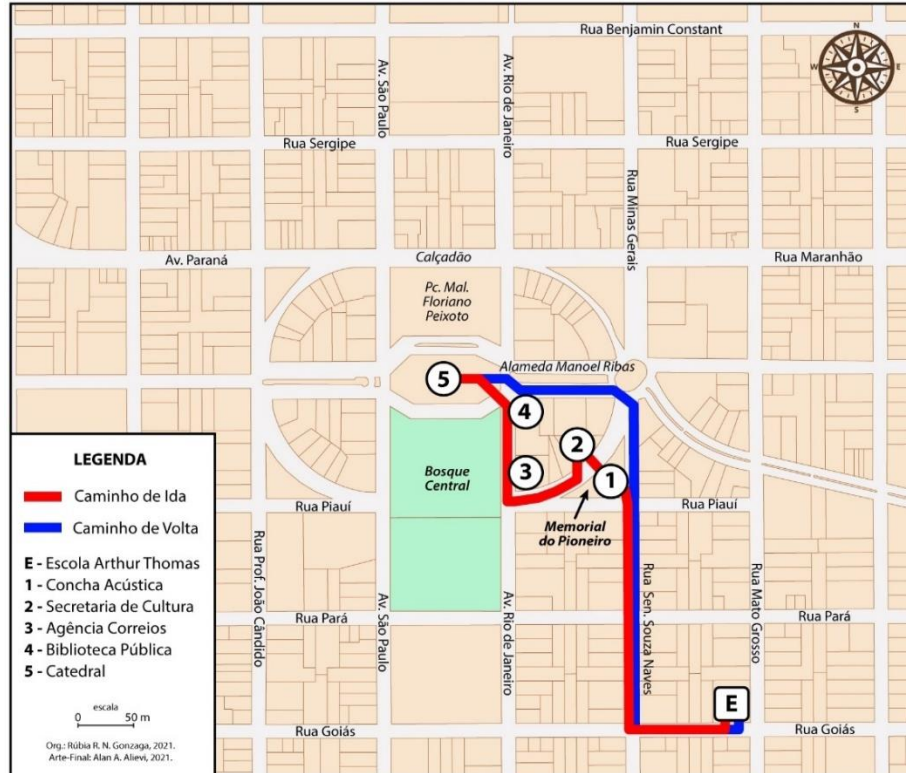
turmas participantes no início do ano de 2017, mesma época em que passei a ser lotada nessa escola, conversa que procurei ter logo de minha entrada na instituição. Saliento que desde o momento que apresentei aos pares os motivos da pesquisa, a escolha das turmas que fariam parte do estudo e a temporalidade exigida, recebi apoio para a condução e para a operacionalização dos procedimentos.

Em 2017, ano em que iniciei a pesquisa, estava na função de professora auxiliar de três turmas, incluindo as duas turmas de primeiro ano. Solicitei a equipe pedagógica e as professoras regentes das turmas A e B as duas aulas em que ficaria à disposição daquela turma durante a semana para poder começar a coleta de dados da pesquisa, conforme horário preestabelecido pela coordenação. A facilidade de comunicação com a equipe melhor viabilizou a tomada de dados, os procedimentos e o transcorrer da pesquisa, em especial as saídas para realização dos trajetos e passeio.

No ano de 2018, por solicitação da diretora, assumi o projeto de produção de texto com as mesmas turmas da pesquisa, e a coleta de dados se deu no horário das aulas. Em 2019, a escola aderiu ao projeto de história e geografia proposto pela Secretaria Municipal de Educação, a partir daí fiquei sendo a professora responsável por trabalhar com essas áreas do primeiro ao terceiro ano, o que possibilitou continuar com as turmas da pesquisa.

Para desenvolvimento da pesquisa foram elaborados 7 instrumentos de intervenção realizados no decorrer dos três anos, totalizando 40 horas de trabalho, com rodas de conversa, passeios, produções escritas. Desse material 7 atividades foram selecionadas para compor o dossiê de cada criança. O trabalho com as crianças aconteceu com inserções conforme o desenrolar das ações planejadas, as aulas tinham a duração de 120 minutos cada, tempo de duas horas aula, exceto a ida ao museu que teve a duração de quatro horas, contando o deslocamento. O quadro que apresenta os sete procedimentos utilizados no caminho da busca de respostas encontra-se no Apêndice D. Da vivência dos trajetos com paradas e visitas a Biblioteca Pública, Concha Acústica, Catedral, Museu Histórico e dos estudos em sala de aula foram produzidos saberes que se transformaram em materiais como desenhos, relatos, carta e avaliações. Os mapas a seguir trazem os percursos realizados durante os anos da pesquisa.

Figura 6 – Mapa do trajeto da escola até o Quarteirão Cultural



Fonte: A autora (2021)

Figura 7 – Mapa do trajeto da escola até o Museu Histórico de Londrina



Fonte: A autora (2021)

Ao elaborar o planejamento da pesquisa, buscamos trabalhar primeiramente com a turma A, e assim em 30 de maio de 2017 iniciamos a coleta de dados. Informamos as crianças que estávamos realizando uma atividade escolar e precisávamos da ajuda de todas elas no cumprimento dessa tarefa. Também informamos que elas poderiam desistir de participar do estudo no momento que quisessem. Esclarecemos que nossas conversas seriam gravadas no celular, ao que eles concordaram e pediram para ouvir quando terminasse.

Como primeiro procedimento foi previsto uma sondagem a fim de perceber o que as crianças conheciam da cidade, pois consideramos que é essencial ouvir o que as crianças têm a dizer a respeito dos espaços por onde transitam para compreender suas experiências da e na cidade. Condizentes com a Sociologia da Infância, as crianças foram entendidas como sujeitos históricos e sociais, produtoras de conhecimento e cultura. Ao ponderar acerca das diversas formas de interpretação das crianças sobre a cidade, precisamos perceber que elas portam consigo os traços das culturas dos adultos, e, concomitantemente, são capazes de delinear outras formas de representação sobre os episódios vividos, tornando visível um universo de sentido próprio sobre a cidade, das quais as sutilezas compõem o cabedal peculiar das culturas infantis, mesmo que inteiramente vinculada com as culturas adultas. Deste modo, Sarmiento; Pinto (1997, p.22) asseveram que “a interpretação das culturas infantis não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem”.

Com esse entendimento, a proposta foi uma roda de conversa, procurando ter uma escuta sensível e mirar com atenção as narrativas e expressões infantis para buscar as marcas sociais do contexto da cidade onde vivem, iniciamos uma conversa. As perguntas detonadoras foram as seguintes: O que você conhece da cidade? Quais os lugares que mais frequenta? E com quem você vai? Quais são outros lugares que já visitou? Trata-se de questões sobre as quais nos debruçamos na fase inicial de nossa pesquisa e que foram fundamentais para o planejamento das estratégias pedagógicas colocadas em curso após essa primeira fase.

Após essa fase inicial, planejamos uma série de atividades pelo Centro Histórico da cidade e todas foram realizadas no decorrer dos três anos de investigação, retornando aos mesmos pontos nesse período, o que possibilitou a construção das respostas para as questões anunciadas na pesquisa.

Este texto no qual apresento os resultados da pesquisa está organizado em sete seções.

Na introdução, que aqui se finda, apresentamos a temática do estudo e o caminhar metodológico, o cenário da investigação, dados sobre a parte empírica deste estudo, os instrumentos utilizados e os caminhos percorridos para a coleta de dados.

Na segunda seção, a partir dos estudos da Sociologia da Infância, focamos os conceitos que permitem compreender e interpretar a infância (s) e sua inserção na cidade contemporânea, considerando as crianças enquanto sujeitos históricos do seu tempo, imersas na complexidade das realidades sociais na trama urbana. Levantamos os fatores de restrições da mobilidade infantil e os obstáculos para inserção significativa no espaço urbano, bem como os fatores sociais que expressam a complexidade das relações sociais que afetam as crianças atualmente.

Na terceira seção trazemos a abordagem da História Cultural para pensar o fenômeno urbano, em especial a partir de parte da produção da historiadora Sandra Pesavento, refletimos acerca das transformações sociais advindas do avanço do capitalismo, precarizando espaços e dilatando a segregação socioespacial. Contemplamos também sobre a questão do direito a cidade, como um direito fundamental na contemporaneidade para o exercício da cidadania.

Na quarta seção discutimos a experiência como promotora de sensibilidades e a potência educativa da cidade, bem como as caminhadas com as crianças a partir da intencionalidade educativa.

Na seção cinco trazemos a análise inicial da coleta de dados, isto é, os dados empíricos que permitiram discutir quais as leituras que as crianças realizam da cidade em que vivem, de quais lugares da cidade demonstravam conhecer, os lugares que costumavam frequentar e quem eram as pessoas que as acompanhavam. Partindo de uma proposta em rodas de conversas e desenhos produzidos pelas crianças, para melhor compreensão dos dados conjugamos as narrativas e os desenhos. Com esses dados também analisamos as famílias e seus trânsitos pela cidade.

Na sexta seção apresentamos as propostas realizadas ao longo dos três anos da pesquisa e os dados empíricos produzidos, alocando-os em torno de eixos de análise a fim de perceber o processo de construção de conhecimentos das crianças, analisando o que as crianças passam a entender da cidade e dos conhecimentos históricos da mesma. Optamos por analisar o material baseado em três eixos: a materialidade, a sensibilidade e a sociabilidade, uma vez que tais eixos articulam as

dimensões de espaços e tempo por onde entendemos que poderíamos analisar os dados produzidos buscando as respostas às perguntas por nós empreendidas.

Nas considerações finais, as perguntas que suscitaram esta pesquisa são reprisadas, com a intenção de salientar o papel ao qual se dispôs a produzir. Na oportunidade, manifesta a produção de um trabalho aberto realizado com as crianças e as professoras em caminhadas pela cidade, reiterando sua potencialidade educativa, bem como a intencionalidade didática em engendrar um processo de aprendizagem que explore a cidade.

2 INFÂNCIAS, CRIANÇAS E CIDADE

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.

Manoel de Barros

Manoel de Barros, o poeta das miudezas, nos brinda com seus escritos em que ao revisitar sua infância traz a condição do olhar infantil, a maneira particular que a criança tem de perceber o mundo. O autor alcança o universo de meninas e meninos, a partir de uma narrativa poética mirando com olhar demorado os modos de habitar os espaços e o conjunto de manifestações próprios daqueles que estão inaugurando suas vivências no mundo. Como leitor privilegiado da condição infantil, no movimento sensível de perceber a criança, não a aprisiona em ideias fundamentadas somente na lógica racional, inerente aos adultos, mas, com memórias e imaginações de sua infância, apresentadas em cenas bastante próximas das que são peculiares ao mundo da criança.

A partir da imagem do quintal da sua infância, o poeta trata das grandiosidades das paisagens forjadas pela criança, que relaciona a dimensão das coisas à intimidade que possui com estas. A íntima relação do poeta menino com o seu quintal se dá em função do modo generoso como vive este espaço, na identificação dos elementos que o compõem – pedrinhas, árvores, bons esconderijos - que dilatam e redimensionam as possibilidades de a criança explorar o espaço e ser atravessado por experiências.

Walter Benjamin, também trata dos universos da infância a partir de suas próprias memórias, de uma cultura da infância vivida no passado e que são resgatadas, tomando forma em seus escritos. Estes apontam o que é singular na infância, bem como, sua relação com a historicidade e com a totalidade da vida, conforme Kramer (2007). Benjamin aborda a criança em seus trânsitos pela cidade em fragmentos poéticos que nos orientam outra maneira de ver as crianças de uma perspectiva de experiência com a cidade, com o tempo e com a materialidade do mundo, que é particular da infância. É, pois, a partir desse olhar da criança de expandir miudezas, de espanto, de mistério e de maravilhamento, diante de um mundo para

ela ainda novo, que buscaremos a cidade, quintal de nossa existência.

Neste capítulo, apresentamos os conceitos que auxiliam a compreender e interpretar a infância contemporânea, seus vínculos com o espaço urbano, os lugares da urbe destinados a esse grupo, como também a questão da mobilidade infantil, fatores que expressam a complexidade das relações sociais atualmente e que se relacionam diretamente com nossa pesquisa. Para tanto, respaldamos o estudo na Sociologia da Infância, campo científico que surge a fim de identificar a existência desse grupo no pensamento sociológico e alcançar a sociedade a partir do fenômeno social da infância.

2.1 A REDESCOBERTA DA INFÂNCIA PELA SOCIOLOGIA

O pressuposto geral da Sociologia da Infância conceitua a infância como categoria social e as crianças atores sociais, participantes ativos da vida em sociedade. Para Sarmiento (2018), este renovado campo de estudos sociológicos desenvolve-se, contemporaneamente, em grande medida, por necessidade de entendimento daquilo que nos dias atuais se apresenta de modo paradoxal: nunca antes as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se mostrou como a geração que reúne notavelmente os indicadores de sofrimento e exclusão. As ideias vindas desta área da Sociologia produziram importantes alterações no que diz respeito a visibilidade da infância. A Sociologia da infância se inclui na reflexividade contemporânea acerca da realidade social em que, ao estudar a infância, essa área não se atenta apenas as crianças, mas a totalidade da realidade social, tomando a criança como porta de entrada.

Frente aos paradigmas representativos das Ciências Sociais, as crianças não tinham visibilidade e observa-se certas divergências entre o “campo sociológico” mais amplo e o campo particular do estudo da infância. A partir dos anos 1980 do século passado, autores europeus como Qvortrup (1994); Prout e James (1990); e o americano Corsaro (2011) inauguram um novo paradigma em resposta a essa ausência das crianças nos estudos sociológicos. Esses autores têm como princípio o conceito de infância enquanto construção social, ideia já argumentada por Philippe Ariès (1981) nos anos 1970 que estabelece a gênese do “sentimento de infância” no processo simbólico de formação do homem moderno. A ideia inovadora é o fato de a infância agora oferecer um panorama que permite interpretar a fase inicial da vida e

que “[...] crianças não mais podem ser consideradas como sujeitos passivos das determinações estruturais”, de acordo com Prout e James (1990, p. 7).

Sendo a infância uma fase, o começo da vida humana, constitui em condição própria a todas as crianças, independentemente do lugar onde vivem. Deste modo, é evidente que o biológico é peculiar à definição de criança e infância, dado que é nessa etapa da vida que os seres humanos estão em genuíno desenvolvimento, tanto psicológico como físico.

No entanto, alguns aspectos do desenvolvimento das crianças são definidos culturalmente, uma vez que cada sociedade traça para si quais as necessidades das crianças, de que forma devem ser cuidadas e tudo o que lhe diz respeito. Tais definições são evidenciadas no estudo comparativo realizado por Levine *et al.* (1994) entre as famílias Gusii da África e as famílias brancas do Estados Unidos, pertencentes a classe média.

O estudo longitudinal de Levine *et al.* (1994) analisou extensivamente semelhanças e diferenças entre os padrões culturais de desenvolvimento da infância das duas culturas e constatou que nas famílias Gusii, costumes de cuidados tidos como bons relacionam-se a ocorrência das mães responderem prontamente ao choro dos bebês, amamentá-los por períodos longos e confiarem aos filhos mais velhos parte dos cuidados para com os pequenos. Já na cultura norte americana, as atitudes das mães em relação aos bebês se davam de maneira oposta, elas permitiam que os bebês chorassem por mais tempo, a amamentação acontecia em períodos mais curtos e ocupavam-se de toda a responsabilidade por suas crianças, em frequentes diálogos com elas.

Assim sendo, a infância não é tão somente uma ocorrência biológica, mas uma categoria construída socialmente, que pode ser analisada de forma particular (infância) e pluralmente (infâncias), conforme Prout e James (1990). Logo, considerando a discussão de nosso trabalho, são plurais as experiências da infância vividas em pontos diversos de uma mesma cidade.

Como construção social, a infância oferece uma estrutura interpretativa para compreender a vida, as experiências das crianças e essas acontecem independentemente de crianças e adultos individuais. A própria constituição da infância é variável entre culturas, práticas socioculturais diversas criam diferentes infâncias, cada uma é real no seu devido ambiente sociocultural, asseveram James e James (2004). Desse modo, a Sociologia da Infância considera a pluralidade de

infâncias produzidas socioculturalmente.

De acordo com Sarmiento (2008b), os conceitos modernos que buscam compreender a criança são múltiplos, modificáveis e construídos nas culturas e nos diversos grupos sociais, conforme as suas necessidades e disponibilidade de atenção de seus membros. À vista disso, a história da infância não é apenas uma história de crianças, mas sobretudo das representações específicas que no decorrer do tempo têm sido construídas, mantidas ou modificadas.

A fim de expor um objeto de representação, muitos campos semânticos são empregados e relacionados. No que tange às representações sobre infância identifica-se como fundamentais campos que se vinculam a palavras como “infância”, “criança” e “crianças”. Ainda que sucintamente, Javeau (2005) recomenda que os campos semânticos, mesmo que concorrentes, podem ser objetos de diferenciações pertinentes que não escapam do jogo das controvérsias instaladas no âmbito de qualquer processo com aspiração científica.

O primeiro a ser proposto é o termo criança e em sua apresentação sugere ser de ordem psicológica. De fato, nas disciplinas formadas a partir da psicologia comportamental, o discurso que versa sobre as fases do desenvolvimento da criança adquiriu grande validade, pois produziu-se “a criança”, objeto abstrato, marcado a suceder níveis diversos e contínuos na aquisição de competências, cada um deles organizando uma etapa na personalidade dos sujeitos (JAVEAU, 2005).

O segundo campo semântico para Javeau é a infância e tem como alicerce a perspectiva demográfica, mostrando-se de ordem econômica. Geralmente, a infância é tida como improdutiva ao menos em sociedades em que a obrigação escolar é amplamente cumprida, como em certos países em que as idades inferiores ultrapassam amplamente o limite instituído pela lei, devido a generalização de creches e jardins da infância. No eixo desse padrão econômico, o aluno é tido como investimento. A escola é associada a um sistema produtor de competências em que se pressupõe que o efeito produzido seja útil à conservação, e, se possível, à amplificação do bem-estar material, elemento indispensável do sistema social global. A demografia escolar empregada às sucessivas gerações de alunos, estuda particularmente os fluxos de entrada e os fluxos de saídas nas escolas, conforme a perspectiva de êxito (sendo isto a base de uma avaliação do “rendimento” do sistema escolar). A essas análises quantitativas correlaciona-se um imperativo supostamente ético (por vezes, nomeado de “direito” ao êxito), que camufla na realidade um

imperativo econômico importante, o de reprimir os gastos escolares.

O terceiro campo semântico é de coloração intencionalmente antropológica, de acordo com o autor.

Segundo esse paradigma as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, 'suas imagens-ações', ou menos preciso no tempo e no espaço com suas estruturas e seus 'modelos de ações' etc. (JAVEAU, 2005, p. 385).

As definições entre os termos infância e criança também são distinguidos por Sarmiento (2005). Segundo ele, a Sociologia da Infância tem por hábito de produzir contra a orientação aglutinadora do senso comum, uma distinção semântica e conceitual entre infância, para dizer da categoria social do tipo geracional, e criança, relacionado ao sujeito concreto que compõe essa categoria geracional e que, na sua vivência, ultrapassa a pertença a um grupo etário próprio, é sempre um ator social pertencente a uma classe social, a um gênero, etc.

No quadro da Sociologia da Infância, as crianças e suas infâncias passaram a ser anunciadas com certo atraso em relação as demais Ciências. Em relação ao pensamento sociológico, Sarmiento (2008) afirma que apesar das crianças não terem sido nunca um assunto ausente, desde os primórdios da disciplina, a condição de objeto sociológico e atenção da infância como categoria social se ampliou apenas no final do século XX, especialmente a partir da década de 1990. Pesquisadores europeus e norte-americanos de várias áreas das Ciências Sociais passam a estudar a infância como fase da vida que abrange importante dimensão na construção social do indivíduo. Antes, porém, a manifestação da infância como geração sobre a qual os adultos operam uma ação de transmissão cultural e de socialização esteve implicitamente circunscrita ao sentido clássico da Sociologia, à teoria da socialização de Emile Durkheim. Segundo Sirota (2001), para esta perspectiva, as crianças eram vistas basicamente pelas análises das instituições que as representavam como a família, a escola, a justiça, principalmente pela função socializadora dessas instituições.

Deste modo, o foco de investigação tinha sempre em vista estas instituições e aos processos de socialização e não a infância e as próprias crianças. Considerando que estas últimas nunca tivessem sido objeto de estudo com autonomia conceitual fez

com que o estatuto de ator social lhes tenha sido geralmente rejeitado. A compreensão da criança se dava mais como uma “presença ausente”, uma espécie de “fantasma onipresente”, à qual não era vista com protagonismo social, tomada como objeto de estudo (SIROTA, 2001).

As razões sociais do distanciamento da infância no campo sociológico e o atual desenvolvimento da disciplina residem na posição subordinada que as crianças foram colocadas em relação ao mundo dos adultos. Conforme Sarmiento (2008a), durante séculos, as crianças foram representadas sobretudo como “homúnculos”, seres humanos miniaturizados que compensava estudar e cuidar apenas pela incompletude e imperfeição. Lembra o autor que o adiantamento do estudo das crianças pela Medicina, pela Psicologia e pela Pedagogia encontra nesse espaço sua justificativa: visto que as crianças eram consideradas, antes de tudo, como destinatárias do trabalho dos adultos e o seu estudo só era relevante enquanto motivo do tratamento, da orientação ou da ação pedagógica dos mais velhos. Esta imagem da infância encaminha as crianças para um estatuto pré-social, pois “as crianças são invisíveis porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social”, afirma Sarmiento (2008, p. 19).

Para Sarmiento (2006) essa invisibilidade da infância parte de duas ordens: a de “natureza social” e a de “natureza epistemológica”. A primeira está relacionada a “privatização” ou confinamento da infância ao ambiente doméstico ou às instituições sociais de educação e guarda como escolas, creches, orfanatos, etc., no que diz respeito a subalternidade das crianças em relação ao mundo dos adultos e à sua concepção de seres incompletos ou um adulto a ser, fato que explicaria sua aparição inicial nas ciências médicas, na Psicologia e na Pedagogia. A segunda razão, de ordem epistemológica (invisibilidade científica) diz respeito às críticas às teorias da socialização e às teorias do desenvolvimento infantil presentes na pedagogia e na psicologia do desenvolvimento. A criança foi entendida como objeto de uma psicologia do desenvolvimento que, na maior parte de sua produção, pouco dialogou com ciências como a sociologia, antropologia e história.

Ao estudar as teorias tradicionais de socialização e de desenvolvimento infantil a fim de abordar sua influência no estudo sociológico da infância, Corsaro (2011) faz uma revisão da teoria de Piaget sobre o desenvolvimento infantil em que este teórico estuda a evolução do conhecimento em crianças, integrando dois de seus principais interesses: a biologia e a epistemologia. Os estudos empíricos de Piaget

sobre as crianças e seu desenvolvimento tiveram grande alcance no que se refere a imagem da criança na psicologia do desenvolvimento. Piaget partia da ideia de que as crianças, desde os primeiros dias de vida, interpretam, organizam e usam informações do ambiente vivido para construir concepções (chamadas de estruturas mentais) de seus mundos físicos e sociais.

Para Piaget, o desenvolvimento intelectual da criança não é apenas uma acumulação de fatos ou habilidades, mas uma progressão da capacidade intelectual no decorrer de uma série de estágios qualitativamente diferentes. A noção de estágios da teoria piagetiana é significativa para a Sociologia das crianças porque nos mostra que elas percebem e organizam seus mundos de maneira qualitativamente distinta dos adultos. A concepção de equilíbrio, ponto mais importante da teoria de Piaget, é entendida como a força central impulsionadora da criança no decurso das etapas do desenvolvimento cognitivo. Nesse processo as atividades reais que ela exerce para resolver os problemas do mundo externo geram o processo de equilibração em que as “invasões externas” são compensadas apenas por atividades. Para Piaget, a tendência para compensar o desequilíbrio é inata, mas a natureza das compensações é dependente das atividades infantis em seus mundos socioecológicos (CORSARO, 2011).

Nos parece claro que Corsaro entende a obra de Piaget a partir de uma análise profunda. Também nós consideramos que esse epistemólogo foi um ouvinte atento das crianças e seus conceitos podem ser utilizados com um olhar mais generoso para sua obra. Ao argumentar a favor de Piaget, Corsaro (2011) diz que qualquer teoria sociológica das crianças e da infância que tente compreender e explicar o uso que elas fazem das informações que vem do mundo adulto, como também a participação e organização de seus mundos com os pares, deve refletir acerca do nível de desenvolvimento cognitivo da criança.

Segundo Corsaro (2011), as críticas a teoria de Piaget incidem sobre o desenvolvimento individual da criança – na atividade da criança, no seu desenvolvimento, ao processo de tornar-se um adulto. O foco é o domínio do mundo por uma criança separada em seus próprios termos. Mesmo quando pais, professores e outras crianças são consideradas, o foco continua a ser os impactos das diversas experiências interpessoais no desenvolvimento individual. Há pouca, ou nenhuma, ponderação acerca de como as relações interpessoais e padrões culturais reverberam em sistemas culturais, ou como as crianças por intermédio de sua participação em

acontecimentos comunicativos se tornam componente dessas relações interpessoais e padrões culturais e, ainda, como os reproduzem coletivamente. Para Warde (2007) e Sarmiento (2008b), o desenvolvimento da criança foi interpretado independente dos fatores históricos e sociais que afetam esse processo. Por isso, é necessário refinar esse conceito admitindo a relevância do contexto social e cultural e das práticas nele realizadas.

Ao refutar a concepção de criança manifestada como mero objeto passivo de socialização regida por instituições, e partindo da existência de múltiplas variáveis sociais como classe, gênero, etnia que relacionadas a características interindividuais tornam o processo de transmissão e recepção dos saberes, normas e valores sociais muito mais complexos, é que vão aparecer os primeiros elementos de uma Sociologia da Infância. Essa retomada crítica do processo de socialização e de suas definições funcionalistas acatam a reconsideração das crianças como atores sociais (PROUT; JAMES, 1990; 1997; QVOURTRUP *et al.*, 1994; SIROTA, 2001; SARMENTO, 2008; CORSARO, 2011).

2.2 A CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL

O ponto de partida para a construção do “novo paradigma” de investigação sociológica da infância, introduzido por Prout e James (1990) traz como proposições: a infância como construção social e as crianças reconhecidas como atores sociais, fato que indica um quadro interpretativo para os anos iniciais da vida; a infância como uma variável da análise social que nunca pode ser separada de outras variáveis como classe social, gênero ou pertença étnica, análise que indica uma variedade de infâncias; as relações sociais produzidas pelas crianças e suas culturas devem ser estudadas por seu próprio direito, a despeito da perspectiva e dos conceitos dos adultos.

Prout (2010) sustenta que a Sociologia da Infância tem uma dupla tarefa de abrir espaço para a infância no discurso sociológico e confrontar tanto a complexidade quanto a ambiguidade da infância na qualidade de fenômeno contemporâneo e instável. À vista disso, apresenta dois dualismos no campo – natureza e cultura. Ao se fundamentar na ideia da infância como construção social, a Sociologia da Infância abandona o reducionismo biológico e passa a ter um discurso inverso, quer dizer, substitui pelo reducionismo sociológico.

O outro reducionismo a ser ultrapassado é o referente à urgência de

reconhecer as condições de ser e devir das crianças como elementos necessários à formação social dos seres humanos, posto que o caráter inacabado da vida dos adultos ficou tão evidente quanto o das crianças. Nestes termos, as crianças e os adultos podem ser entendidos como seres em formação, incompletos e dependentes. Em segundo lugar é preciso superar o mito da pessoa autônoma e independente, tão realçada na ideia que as crianças são seres por “direito próprio”, como se fosse possível ser-se humano e não pertencer a uma complexa teia de interdependências (PROUT, 2010). O autor afirma que, a infância deve ser vista como parte da cultura e da natureza, portanto uma área de investigação híbrida. Para além disso,

A infância deve ser vista como uma multiplicidade de natureza-culturas, que é uma variedade dos híbridos complexos constituídos de materiais heterogêneos emergentes através do tempo. Ela é cultural, biológica, social, individual, histórica, tecnológica, espacial, material, discursiva... e mais. A infância não pode se vista como um fenômeno unitário, mas um conjunto múltiplo de construções emergentes da conexão e desconexão, fusão e separação destes materiais heterogêneos (PROUT, 2005, p. 144).

O autor ainda afirma que não há necessidade de separação arbitrária entre crianças e adultos, como se fossem integrantes de espécies diferentes. Baseando na teoria do ator-rede de Latour (1993) que propõe o descentramento do sujeito, Prout (2005) utiliza o conceito de “rede”, indicando uma forma de superação da dicotomia agência e estrutura, por co-existir diferentes tipos de atores sociais humanos (bebês, crianças, adultos, idosos) e não humanos (artefatos e tecnologias). A criança pode ser compreendida como uma coleção de ordens sociais diferentes, ora competitivas, ora conflituosas. Considera que uma das questões chave é saber que tipo de rede produz uma forma específica de infância ou criança.

O conceito de mobilidade também é apresentado por Prout (2010), pois entende não ser possível perceber a variedade e complexidade da infância sem ter foco no movimento, ou nos fluxos que delineiam a relação entre global e local, entre grande e pequeno, entre grandioso e mundano. Assim como as pessoas, também as mobilidades transnacionais abrangem fluxos de produtos, informações, imagens, valores com os quais algumas crianças estão aptas a interagirem diariamente. Esse fluxo traz grandes implicações para a socialização da infância. Processos de socialização cada vez mais complexos acontecem quando crianças pequenas passam a estar grande parte de sua vida cotidiana distante da família – na escola, em centros

de recreação ou com *baby-sitters*. Isso deu origem à ideia de dupla socialização.

Atualmente, crianças e adultos vivem em uma sociedade pluralista. Enfrentam inúmeros valores e perspectivas concorrentes, complementares e divergentes dos pais, da escola, da mídia, da sociedade de consumo e de seu rol de relações. Pais e responsáveis pelos cuidados das crianças apresentam menor poder de controle e de direcionamento desses variados fatores em seu conjunto. Por esta razão, é importante entender as crianças em seus esforços, individuais e coletivos de dar coerência e sentido ao mundo. Assim, os lugares da infância podem ser descortinados pelos fluxos que passam por eles.

Escolas, por exemplo, são relacionadas a outras escolas, à casa, ao parque, aos centros de recreação, às empresas, às autoridades locais, aos sindicatos, ministérios, tribunais e assim por diante. Pessoas cruzam essas fronteiras levando consigo ideias, experiências, ideais, valores e visões (tudo o que forma os discursos) diferentes e conflitantes, assim como recursos materiais diversos. Coisas também cruzam as fronteiras e não são menos importantes. Isso inclui textos, orientações curriculares, materiais didáticos, modelos de política de financiamento, etc. [...] Os atores híbridos, pessoas e coisas, que se movimentam em e entre diferentes locais, todos têm um papel na construção daquilo que emerge como “infância”. É preciso retrazar esses movimentos para compreendê-los melhor. (PROUT, 2010, p. 444).

Dentre as instituições para as crianças, obviamente, a escola ocupa a primeira posição, apesar de outras instituições serem instaladas em tempos e espaços diferenciados. Mollo Bouvier (2005) relembra que alguns fenômenos servem de pano de fundo às transformações nos modos de socialização das crianças e a estruturação dos tempos sociais, em consequência, por exemplo, da presença maciça das mulheres no mercado de trabalho, nas transformações na família, urbanização e afastamento do domicílio em relação ao local de trabalho, fragilidade da situação econômica e desemprego. Resultante desses fatores, Mollo Bouvier (2005) salienta que contemporaneamente as formas de vida das crianças são desenhadas pela transformação nos modos de vida de seus genitores.

A precocidade da entrada da criança no modo e no tempo escolar é consequência das estruturas sociais produzidas em seu entorno, como a divisão de trabalho entre homem e mulher, o papel feminino e seu lugar na esfera de produção, novos arranjos familiares, além das pressões econômicas que refletem sobre as famílias. A organização dos tempos e espaços domésticos voltados para a pauta de

comportamentos operantes no processo escolar, dado que “agimos com as crianças em função de preocupações muito concretas: orçamentos, horários, trabalhos, lazeres, escolarização, etc., mas também segundo referências que definem as normas e os valores atribuídos à infância” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 397). Isso significa dizer que as crianças afetam e são afetadas pelas transformações sociais, e a família e a escola são instituições que ressoam essas modificações nos processos de socialização e educação das crianças.

Corsaro (2011) pondera que em uma perspectiva sociológica a infância como construção social tem sido demarcada pela ascensão do reconhecimento de que as próprias crianças participam de sua determinação, uma vez que como agentes sociais ativos e criativos elas não apenas imitam modelos adultos, elas os elaboram e os enriquecem continuamente para satisfazer seus próprios interesses. A esse respeito, notamos a distinção proposta por Pinto (1997) entre duas formas dominantes de perceber os processos de socialização, primeiramente partindo da sociedade e de seus agentes socializadores, e a segunda em função daqueles que estão em processo de socialização e dos seus respectivos universos sociais. Deste modo, concordando com Giddens (1993), citado por Pinto (1997), que a socialização não coincide a uma “programação cultural”, por meio de um processo passivo de absorção, e que a criança, por ocasião do nascimento já é um ser ativo, torna-se especialmente importante reconhecer que os processos de desenvolvimento e socialização precisam também ser vistos não só pela integração de valores e práticas dominantes de um contexto cultural específico, mas também pela apropriação, reinvenção e reprodução do mundo em que vivem, na convivência com o outro. Essa perspectiva se alinha com a proposta de reprodução interpretativa, de Corsaro (2011).

O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade. Na verdade, as crianças criam e participam de suas próprias culturas de pares¹⁰ quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social*. Ou seja, a criança e sua infância

¹⁰ Cultura de pares designa um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares, isto é, com as outras crianças. (CORSARO, 2011).

são afetadas pelas sociedades e cultura que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas (CORSARO, 2011, p. 31-32).

Realçar as crianças como co-construtoras ativas de seus mundos sociais possibilita uma melhor compreensão do lugar, interesse e importância na produção e manutenção cultural das crianças, conforme Corsaro (2011). Embora as crianças usem os elementos da cultura adulta em suas criações, elas inserem suas marcas, quando resignificam, compondo, por meio de sua criação a oportunidade do diferente e do novo.

Pelo exposto, de acordo com Corsaro (2011), as crianças são dignas de estudos como crianças, e esse olhar as coloca como sujeitos ativos, e não apenas como objetos de pesquisa. O autor destaca a recolha de vozes das crianças, suas perspectivas, interesses e direitos como cidadãos. O entendimento é que o conhecimento que elas têm é diferente do conhecimento dos adultos, mas não de menor valor.

Considerar a infância como construção social e a criança como ator social e histórico que produz cultura e é nela produzida, cidadã, pessoa detentora de direitos, isto é, considerar a criança em sua inteireza, evoca aquilo que a caracteriza, o brincar. Porquanto, acolhemos o que é específico da infância: “seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura” (KRAMER, p.15). Para a autora, a criança produz cultura, brinca e é aí que reside sua singularidade, na brincadeira ela constitui novas relações e combinações, experimenta as coisas pelo reverso, revelando a possibilidade de criar.

Para a criança, o brincar é um jeito de ser e de estar no mundo, nessa relação o referencial é o corpo, onde a esfera lúdica se forma e se expandi. A relação da criança com o brincar é marcada pelo movimento, ela se utiliza da corporeidade intensamente para expressar-se diante os acontecimentos que vivencia. Considerada como um modo de viver, a paisagem lúdica é formada de fruição, que manifesta o ser no mundo, e que só pode ser experimentada e sentida pelo corpo. Na paisagem lúdica estão as sensações que podem ser vividas corporalmente, sem eliminar o esforço, o sacrifício a frustração.

A cultura lúdica definida por Brougère (1995) é tida como o conjunto de costumes lúdicos, regras, significações e brincadeiras – individuais, coletivas e também geracionais, conhecidas e acessíveis, que se junta à vida social em que se

processa. A cultura lúdica não figura fechada em si mesma, e sim é aberta para o universo social e cultural que lhe dá sustentos simbólicos e significados que revigoram a sua existência. A cultura lúdica é constituída por práticas sociais e vívidos significados, em permanente processo de variação e mudança.

Ante a importância do brincar, Kishimoto (2014), discorre que a natureza do brincar ou do jogar vem sendo vista pelos atributos que a caracterizam e servem para diferenciar uma atividade lúdica de outra. Essa discussão consta em textos de vários pesquisadores da área como Brougère, Huizinga, Callois, que trazem a natureza do jogo, a saber: formato de pensamento de segundo grau, semelhante ao faz de conta; decisão do brincante de entrar na brincadeira e do brincar ser uma sucessão de decisões ou que jogar é decidir; regras que provêm do exterior para o jogador, mas que podem ser negociadas; e ainda, frivolidade ou incerteza quanto as consequências. Em outras palavras, isso quer dizer que as condições básicas para considerar uma atividade como brincadeira é o fato de ser livre, espontânea, não ter hora marcada e não ter resultados determinados. Esse é o brincar que cria cultura.

De acordo com Sarmiento (2004), a ludicidade não é exclusiva da infância, contudo é própria do homem, concebida como uma das ações interativas de imensa significação. O autor afirma que as crianças brincam com seriedade, e ao comparar às atividades de trabalho, não há diferença.

Um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (SARMENTO, 2004, p. 15).

O brincar possibilita interação e comunicação entre uma mesma cultura, concomitantemente permite o diálogo com culturas diferentes no mesmo espaço. Para Kishimoto (2002), o brincar se desenvolve de modo expressivo pelo amparo de símbolos e significados entre a relação do real e do imaginário. Vivenciar papéis sociais na brincadeira usando a imaginação contribui para o desenvolvimento da linguagem e da interação social.

[...] brincadeiras carregadas de imagens sociais e culturais contribuem para o desenvolvimento de representações de natureza icônica, necessárias ao aparecimento do simbolismo. Possibilitar que o ser

humano desenvolva-se pelo movimento (enativo), pelo grafismo e imagens mentais (icônico) e atinja o lógico-científico (simbólico) significa respeitar suas formas de representação no mundo (KISHIMOTO, 2002, p. 150).

O brincar é um dos pilares das culturas da infância (SARMENTO, 2002), é uma atividade social composta de um conjunto de regras e significações que propiciam o desenvolvimento da criança. Reconhecer a cultura lúdica na infância, revela a existência de um processo social de valor e de convívio na sociedade, que se dá desde o início em um universo simbólico próprio. Este universo é constituído pela ação e pelo reflexo da ação de brincar, a qual promove aprendizagem.

Outros eixos estruturadores das culturas da infância, relacionados à ludicidade, ressaltados por Sarmiento (2004) são: a interatividade; a fantasia do real; a reiteração. Os eixos não são diferenciados pela importância, a sua manifestação, em grande número das atividades que as crianças realizam, se dá de forma simultânea.

A interatividade refere-se à convivência, especialmente com os pares, proporcionando formas de desenvolvimento, de interação, partilha, entre tantas outras formas de conhecimento.

O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contato com várias realidades diferentes, das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e social. Para isso, contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as atividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares. Esta aprendizagem é eminentemente interativa; antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum. (SARMENTO, 2004, p. 14).

A fantasia do real é outro eixo estruturador, e possibilita a criança viver a brincadeira de forma não literal, em que a imaginação configura o real. Está ligado ao “faz de conta” e está além da imaginação desligada de uma condição real, dado que a compreensão do real pode se dar como a interpretação dos fatos e a própria imaginação.

E por fim, nos pilares da cultura da infância, tem-se a reiteração, que marca a brincadeira da criança com a flexibilidade e num tempo recursivo, podendo dar pausas, recomeçar, repetir eventos e outras situações.

Como sujeitos inseridos em um grupo cultural, as crianças produzem cultura junto a seus pares, são produtoras de significados próprios. Isso é notório no modo como se referem aos amigos e aos espaços a partir de experiências lúdicas.

Apresentamos excertos que colaboram com a reflexão do vínculo que a criança estabelece com as vivências, interpretadas a partir dos autores citados. Trata-se dos textos narrativos produzidos pelas crianças em nosso passeio ao Museu Histórico realizado em outubro de 2018. Optamos por transcrevê-los devido a baixa qualidade gráfica pelo uso do lápis grafite ao escrever.

A gente foi no museu histórico. Foi muito interessante. A gente viu foto da catedral e foto de pessoas antigas. A gente viu uma câmera chamada lambe lambe e uma máquina de fazer jornal. A hora mais “legau” foi a hora de comer, a gente dividiu o lanche e depois a gente subiu numa árvore e ficou lá brincando. Foi a melhor da minha vida. (Felipe, em 08/10/18).

O lugar que nós fomos foi o museu. Lá tinha muitas coisas antigas, nós vimos fotos antigas e brinquedos que deu vontade de pegar na mão. Nós comemos e brincamos na árvore, foi uma aventura “manera”, depois todo mundo saiu correndo porque tinha que ir embora, a gente apostou corrida. Eu queria voltar lá. Esse dia foi maravilhoso. (Jenifer, em 08/10/18).

Chegou a hora do lanche. Eu e minha turma lanchamos nas mesinhas perto da Maria Fumaça e depois fomos “se” divertir numa árvore com o galho torto. A gente subiu na árvore. Foi muito gostoso. (Enzo, em 08/10/18).

As narrativas das crianças evidenciam a satisfação em estar em um espaço desconhecido para elas, até então, e poder explorar suas especificidades com o grupo. As experiências lúdicas vividas no museu ganham sentido a partir das relações estabelecidas com os pares em um espaço compartilhado, em que as próprias crianças iniciaram a brincadeira de subir na árvore, se organizaram e mantiveram o brincar até serem chamadas pela professora para retornarem para a escola. As crianças desejosas por experimentar, partilhar, movimentar-se, tentar novos deslocamentos no espaço ao subir em uma árvore ficaram livres para brincar. Considerando que várias delas nunca tinham tentado subir em uma árvore, não foram cerceadas em suas ações, os professores se mantiveram próximos observando, mas sem obstruir as brincadeiras e nem propondo algo novo.

A observação desse tempo vivenciado pelas crianças no museu e das narrativas aqui mostradas inspira a refletirmos que elas estavam sendo o que

realmente são: crianças vivendo o seu tempo, cujas vidas estão em andamento por meio da ação que lhes é própria, de forma livre, espontânea e produzindo cultura. Os sentimentos manifestados nas narrativas de emoção, prazer, alegria ao declararem que “esse dia foi maravilhoso” ou “melhor dia da minha vida”, refletem a fruição, o prazer que a experiência lúdica fez emergir, revelando uma forma de ser e estar no mundo e produzindo subjetividades.

Essas evidências contribuem para compreendermos o quão fundamental é o brincar na vida das crianças, como uma atividade humana significativa em que elas se percebem sujeitos culturais e humanos. Considerando que essa experiência lúdica aconteceu fora da escola e afetou as crianças gerando certo encantamento para elas, precisamos pensar até que ponto a escola, enquanto espaço de encontro das crianças e onde elas passam boa parte da infância está garantindo tempo e espaço para o brincar? E a cidade, tem oferecido espaços públicos em que o brincar possa acontecer? Pelas relações que as crianças estabelecem com os pares por meio da atividade lúdica nesses dois espaços, quando lhe são dadas oportunidades, esses precisam proporcionar às crianças uma experiência mais ampla com o brincar. A escola porque em sua função social de transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, não pode prescindir a formação cultural e a função humanizadora que lhe compete. E a cidade educa porque ao garantir o direito a cidade (LEFÈBVRE, 2001) envolve a humanização dos espaços e da materialidade onde a vida humana se encontra (ARROYO, 1997), cancelando sua potência educativa.

2.3 AS CRIANÇAS E A CIDADE

As transformações ocorridas na sociedade ocidental no decorrer o século XIX produziram vários efeitos nos modos de viver das pessoas na cidade moderna, uma vez que desenvolveram comportamentos diferentes daqueles normalmente encontrados nos habitantes de áreas menos populosas. O individualismo levou a uma busca por maior privacidade, as ruas passaram a ter finalidade de passagem e anonimato. Esses traços da vida moderna foram estudados do ponto de vista dos adultos e analisam os efeitos em sua vida cotidiana. E em relação às crianças, quais os impactos das interdições quanto a circulação, a mobilidade, o isolamento que refletem nos modos de conhecer a cidade?

Francesco Tonucci capta um nítido mal-estar na relação das crianças com a cidade contemporaneamente. Estando na fase da vida, própria para experimentar as possibilidades que a cidade dispõe, a criança se torna refém das restrições postas, seu mundo privado passa a ser rodeado de devaneios, perigos e monstros.

Antigamente tínhamos medo da floresta. Era a floresta do lobo, do papão, do escuro. Era o lugar onde podíamos perder-nos. Quando os avós nos contavam histórias, a floresta era o local preferido para esconder inimigos, ciladas, ansiedade. Assim que a personagem entrava na floresta, nós começávamos a sentir medo, sabíamos que podia acontecer alguma coisa, que ia acontecer qualquer coisa. A narração tornava-se mais lenta, a voz mais grave, apertávamo-nos uns contra os outros e ficávamos à espera do pior. A floresta metia medo com as suas sombras e ruídos sinistros, o canto lúgubre do cuco, os ramos que nos agarravam inesperadamente. (TONUCCI, 2019, p. 41).

Dada as transformações sociais, históricas e econômicas, a cidade alterou-se de lugar do encontro, permuta, segurança, convívio e passou a ser igual a floresta das histórias de outrora, uma vez que a cidade se tornou hostil, cinzenta, perigosa, monstruosa, deixando a criança suscetível em meio a essas transformações. Como efeito, a floresta passou a ser bela, nobre, ambiente exaltado, objeto de sonho e de desejo.

Para Castro (2004, p. 23) na cidade, “a criança não é mais vulnerável que outros simplesmente porque é criança, mas porque está diante de uma complexidade que ainda não domina, até porque essa complexidade não foi construída por e para ela”. Viver na cidade traz a complexidade de saber lidar com os desafios que se impõem todos os dias. Para as crianças é comum situações em que a cidade é pouco acolhedora e que se mostra na violência instalada, no trânsito perigoso, no desaparecimento de crianças, no impedimento de se aproximar e utilizar os bens culturais e naturais, e tantas outras situações que constroem a participação das crianças na cidade.

Esses apontamentos sinalizam a pertinência de investigações sobre os mundos sociais das crianças no espaço urbano, o que está em conformidade com o pensamento de Alan Prout que considera que para milhares de crianças “os contornos de sua vida cotidiana e experiências são (em parte) moldados pelos ambientes da cidade (PROUT, 2013, p. xv).

Isso posto, entendemos que a cidade como espaço não formal de educação possibilita aprendizagens diversas quando seus habitantes se relacionam com sua estrutura em um processo de interação e comunicação com outros. A cidade é um rico campo de pesquisa sobre a infância e suas diferentes práticas sociais no espaço urbano. E aqui pensamos nas diferentes infâncias imersas em diferentes contextos sociais e econômicos que compõem o cenário citadino.

Ao refletir acerca da condição da criança na cidade e a relação entre restrições e possibilidades ali produzidas, Sarmiento (2018) pondera que a investigação sociológica das crianças no espaço urbano passou há pouco tempo por profunda renovação, como consequência de três fatores articulados: a) o desenvolvimento dos estudos da infância, e, especialmente, da Sociologia da Infância; b) a relevância da cidade como *topus* de investigação das Ciências Sociais, com a atualização da Sociologia Urbana; c) a temática da infância como reveladora social, possibilitando aceder a um conhecimento singular sobre a sociedade por estudar as crianças e analisar suas percepções, representações e perspectivas da vida em comum.

A pesquisa sociológica da infância tem evidenciado a forma como as crianças transformam os espaços urbanos em “lugares”, quer dizer, em contextos de interação envolvido de sentido e emoções. Esses contextos aparecem algumas vezes como “espaços para crianças”, locais onde presume-se estarem e nos quais circulam (bairro, escolas, lugares de lazer), outras vezes como “espaços das crianças”, longe do olhar do adulto e produzindo diferentes usos e ocupação do espaço (CHRISTENSEN; O'BRIEN, 2003) em meio as suas culturas de pares infantis (SARMENTO, 2018). A institucionalização da infância mostra a perda de espaços não estruturados, livre e independente de supervisão que é real em muitas sociedades contemporâneas (CHRISTENSEN; O'BRIEN, 2003).

A fragmentação das cidades modernas é tratada por Zeiher (2003) que utiliza a metáfora da ilha ao analisar que crianças passam a maior parte do tempo entre paredes, cercas e muros, isto é, entre a casa, a escola e os espaços de lazer. Desse modo, as crianças estão crescendo em um contexto urbano onde tendem a ser transportadas, deslocando-se entre “ilhas urbanas”. Sarmiento (2018) analisa que, frequentemente, a circulação das crianças entre os espaços institucionais, é feita por transporte público ou privado, o que torna as cidades lugares de fantasia, deslumbramento, como também lugares de desidentificação e estranheza.

Isso significa que a criança não consegue ver a cidade, não consegue distinguir as suas características, passa velozmente, não pode dar resposta à contínua necessidade de presença, de curiosidade, de paragem. É arrastada por nós numa deslocação que não é natural e que tem em vista uma meta. Nesse estranho modo de se deslocar não consegue fixar nada, nem organizar seu espaço, arquitetar a sua cidade. (TONUCCI, 2019, p. 101-102).

As possibilidades de experiências que as ruas da cidade suscitam é potencializadora do pensar. Ao andar pelas ruas sem pressa, é possível observar as pessoas entre o vai e vem cotidiano porque a rua é o lugar do coletivo, lugar onde se acessa as relações humanas e por isso a heterogênea trama social e cultural lhe é própria, lugar em que a experiência humana se desenrola cotidianamente nos diferentes espaços em que o sujeito histórico não apenas transita, mas no qual é ator da tessitura social.

Esse tipo de caminhar pelas ruas aparece nos registros dos dados dessa pesquisa, e admiravelmente no vídeo intitulado “Caminhando com Tim Tim¹¹”, em que é apresentado uma criança pequena e sua mãe, esta narra as experiências de deslocamentos com o menino Valentim, de aproximadamente um ano e meio, até a casa de sua avó. A mãe o apoia no trajeto de cerca de 200 metros, e isso possibilita que Tim Tim vá estabelecendo relações com moradores e trabalhadores daquela rua, num verdadeiro encontro com o outro, além de fazer pequenas descobertas no caminho como as pedrinhas pelas calçadas, as poças d’água, as folhas no chão, enfim tateando as “coisas miúdas”, no dizer de Manoel de Barros.

Contudo, Sarmiento (2018) observa que o fascínio da cidade global com seus símbolos, *neóns*, apelos ao consumo, com os múltiplos sinais do poderio econômico, estimulam nas crianças a metamorfose imaginária do espaço urbano num lugar comunicacional, emergencial, polifônico e fantasista. De certa maneira, esses espaços são, por fim, as cidades invisíveis de Calvino (1990).

A fim de compreender os fatores de restrição da cidadania das crianças na cidade, Sarmiento (2018) caracteriza-os em seis dimensões: domesticação, institucionalização, insularização, dualização, fragmentação, restrição da autonomia e mobilidade. Discorreremos sobre essas dimensões trançando a análise com outros autores.

¹¹ Disponível em: <http://youtube.be/UU5-hkBH2rw>. Acessado em 20 de julho de 2021.

Sarmiento (2018) utiliza a caracterização dada por Leverett (2011) para identificar a situação em que um grande conjunto de atividades de uso livre pelas crianças ter, na cidade, continuamente, o controle os adultos. Essas atividades incluem estar junto com os pares, as atividades lúdicas e as brincadeiras, o contato com a natureza, as plantas e os animais. O arranjo urbano tende a identificar espaços delimitados onde se pode abrigar tudo isso como os parques infantis, as empresas de lazer, os serviços e organização de festas de aniversário, os espaços de restaurantes exclusivos para crianças, entre outros.

Ciente da censura implícita da circulação livre das crianças pelas ruas, o aspecto desses lugares organizados pelos adultos, controlado e vigiado por eles, representa forte limitação à autonomia infantil e impõe regulações aos comportamentos. Certas regras de utilização dos brinquedos e dispositivos precisam ser seguidas ao brincar nos parques infantis. As crianças brincam sob vigilância. As empresas de serviços de aniversário prescrevem os comportamentos a serem adotados, pois os eventos seguem um ritual e uma rotina em que primeiro as brincadeiras acontecem em determinados brinquedos, depois senta-se a mesa, canta parabéns e come bolo. Atividades limitantes da criatividade infantil, padronizando as realizações comemorativas das crianças.

Para Tonucci (2019) os serviços que são idealizados pelos adultos como os parques são pensados para serem utilizados como os adultos planejaram, e uma vez que as crianças depressa se cansam deles, para torná-los diferentes e novos, buscam utilizá-los de modos nada ortodoxos, e assim passam a ser perigosos e não é aceitável, por exemplo, subir o escorregador pelo plano inclinado, subvertendo uma ordem.

A domesticação é frequentemente realizada em nome da proteção das crianças e resulta da intenção de pais e responsáveis de ajustarem um equilíbrio entre a segurança das crianças e o desejo de lhe atribuírem um certo nível de independência para a sua infância. Mas, as inquietações securitárias tendem a sobrepor-se aos desejos de autonomia (SARMENTO, 2018). A violência e espaços públicos inapropriados são sinalizados por Sabbag, Kuhnen e Vieira (2015) como fatores centrais de restrição da mobilidade na cidade.

A domesticação está relacionada a institucionalização, sendo que a última tem duplo sentido: conceber a infância como “fato social” por efeito da associação às crianças a um rol de ideias e concepções normativas; e posicioná-las sob o amparo

das instituições sociais, isto é, organizações designadas para cumprir o objetivo de se ocupar das crianças e de formá-las de acordo com aquelas mesmas concepções normativas.

O autor supracitado esclarece por que a institucionalização é uma restrição da cidadania da infância, ao considerar que a criação da escola pública se constituiu historicamente em um instrumento de cidadania, intencionada para o futuro, por meio da intervenção de transmissão da cultura as novas gerações. Estas são, assim, aparentemente, formadas para o exercício da sua condição cidadã quando adultas.

A tendência que está incluída nessa concepção, historicamente fortalecida e amplamente suposta nas diferentes versões da teoria da socialização de Durkheim a Bordieu consta do fato de, em vista de uma cidadania futura, afastar das crianças a condição cidadã. Essa tendência foi largamente revelada pela pedagogia do início do século XX, de Dewey a Ferrière, porém não evitou que as instâncias socializadoras, e principalmente a escola, pudessem se instituir em torno de uma pedagogia autoritária e não participativa.

[...] Ora, a possibilidade de exercício da cidadania, presente e futura, reside na sua prática, isto é, no efeito conjugado de reconhecimento e de participação das crianças na vida em sociedade. A institucionalização da infância operou a transformação da criança em aluno e, por essa via, atribuiu-lhe uma condição *quase* cidadã ou de cidadã em processo, limitativa da possibilidade da sua plena afirmação como cidadã de pleno direito. E a cidade permitiu ampliar e consolidar esse processo. (SARMENTO, 2018, p. 235).

Enquanto alunas na cidade, as crianças vivem uma organização própria de seu espaço-tempo com uma experiência fragmentária do espaço, como que em ilhas urbanas, conforme já anunciado por Zeiher (2003). Insularização é a circunstância de vida confinada das crianças. Os espaços de intervalo entre as instituições, principalmente nas situações em que há controle restritivo da mobilidade, é desconhecido para as crianças. Por conseguinte, nesses casos sua experiência em relação a cidade é muito restrita. A participação cidadã pelas crianças na representação, descrição e proposta de configuração do espaço urbano fica, assim, altamente condicionada, conforme Sarmiento (2018).

O processo de dualização social e fragmentação diz respeito aos modos como a cidade é composta diferenciadamente e se expande como um espaço dual, organizada em espaços exclusivos e de exclusão. A dualização oferta espaços

desiguais às crianças, acarretando uma restrição da cidadania por não observação dos direitos sociais. As crianças pobres, que moram nas periferias ficam confinadas aos “bairros sociais” ou às favelas, de acordo Sarmiento (2018). Várias crianças ficam restritas ao local de moradia e dificilmente saem dali uma vez que não conseguem imaginar que na redondeza possa ter coisas fascinantes para elas. Outras não têm recursos para o transporte e conservam-se guetificadas em suas comunidades.

As condições de mobilidade urbana revelam relações de poder, posto que as crianças vindas de outros extratos sociais ficam confinadas aos seus locais de moradia e o acesso aos equipamentos de lazer e cultura da cidade se torna inacessível, pois esses espaços comumente estão reunidos nas regiões eleitas como nobres da cidade. Concordamos com Sarmiento (2018) quanto ao fato de que com isso não estamos querendo dizer que as crianças de outras camadas sociais não tenham uma rica experiência na produção de suas culturas, notadamente maior liberdade de movimento e de expressão cultural, pela construção e uso de brinquedos populares e artesanais, pela afirmação das formas específicas das suas culturas infantis. Significa, além disso, que a organização dual da cidade é associada à estratificação social e é desta uma componente inseparável.

Todavia, Sarmiento (2018) assevera que a dualização atinge todas as crianças, ainda que de modo desigual, por meio de uma experiência fragmentada da cidade. Os espaços urbanos surgem como *lócus* repleto de impedimentos, receios e medos manifestados, de destinos desagradáveis par a par com lugares atrativos e apreciados, dos shoppings aos estádios de futebol, espaços desejados que acendem a imaginação e manifestam precocemente uma cultura consumista.

Capturadas pela malha do consumo, as crianças inseridas em diferentes realidades e em contextos diversos desde cedo apropriam-se das dinâmicas do mercado e passam a desejar o que consumir e onde fazê-lo, integradas por valores da sociedade vigente. Nesse sentido, a produção das identidades infantis, das culturas, está entrelaçada pela materialização do consumo orientando comportamentos e práticas, portanto, subjetivando valores e estilos de vida. De acordo com Costa (2009),

[...] somos constantemente ensinados, seguindo os moldes da melhor pedagogia do exercício e do exemplo, a formatar nossas ações rigorosamente dentro de preceitos e táticas que fomentam a realização dos desígnios dessa sociedade. As crianças de hoje

nascem dentro da cultura consumista e crescem modelando-se segundo seus padrões e suas normas (COSTA, 2009, p. 35).

E ainda bem pequenas, as crianças, principalmente nas grandes cidades, começam a ler o mundo pelas lentes do consumo. Com esse olhar estreito diminui a possibilidade de descobrir, de aprender com a cidade. A reflexão dessa condição do olhar infantil na contemporaneidade vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire (1989) ao lembrar que o primeiro livro de leitura é o mundo, compreendendo ler o seu contexto, situando-se no espaço social mais amplo a partir da realidade. Da perspectiva de nosso estudo, ler o mundo é ler a cidade, a sua materialidade, as transformações, as permanências e as relações sociais estabelecidas, reverberando em reflexões que interrogam, problematizam a urbe, a fim de melhor conhecê-la.

Entre os fatores de restrição elencados por Sarmento (2018) está a limitação da autonomia de mobilidade das crianças constituindo-se em um dos temas mais significativos. Lembra o autor que esse tem sido objeto de diversos estudos, e é constantemente monitorado e documentado pela pesquisa internacional sobre infância e mobilidade.

Um dos motivos básicos da limitação da autonomia de mobilidade é a automovilização das cidades que vem no bojo do acentuado e complexo processo de urbanização, verifica-se o crescimento exacerbado de novas construções, sem garantir espaços livres, imprescindíveis para o desenvolvimento equilibrado da cidade. Na esteira da alta densidade populacional, segue um conjunto de questões como o aumento do trânsito, a emissão de poluentes, de ruídos, e a carência de espaços destinados ao lazer. A grande expansão do mercado automobilístico retirou as crianças das ruas, para além dos efeitos nocivos como emissão de gases poluentes, aumento da poluição sonora, engarrafamentos nas vias de circulação da cidade, a transformação de parques e lugares naturais em estacionamentos e a carência de espaços destinados ao lazer. E a mais grave de todas as consequências: a sinistralidade urbana causada por acidentes rodoviários.

A automovilização da cidade resulta em um paradoxo: por um lado, possibilita, em teoria, percorrer maiores distâncias em menor tempo e com menos esforço físico; por outro, limita o conhecimento efetivo da cidade, o aproveitamento dos espaços e acarreta sérias consequências na movimentação pedestre (SARMENTO, 2018). Vale ressaltar a recente pesquisa de Muller (2018) na cidade de Brasília com o objetivo de

analisar a mobilidade de crianças que transitam das Regiões Administrativas periféricas para estudar no Plano Piloto, sinaliza o uso de diversos modais de transporte no deslocamento entre a casa e a escola. Das 243 crianças participantes, 127 são levadas de carro; 86 utilizam transporte escolar; 17 dependem de ônibus de linha; 15 crianças a pé e apenas uma de motocicleta. Na porta das escolas regularmente podemos observar a quantidade de veículos, incluindo automóveis, vans, ônibus escolares e motocicletas a levar e buscar as crianças. A autora destaca que dados mostram que algumas crianças passam um tempo considerável do dia dentro de ônibus de linha ou vans escolares atravessando longas distâncias. Análise de um dos dados revela que uma das crianças leva cerca de 3h25min no trajeto casa-escola-trabalho da mãe-casa, percorrendo uma distância de 84km diariamente. Concordamos com a autora quando assinala que “as crianças sofrem imensamente com as desigualdades sociais que se mostram nas dificuldades diárias para chegar à escola e voltar dela (MÜLLER, 2018, p.185).

Destacamos que apesar do nosso estudo não ter como objetivo voltar-se para a questão da mobilidade das crianças no espaço urbano, os deslocamentos casa-escola e escola-casa, como também os principais modais utilizados, entendemos que são dados importantes que perpassam a relação criança e cidade. Segundo Sabbag; Kuhnen; Vieira (2015), até então, o Brasil não conta com amplo repertório de pesquisas específicas acerca da mobilidade urbana de crianças. Conforme indicam as autoras, estudos podem ser feitos a fim de compreender com mais clareza a mobilidade e a mobilidade independente das crianças.

À vista disso, Tonucci (2019) assevera que a inversão desse cenário deveria ser uma das prioridades da política pública para a alteração das cidades em espaços humanizados. Por seu turno, o poder público acena, cada vez mais, para as medidas de austeridade que impactam nos investimentos nos espaços público e em infraestrutura, o que gera o sucateamento desses espaços e de seus equipamentos. Logo, a rua tem deixado de lado a sua natureza multifuncional, atualmente sua função primordial é a de circulação de automóveis, estes os novos donos da cidade, a rua não abarca mais o uso para permanência e lazer. Também os espaços públicos não dispõem de atributos que possibilite ser um espaço seguro e lúdico.

O estudo de Sabbag, Kuhnen e Vieira (2015) partiu de uma revisão bibliográfica internacional acerca da mobilidade de crianças em áreas urbanas, apresentando que o assunto vem sendo discutido, predominantemente, por pesquisas

européias desde os anos 1970. Essas pesquisas mostram que o grau de liberdade de deslocamento independente da criança, entre 1971 e 1990, diminuiu, e o principal motivo relacionado ao declínio da liberdade é o medo do tráfego. O medo e o isolamento das crianças são consequência à fatores como a segurança nos centros urbanos, e ainda a superproteção, controle, institucionalização da infância.

Demais estudos realizados apontam que nos últimos anos ocorreram transformações nos padrões de mobilidades infantis. Segundo Christensen e colaboradores (2014), pesquisas realizadas na Europa e na América do Norte revelam que as crianças contemporâneas, em comparação com a(s) infância(s) de seus avós, estão submetidas a restrições marcadamente maiores em sua mobilidade diária, especialmente em razão do acentuado processo de institucionalização da infância. Os autores destacam que vários estudos mostram que o crescimento na regulação da mobilidade e das atividades de recreação externas das crianças é, em grande parte, resultado da progressiva conscientização, por parte dos pais e também das crianças, em relação aos riscos. A fim de proteger os filhos dos prováveis perigos das ruas, cada vez mais os pais levam e buscam as crianças de carro das atividades escolares e de lazer.

Segundo Lansky, Gouvêa e Gomes (2014, p.719) é possível afirmar que a criança que mora nos grandes centros, paulatinamente, passou a ser “uma das principais vítimas da segregação socioespacial nas metrópoles modernas, resultando em casos de confinamento e/ou controle excessivo para alguns grupos e marginalização para outros”. As pesquisas de Muller (2007) e Lansky (2012) apontam que a limitação e a privatização dos espaços de trânsito das crianças, em especial nas grandes cidades brasileiras, indicam um empobrecimento da experiência social infantil.

Domesticação, institucionalização, dualização, fragmentação, restrição da autonomia e mobilidade dos mais novos são os fatores caracterizados por Sarmento (2018) quanto a restrição da cidadania das crianças. Assim, com uma experiência setorializada da cidade, as crianças aprendem logo que a insegurança caracteriza a vida urbana, a rua lhe é estranha, apresenta muitos perigos, e logo traz as ações por ela propagadas. Esse sentimento de medo é reforçado pela mídia que dá grande destaque a notícias que mostram as agruras da urbe.

A consequência do paradigma do medo à cidade é a acentuada infantilização, dado que as crianças se tornam cada dia mais dependentes dos adultos e indiferentes

em descobrir por si mesmas o que o mundo lhes oferece para ser explorado, sentido e vivenciado. Em contrapartida, paradoxalmente, absorvida pelo olhar adulto, muitas crianças passam a não querer realizar atividades infantis e entram precocemente na adolescência, encurtando a etapa da infância (DIAS; FERREIRA, 2015).

As narrativas de um tempo em que a rua era o lugar privilegiado para o encontro das crianças, deslocando-se sem muitas restrições, onde predominava a criatividade na ocupação do espaço urbano nas diversas maneiras de brincar, e também de sociabilidade com a vizinhança, marcam as lembranças de outras gerações. Mas, atualmente os espaços que as crianças parecem estar credenciadas a transitar um pouco mais livremente e a usar para brincadeiras e outras atividades lúdicas são os parques infantis, espaços para festas de aniversários, praças de lazer, essas últimas muitas vezes localizadas nos shoppings centers. A organização desses espaços é pensada e executada pelos adultos, logo por eles controlados. Em nome da segurança, restringe-se a autonomia infantil, uma vez que os comportamentos são regulados obedecendo um conjunto de regras, e assim limitam a atividade criativa, a fruição. Não estamos querendo dizer de um olhar saudosista que inspira a vontade de voltar a um tempo e a um espaço que não mais existe. Por óbvio que as infâncias são diferentes na contemporaneidade, consoante com as transformações sociais. Contudo, o que permanece é a necessária compreensão das mudanças socioculturais e que se refletem no cenário atual, para seguir em frente de maneira nova possibilitando que as crianças vivenciem a cidade e se sintam pertencentes a ela.

Os fios condutores das reflexões aqui expostas, comumente, indicam impedimentos, invisibilidades, negação da presença das crianças e das infâncias, ainda assim Castro (2001) lembra que a cidade se projeta também como lócus de sociabilidade, como meio e fonte de novas percepções, conhecimentos e afetos. Para Sarmiento (2018) ressalta que esse panorama de invisibilidade das crianças não é insuperável e a cidade pode potencializar a cidadania da infância, por ser um espaço de múltiplas interações sociais, onde as funções primordiais do viver individual e coletivo possuem lugar.

2.4 POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO NA CIDADE

Tendo em vista o que vimos discutindo, a vida das crianças evidencia os fatores associados a restrição da cidadania da infância na contemporaneidade.

Tomando os contextos urbanos, Sarmiento (2018) lança luzes sobre os fatores considerados como possibilidades para que a cidade possa potencializar a cidadania da infância. O que define a viabilidade de potenciação da cidadania é o desenvolvimento de políticas públicas que possibilitem a consolidação do reconhecimento e da participação das crianças. Políticas dirigidas ao bem-estar das crianças e para a cidadania infantil podem potencializar aspectos como a personalização, a *affordance*, a experiência, a intergeracionalidade, a participação e a urbanidade.

Para Christensen; O'Brien (2003), o conhecimento e percepção do espaço se dão no plano biográfico de cada criança e isso é incorporado em sua personalidade, o que se dá por meio do seu envolvimento concreto de sua mobilidade.

Esse processo de personalização está associado a escolhas que a criança faz ou que se lhe impõem no seu roteiro pela cidade. Estabelecem-se, desse modo, entre a criança e a cidade, determinados pontos de contato, de atração ou de repulsa, de apego ou de rejeição que são profundamente individualizados e que, no seu conjunto, compõem um mapa individual de afetos e desafetos. Ao estabelecer esse mapa, a criança tem possibilidade de construir opções. (SARMENTO, 2018, p. 237).

Tonucci (2019, p. 152-153) lembra que enquanto se caminha é possível apreciar os detalhes da cidade e aprender.

As nossas cidades estão cheias de igrejas, de monumentos, de palácios, de fontes, de edículas sacras, de pavimentações diferenciadas, de jogos de luzes, de perspectivas. Ao percorrê-las, estamos permanentemente expostos à surpresa, ao espanto. Somos convidados a parar para admirar, para rezar, para nos encontrarmos com alguém. Em suma, as cidades são itinerários. É fácil prever que a criança que percorre estas ruas também se enriquece a nível cognitivo.

Em relação ao conceito de *affordance* que deriva da Psicologia Social diz respeito às propriedades dos objetos ou do contexto ambiental que podem ser apreendidos e entendidos pelo sujeito. O conceito é necessário para entender o vínculo da criança com a cidade. Refere-se às particularidades dos espaços, edifícios e equipamentos que podem ser conhecidos pelas crianças de modo que elas constituam uma relação de empatia com esses espaços, explica Sarmiento (2018).

Se o espaço urbano potencializa *affordances*, tal ocorrência é mais frequente quanto maiores forem as chances de autonomia de mobilidade na cidade. E essa

constatação vem assinalar, uma vez mais, a importância de políticas urbanísticas que sejam favorável a circulação pedonal. Esse modo de transitar privilegia a “experiência”, conforme acepção benjaminiana em que a riqueza de experiências, de se relacionar com o real exprime a linguagem humana, visto que as experiências vividas por alguém são refletidas em suas narrativas (BENJAMIM, 1987).

Outra das potencialidades que a cidade possibilita são as interações intergeracionais. Numa sociedade ancorada nas lógicas produtivistas, esses dois grupos, crianças e idosos, pela organização social do espaço-tempo passam por aquilo que Sarmiento (2018) chama de confinamento espacial por geração. Assim, crianças passam a maior parte do tempo com a família ou nas instituições escolares, os idosos passam o dia nos centros, quando não estão institucionalizados em lares de idosos, os adultos nos seus postos de trabalho. As iniciativas culturais são realizadas para grupos geracionais específicos: apresentações infantis, colônias de férias para as crianças, visitas orientadas a monumentos para os jovens, de uma parte; programas de turismo específico para idosos, universidades da terceira idade, caminhadas para os mais velhos, de outra.

A discussão de Christensen; O’Brien (2003) acerca da vida das crianças nas cidades contemporâneas aponta o fato de como as cidades podem se tornar lugares bons o suficiente para as crianças viverem ao lado de outras gerações. A ideia de Tonucci (2019, p. 61) completa essa intencionalidade ao afirmar que “quando uma cidade estiver mais adaptada às crianças, estará mais adaptada a todos”. As autoras supracitadas afirmam que a intergeracionalidade é possível quando há intenção do encontro de gerações na cidade, embora para a superação do corte entre gerações sejam necessárias políticas públicas urbanas que garantam abertura da cidade a presença de todos. Isso implica novo desenho urbano das ruas e das praças, criar áreas livres de carros e constante negociação da vida em comum na cidade.

Segundo Sarmiento (2018), ainda que distante da ação política direta, particularmente pelo fato de, nas democracias liberais, estar impedida às crianças a capacidade de serem agentes políticos ativos, quer dizer, poderem votar e serem eleitas para órgãos representativos, elas não deixam de ter seus pontos de vista e sugestões para a vida cidadina. O autor assevera que a participação infantil, no sentido de expor sua própria posição com força na vida comum, constitui um dos pontos mais importantes assinalados no reconhecido da cidadania ativa no espaço urbano, considerando ser um direito consagrado na Convenção dos Direitos da Criança.

Nesse sentido, Araújo (2018) alerta que o reconhecimento da participação das crianças na cidade não significa dissociá-la de uma experiência social compartilhada com os mais velhos e nem torná-las reféns de uma responsabilidade que ainda não possuem, alçando as crianças ao estatuto de decisores políticos. Quer a autora alertar sobre as interpretações simplistas da participação infantil e que a atuação das crianças deve ser ela própria protegida.

De acordo com Sarmiento (2018), a busca pelo bem comum no espaço público pode ser potencializada pela experiência da urbanidade pelas crianças, ou seja, por meio da participação na comunidade, a inquietação com o seu presente e com o seu futuro com trocas recíprocas entre as pessoas.

Para este autor na relação entre infância e cidade manifesta-se empecilhos limitadores de uma ampla afirmação dos direitos da criança. Entretanto, para isso se pode lutar, considerando que as cidades na sua organização espacial constroem a vivência das crianças, elas guardam enquanto grupo humano historicamente construído, potencialidades para que nelas se afirme o direito à cidade, premissa para sua cidadania.

Para Vogel *et al.* (1995), para uma nova consciência de cidadania, a escola, enquanto elemento estruturante da cidade, fornece instrumentos básicos para observação e análise do que se passa na urbe. Desse modo, a escola assume uma característica implicada tanto com a cultura viva que nela está impregnada quanto com os objetivos políticos de democratização.

No decorrer de nossa pesquisa, realizamos várias caminhadas pelo centro histórico de Londrina, fizemos várias paragens nos espaços públicos, as situações que encontramos pelo caminho, aquilo que não podíamos antecipar, conforme nos alerta Larrosa, tornaram-se possibilidades de experiências para muitas crianças pela riqueza dos acontecimentos encontrados.

Em nossa primeira visita a Biblioteca Pública, após ficarmos um bom tempo na calçada a observar e conversar sobre prédio, levamos as crianças para conhecerem as instalações. Na ocasião, estava tendo 32ª mostra Afro-brasileira Zumbi dos Palmares com obras de alguns artistas, entre eles Paulo Menten artista ligado a história da arte local. A mostra também trazia representações da espiritualidade dos povos e apresentava esculturas de santos - Nossa Senhora Aparecida e São Miguel, como também a cultura dos negros, com mãe Oxum, remetendo ao feminino sagrado e ao sincretismo da cultura nacional. As crianças estiveram interessadas na mostra, observando os quadros, despertando curiosidade com objetos interativos da

exposição, como uma árvore com luzinhas e o desejo em explorar o espaço. Solicitavam que eu tirasse fotos das obras que mais gostaram para depois poder vê-las novamente na sala de aula. No dia seguinte, durante a roda, conversamos sobre o passeio e as crianças falaram do que mais gostaram e também do que não gostaram. Em seguida, a proposta foi que desenhassem sobre o que lhes tinha chamado mais a atenção no passeio. (DIÁRIO DE CAMPO, em 22 de novembro de 2017).

Figura 8 – Desenho Exposição de obras de arte – Amanda



Fonte: Acervo da autora (2017)

O desenho de Amanda revela uma maneira de ver aquela exposição e o modo dela mostrar o que presenciou, o acontecimento produziu, de algum modo, alguns afetos que, sensivelmente, foram representados em seu desenho nos detalhes, na organização espacial, na disposição do mobiliário, nas cores utilizadas, enfim, um registro de certa experiência estética. Enquanto as crianças desenhavam eu passava pelos grupos procurando observar como elaboravam os desenhos, os materiais que estavam sendo usados e, também buscando ouvir as conversas que surgiam.

Amanda: O que eu mais gostei foi da exposição da biblioteca porque eu nunca tinha ido em exposição de quadros, só tinha visto no desenho. Achei tão bonito! Quando eu crescer quero ser pintora. Essa aqui sou eu na exposição.

Rúbia: E quem é aquela outra pessoa?

Amanda: É aquele homem que “tava” lá lendo jornal na mesa. Depois ele foi na exposição quando a gente “tava” lá. Eu vou chamar o meu pai para a gente visitar a exposição porque eu gostei muito. (DIÁRIO DE CAMPO, EM 23/11/2017).

Tomamos a educação a partir de uma acepção ampla, isto é, pensando nas ações intencionais sobre o espaço público, da qual o objetivo central, nos alerta Hanna Arendt (2011) deve ser formar pessoas com capacidade para agir com consciência política, no sentido de modificar o mundo desde a esfera pública. Todo recém-chegado ao mundo é capaz de agir, de iniciar algo novo, o que não significa tomar parte no processo de decisão ou preservá-lo artificialmente no seu próprio mundo. A capacidade da criança de agir relaciona-se com um devir, com a possibilidade de renovar um mundo comum e paulatinamente se responsabilizar por ele. A educação envolvida com o mundo comum, teria a função fundamental de não somente instruir as crianças, mas introduzi-las nas heranças simbólicas comuns. Neste ponto, a educação tem um papel fundamental na formação das crianças porque é definida como ato de acolher os jovens no mundo (ARENDR, 2011).

A partir dessa assertiva, entendemos que escola é uma instituição fundamental no tocante a perspectiva que carrega de nos atravessar no conhecimento do mundo e sobre si, potencializando a vida das pessoas que dela tomam parte. A educação é um elemento de valor absurdo que propõe articular os saberes e fazeres na nossa relação com o mundo. Desse modo, urge pensar as relações entre criança, cidade e escola, entendendo as crianças não de forma prospectiva, mas de um modo que contemplem o que são – crianças cujas vidas estão em andamento, com desejos e necessidades. Tomar as crianças como sujeitos que podem ganhar protagonismo na sua relação com a cidade.

Em nossa pesquisa, partimos de que, na escola, esse protagonismo pode trazer a compreensão das crianças enquanto sujeitos históricos do seu tempo que estão a viver e interpretar a sociedade de forma partilhada com seus pares, por meio de experiências que se dão a partir de uma ação intencional que tem a cidade como mola propulsora.

3 CIDADE: HORIZONTE DE PENSAMENTO E CONSTRUÇÃO HUMANA

Poderia falar de quantos degraus são feitas as ruas em forma de escada, da circunferência dos arcos dos pórticos, de quais lâminas de zinco são recobertos os tetos; mas sei que seria o mesmo que não dizer nada. A cidade não é feita disso, mas das relações entre as medidas de seu espaço e os acontecimentos do passado: a distância do solo até um lampião e os pés pendentes de um usurpador enforcado; o fio esticado do lampião à balastrada em frente e os festões que empavesavam o percurso do cortejo nupcial da rainha; a altura daquela balastrada e o salto do adúltero que foge de madrugada; a inclinação de um canal que escoar a água das chuvas e o passo majestoso de um gato que se introduz numa janela; a linha de tiro da canhoneira que surge inesperadamente atrás do cabo e a bomba que destrói o canal; os rasgos nas redes de pesca e os três velhos remendando as redes, que sentados no molhe, contam pela milésima vez a história da canhoneira do usurpador, que dizem ser o filho ilegítimo da rainha, abandonado de cueiro ali sobre o molhe. A cidade se embebe como uma esponja dessa onda que reflui das recordações e as dilata.

Ítalo Calvino

A poética narrativa traçada por Calvino sobre a cidade nos inspira a pensar na intensidade dos acontecimentos de nossas vidas nesse espaço singular e que nos traz, à memória, as trocas, o símbolo e o desejo, dimensões que, nela, figuram. Espaço e tempo se fundem em um vibrante pulsar que exprime a inquietação entre a racionalidade e a teia de existências humanas que se entrecruzam no contínuo movimento de transformação da cidade, expressando imaginários que lhes dão significado.

Nessa seção, nos valem da abordagem da História Cultural, campo historiográfico em que ancoramos o nosso trabalho, em especial, a partir de parte da produção da historiadora Sandra Pesavento, que traz pressupostos para refletir a cidade enquanto construção humana. Assim, ponderamos acerca das transformações sociais advindas do avanço do capitalismo, precarizando espaços e dilatando a segregação socioespacial. Discutimos, ainda, a questão do direito à cidade, com um direito fundamental na contemporaneidade para o exercício da cidadania.

Ao situar os estudos sobre a cidade no Brasil, Pesavento (2007) lembra que, durante as décadas de 1960, 1970 e 1980, as investigações tiveram aportes no materialismo histórico que tomavam a cidade como objeto de análise a partir do processo de acumulação de capital e de força de trabalho ou, ainda, da “desescravização”¹² do país, uma vez que, nas cidades, ex-escravizados podiam

¹² Pesavento (2007) esclarece, em seus estudos, que os egressos do regime escravista passaram

trabalhar sem ser no regime de servidão. Abordada em sua dimensão espacial, a cidade era o cenário em que tudo acontecia, quer seja por ser o lugar onde se produziam as relações capitalistas, a expansão do mercado de trabalho, ou pelo processo de modernização e redefinição das relações campo e cidade. Assim, a cidade se torna o ponto nuclear da transformação capitalista.

Como bem analisa Pesavento (1995), com a História Cultural um novo olhar é direcionado ao fenômeno urbano, essa abordagem amplia os estudos que entendem o urbano a partir da dimensão econômica e que apresentam modelos rígidos de explicação do mundo. Assim, a cidade não é mais considerada tão somente o locus da realização da produção ou da ação de novos atores sociais, mas passa a ser, também, objeto de reflexão que produz representações sociais que se objetivam em práticas sociais.

Pensar o social através de suas representações é, a nosso ver, uma preocupação contemporânea do nosso fim de século, balizada pela crise dos paradigmas explicativos da realidade que pôs em xeque a objetividade e racionalidade das leis científicas no domínio das ciências humanas (PESAVENTO, 1995, p. 280).

A História Cultural rompe com a segurança e a neutralidade do conhecimento e insere a dúvida como princípio, reservando espaço para incertezas. Aponta para a possibilidade de a História ter muitas interpretações, não a partir de um pressuposto de segurança sobre os acontecimentos do passado, mas para a História tomada enquanto versão de um tempo que já se escoou, podendo, desta forma, relativizar seu conteúdo científico (PESAVENTO, 2003).

A autora analisa que, neste novo campo historiográfico, o imaginário social é cotejado com a realidade social concreta tomando parte dela e com ela, em um movimento dialético, em que ambos se determinam mutuamente. Ao adotar uma nova concepção epistemológica e novos procedimentos na metodologia, a História Cultural anuncia uma via de complexificação da História por meio de análise mais refinada quanto às ações dos sujeitos.

Ante o advento da História Cultural, Pesavento (2003, p. 39) já anunciava “mudanças epistemológicas e a entrada em cena de um novo olhar”, evidenciando

a se concentrar nos grandes centros urbanos, uma vez que era o locus em que se realizava o processo de produção do capital e onde se operava as relações capitalistas.

conceitos e pressupostos que legitimam o campo, dentre eles, o primeiro é o de representação.

A História Cultural é um campo permeado de certa heterogeneidade e, para tratar dessa postura metodológica, é necessária a definição de sua peça-chave que é a representação. Para Roger Chartier, expoente da História Cultural, a representação realiza-se em uma dinâmica de ausência e presença. Desse modo, representar seria a presentificação de um ausente que se apresenta segundo uma imagem mental ou material e, concomitantemente, a representação reconhece a presença daquilo que se coloca no lugar do outro (CHARTIER, 1990).

Posto isto, entre as duas funções – ausência e presença – permitem a atribuição de sentido, sendo o papel do historiador apontar esta inteligibilidade, podendo utilizar o conceito como um instrumento para interrogar o mundo, desencadeando novas possibilidades para seu trabalho. Neste sentido, Chartier (1990) destaca o caráter historicamente determinante do tempo e do espaço na construção de representações pelo sujeito, pois,

[...] As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalização de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam [...] as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) [...] (CHARTIER, 1990, p. 17).

Considerando o trabalho do historiador que tem como tarefa realizar leitura de representações passadas, sendo o próprio historiador um criador de representações – fato que remete à ideia da história como ficção controlada pelas fontes, conforme Pesavento (2003) – faz-se importante entender que o referente da representação é sempre a realidade, o ocorrido, porém, as representações desse ocorrido também confirmam a construção da realidade.

O segundo conceito é o imaginário que, de acordo com Pesavento (2003, p. 43), “é um sistema de ideias e imagens de representação coletiva que os homens, em todas as épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo”. O imaginário é formado por um aspecto duplo: um modelo de “fio terra” que transfere as coisas físicas e reais e a dimensão do sonho, que aloja as utopias, o fantasiar, a elaboração mental.

A narrativa histórica é o terceiro conceito, sendo, a narrativa do historiador que constrói sua história plausível a partir da investigação, do método e das fontes.

A ficção é o quarto conceito que, de uma parte, aproxima-se da literatura e, da outra, provoca o afastamento porque é uma ficção controlada, conforme afirma Pesavento (2003, p. 62), “pelos indícios recolhidos, pela testagem a que se submete estes indícios, pela recorrência ao extratexto”, isto é, é uma ficção controlada pelas fontes e pelo método porque é Ciência.

Na História Cultural, o quinto pressuposto epistemológico é a noção de sensibilidade que nos instiga a mirar e perceber a sensível tradução da experiência das pessoas no mundo, por meio de práticas sociais, imagens, discursos e materialidades. De acordo com Pesavento (2003), esse pressuposto traz à baila a questão do indivíduo, das subjetividades e das histórias de vida, que se tornam relevantes nas narrativas históricas que redesenham temporalidades.

O conhecimento sensível compõe uma espécie de acolhimento e tradução do mundo que nasce não só dos constructos mentais mais elaborados, mas daquilo que emerge do íntimo de cada sujeito, dos sentidos. Cabe a sensibilidade uma forma de saquear o mundo cognitivo, ao lidar com as emoções, as sensações, a subjetividade, os sentimentos, os valores, que seguem outras lógicas e preceitos que não são racionais, de acordo com Pesavento (2005). Para a autora, a noção de sensibilidade se compõe por meio das experiências humanas, aquelas que incitam o corpo, os sentimentos, as sensações e as emoções, reagindo aos eventos físicos ou psíquicos. (PESAVENTO, 2007).

Com a História Cultural, o foco dos estudos recai nas representações elaboradas na e sobre a cidade, recuperando discursos, imagens e práticas sociais de representação. Já o imaginário urbano é relativo aos modos de percepção, identificação e manifestação de significados ao mundo. Assim, uma variedade de temas e campos são considerados para o estudo das cidades, a temática do cotidiano, o imaginário, o imaginário urbano, imagem, memória, exclusão, violência, relação história e literatura etc., criando discussões com distintos campos do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar.

Tomar a área da educação em sua relação com o ensino de história requer que pesquisadores, pedagogos e professores dos anos iniciais busquem compreender as representações produzidas sobre o conhecimento histórico e sua organização. Nesse sentido, é necessário dar atenção ao fato de que os grupos apresentam formas diferenciadas de apropriar-se dos “saberes” relacionados às marcas do passado, sendo fundamental observar como essas “marcas” estão sendo

apreendidas.

Ainda, deve o historiador e o pedagogo, enquanto pesquisador e/ou em seu trabalho docente, perceber as sutilezas das permanências, traços comuns nas representações de um mesmo grupo e/ou grupos diferentes no que se refere a determinado conhecimento histórico e, também, identificar como um conjunto de ideias de um tempo específico caracteriza-se em uma mobilização simbólica, materializando-se em discursos, ritos e práticas, até mesmo escolares e pedagógicas (VARTULI; SIMAN, 2013).

Em uma evocação livre, ao pensar a cidade, logo nos vem à mente um conjunto de casas, prédios, avenidas, ruas estreitas, praças, jardins, povoada por poucas centenas de habitantes até por dezenas de milhões de pessoas. Assim, como forma de organizar a vida humana, Pesavento (2004; 2007) enfatiza ser a cidade obra máxima do homem, sendo o urbano tema habitual na contemporaneidade, estamos imersos na cidade e temos experiências específicas e diversas na urbe, o que a torna produtora de sentido da vida cotidiana, de narrativas diversas, formas de representar e de produzir identidade social.

Pesavento (2007) destaca a fascinação provocada pela cidade como local de sociabilidades e de ostentação de poderes que regulavam a vida. Posto que as modificações físicas pelas quais passaram os antigos acampamentos tribais e que os transformaram em cidades trouxeram, além de novas formas de sociabilidades, uma nova sensibilidade. No entanto,

Ser cidadão, portar um *ethos* urbano, pertencer a uma cidade implicou formas, sempre renovadas ao longo do tempo de representar essa cidade, fosse pela palavra escrita ou falada, fosse pela música, em melodias e canções que a celebravam, fosse pelas imagens, desenhadas, pintadas ou projetadas, que a representavam, no todo ou em parte, fosse ainda pelas práticas cotidianas, pelos rituais e pelos códigos de civilidade presentes naquele que a habitavam (PESAVENTO, 2007, p. 11).

A autora mostra que o estudo das cidades e sua apropriação como tema pelos historiadores não é algo tão recuado no tempo, visto que, há muito, escreve-se sobre as histórias das cidades, priorizando uma perspectiva quantitativa e evolutiva que retrata o seu crescimento, listando dados, nomes e fatos, sempre conferindo destaque para lideranças políticas e em abordagens que se eximem de reflexões mais profundas sobre o fenômeno da urbanização.

Essa forma de pesquisar e entender as cidades reverberou na forma como se ensina sobre a cidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No geral, apresenta-se para a criança uma narrativa cronológica linear pautada no progresso e nos feitos de determinados sujeitos, em sua maioria, homens.

Em relação aos estudos historiográficos sobre o tema urbano, Bresciani (1998) afirma que, entre os estudiosos das cidades brasileiras, encontram-se geógrafos, arquitetos e urbanistas, sociólogos, economistas, antropólogos e historiadores. Na área de História, é no final dos anos 1980 que começam a se organizar grupos de pesquisa com área e temática específicas sobre cidades nos programas de pós-graduação, estimulando os estudos urbanos nos domínios da historiografia.

Na última década, pedagogos também se aproximam da temática com o intuito de compreender a cidade para poder melhor ensinar sobre elas e para avançar em estudos que abordem a cidade a partir das relações estabelecidas com a infância.

Isto posto, nossa intenção com esta pesquisa toma as ideias de Pesavento (2004; 2007) ao pensar a cidade como uma superposição de camadas que trazem marcas de historicidade deixadas no tempo, materialidades, experiências, memórias e significados, pensando que ela se dá a ler como um palimpsesto¹³ urbano. Nesse sentido, Pesavento (2004; 2007) usa o palimpsesto como metáfora de uma abordagem sobre o passado da cidade, pela sua conotação de dar a ver ou dar a ler para além daquilo que é mostrado. Voltar-se para o passado exige, do historiador, certa arqueologia do olhar para investigar cada camada temporal e recuperar vestígios que podem apresentar-se de maneiras superpostas ou simultâneas.

Ao remeter a cidade à imagem do palimpsesto, Pesavento (2007) lembra que metáforas são recursos literários ou de linguagem que dizem além ou comunicam de outra forma, possibilitando uma leitura que ultrapassa aquilo que a expressa. Siman (2013) assevera que para os estudiosos da cidade, ancorados na perspectiva da História Cultural, metáforas possibilitam manifestar e produzir sensibilidades do cidadão, uma vez que explicam a construção imaginária pelo pensamento, expõem imagens mentais que dão sentido à realidade. As metáforas carregam em si mais que

¹³ Palimpsesto significa um pergaminho do qual se apaga uma primeira escrita para reaproveitamento de outro texto. A escassez de pergaminhos entres os séculos VII e IX gerou a produção de vários palimpsestos pois um mesmo pergaminho era utilizado para vários registros. Como a técnica de raspagem não conseguia apagar por completo os vestígios dos textos, várias camadas de escritas anteriores eram identificadas.

representações do mundo. Elas veiculam o imaginário que, apesar de participar do campo da representação, não se relaciona inteiramente a um conjunto de representações porque corresponde à arte, à criação, é uma elaboração poética e, também, podem ser identificadas nas narrativas orais de sujeito comuns.

No texto “Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias”, Pesavento (2007) discute as dimensões que compõem a cidade, como materialidade, sociabilidade e sensibilidade. A materialidade é o espaço construído, a ação humana sobre a natureza e exposta em forma arquitetônica, um palimpsesto de formas.

[...] Aliás, é pela materialidade das formas urbanas que encontramos sua representação icônica preferencial, seja pela verticalidade das edificações, seja pelo perfil ou silhueta do espaço construído, seja ainda pela malha de artérias e vias a entrecruzar-se em uma planta ou mapa. Pela materialidade visível, reconhecemos imediatamente estar em presença do fenômeno urbano visualizado de forma bem distinta da realidade rural (PESAVENTO, 2007, p. 13).

A sociabilidade refere-se à cidade como campo de forças sociais, com alusão a hábitos e comportamentos gerados entre os homens no interior das relações por eles estabelecidas, sendo esses, produto e portador das relações sociais. Considerando que a cidade é polifônica, exhibe a diversidade de comportamentos, hábitos e interesses como, também, de grupos, classes e de etnias.

A dimensão da sensibilidade, segundo a autora, mostra a cidade como objeto que produz imagens e discursos postos no lugar da materialidade e do social, representando-os. Essa dimensão traz para a cena a questão da subjetividade e revela emoções e sentimentos dados pelo viver urbano. Nesta dimensão, a cidade é imaginária, criada pelo pensamento e que identifica, classifica e qualifica o traçado, a forma, o volume, as práticas e os atores da cidade vívida e visível, possibilitando descobrir, viver e considerar de diferentes modos a realidade manifesta.

[...] A cidade sensível é aquela responsável pela atribuição de sentidos e significados ao espaço e ao tempo que se realizam *na e por causa* da cidade. É por esse processo mental de abordagem que o espaço se transforma em *lugar*, ou seja, portador de um significado e de uma memória; que passamos a considerar um cidade como *metrópole*, realidade urbana que, desde o seu surgimento, causou uma revolução na vida, no tempo e no espaço, que criamos a categoria de *cidadão* e de *excluído* para expressar as diferenças visíveis e perceptíveis no contexto urbano fazendo com que se criem novas identidades a partir do gesto, do olhar e da palavra que qualifica; que falamos de

progresso ou de *atraso*, que distinguimos o *velho* do *antigo*; que construímos a noção de patrimônio e instauramos ações de *preservação*, ou em nome do *moderno*, que redesenhamos uma cidade, destruindo para renovar [...] (PESAVENTO, 2007, p. 14-15).

Pesavento (2007) mostra que as cidades reais, concretas e visuais correspondem outras tantas cidades imaginárias – cidades sonhadas, desejadas, temidas – que possuem essa força do imaginário de qualificar o mundo. As qualificações dadas a cidade – como perigosa ou segura, limpa ou suja, organizada ou caótica, bonita ou feia – variam conforme os sujeitos produtores ou consumidores do espaço. Assim, encontra-se “leitores privilegiados” da cidade, dotados de habilitações culturais, profissionais e estéticas que os revestem de um olhar refinado, sensível e ágil. Esses “leitores especiais” são representados pelos escritores, poetas, fotógrafos e pintores do urbano que vão ao encontro das sensibilidades do real vivido. Essas pessoas estabelecem com a cidade uma relação habilidosa de percepção.

Aproximando-nos do campo literário, evocamos novamente o escritor italiano Ítalo Calvino que, na obra “Cidades Invisíveis”, suscita, paulatinamente, um imaginário diverso, complexo e sistêmico para falar da existência humana por meio da metáfora da cidade. Se Calvino recorre à cidade para falar do homem, vale-se também do homem para falar da cidade, característica que engendra uma sensibilidade própria e acadêmica para as cidades que ultrapassam o físico e o geométrico.

A obra traz descrições de cidades visitadas pelo grande viajante Marco Polo explorador veneziano e um dos primeiros europeus a percorrer a “Rota da Seda” com destino à China, relatadas ao imperador mongol Kublai Khan, que viveu entre 1215 e 1294. Para Calvino, existem duas formas de falar sobre uma cidade. A primeira é fazer uma descrição acerca das referências mais gerais para traçar um perfil: o seu passado, o seu presente e o seu futuro; os seus bairros, a sua geografia. É como se estivesse arrolada em um atlas e sua paisagem já não existisse mais. A outra forma é a que resgata a paisagem da opacidade da urbe, a que mira às impressões efêmeras, às lembranças, os nomes, à arquitetura, a partir de um olhar itinerante.

Na obra de Calvino (1990), as descrições feitas por Marco Polo projetam imagens que se fundem ao imaginário, já que o viajante não narra apenas cenários, mas abre uma passagem labiríntica, não linear, descontínua, acerca da relação com o espaço e com o tempo. Sua função de trazer para o Khan o domínio do seu território, atendendo a demanda do imperador para que ele possa (re)conhecer esses lugares

ainda que de uma maneira forjada. Polo descreve todo o espaço e Khan os constrói a partir dos relatos. Quebrando a tradição de um império em decadência, as descrições de Marco Polo dão lugar a cidades nunca imaginadas pelo imperador. Assim, ao descrever seu trajeto e os acontecimentos de cada cidade visitada, Polo constrói diferentes espaços, detendo-se em buscar a essência de cada cidade, com um olhar que busca as formas de convivência humana, as razões invisíveis pelas quais as cidades existiam.

Nas descrições, observamos que a relação espaço temporal é peculiar pela ideia de deslocamento do viajante Polo e pela sobreposição de presente, passado e futuro. De maneira análoga, podemos dizer que a criança, ao percorrer a cidade, também observa ruas, calçadas, prédios, muros, portas, placas, carros, natureza, enfim, todos os elementos que a compõem, ou seja, nada passa despercebido ao olhar infantil. Os espaços mostram os rastros do homem em diferentes tempos de sua história, como na cidade de Tamara.

O olhar percorre as ruas como se fossem páginas escritas: a cidade diz tudo o que você deve pensar, faz você repetir o discurso, e enquanto você acredita estar visitando Tamara, não faz nada além de registrar os nomes com os quais ela define a si própria e todas as suas partes. (CALVINO, 1990, p. 18).

O olhar de Marco Polo lê as ruas de Tamara, a cidade é dada a ver e a ler pela sua narratividade que é feita a partir de seus espaços. Polo vai descrevendo as cidades, explorando, dentro do espaço, outros espaços e incluindo, no tempo, outros tempos, com uma percepção ordenada engendrando o curso do imaginário. Assim acontece em Diomira, Fedora, Isidora, Zaíra, Zora e Maurília, cidades que tocam a memória e o espaço concomitantemente, em que a imaginação evoca o desejo e na narrativa de Polo manifestam as recordações, a história apresentada através do espaço – pelas ruas, pelas casas e pelas janelas. Já Leônia traz o contraste entre o velho e o novo, em que o passado é desprezado e sob o domínio do novo a cidade está em permanente busca pelo futuro.

Calvino (1990) busca, na ideia de cidades invisíveis, tratar de modos de ver, de graus de visibilidade, perspectiva que não aborda meramente daquilo que o olhar abarca, mas de uma relação sensível com o espaço e o tempo. Na figura de Marco Polo, o autor aventa que o horizonte de leitura de uma cidade ocorre a partir de um ponto espacial que delineiam outros espaços. Nas descrições das cidades viajadas

por Polo, existe uma releitura de Veneza e, quiçá, o mesmo sirva para a Bahia de Jorge Amado, a Itabira de Carlos Drummond de Andrade, o Rio de Janeiro de João do Rio ou a Buenos Aires de Jorge Luis Borges.

Na criança, a sensibilidade em relação ao espaço caminha em direção a um entendimento que ultrapassa o espaço geométrico e alcança o espaço como prática social. Nesse trânsito, ela é afetada pelo que ali é vivido. À medida que a criança circula pela cidade, vai se tornando outra coisa que, até então, estava encoberta, mas que, tão logo, é revelada pelo olhar observador infantil.

[...] as cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que as suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa. (CALVINO, 1990, p. 44).

Em nossa pesquisa, percebemos que a cidade imaginada, por apresentar regras supostamente absurdas que vão sendo percebidas pela criança em suas vivências na urbe, habilita o olhar infantil a encontrar o real, isto é, a decifrar a ambiguidade da vida cidadina. Deste modo, a partir da tríade que abarca a nossa pesquisa – cidade, criança e escola– advogamos ser a escola o lócus a salvaguardar o direito à cidade, como um direito urgente na sociedade contemporânea. Ainda que não de modo único, a escola pode promover o acesso e direito ao espaço público, entremeado a um cabedal de caminhos, vivências e processos. Assim, um olhar dotado de sensibilidade para os fluxos citadinos, que aspiramos para nossas crianças, nos reporta ao entendimento de que a questão urbana é notavelmente uma questão política.

Neste escopo, o filósofo e sociólogo Henry Lefèbvre analisa profundamente o modo de desenvolvimento das cidades nas sociedades capitalistas, com referência em Marx, construindo bases para o conceito de direito à cidade compreendido como um direito à vida urbana, modificada e renovada, segundo apelos e reivindicações dos habitantes.

O direito a cidade se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização, à socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à obra (atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade) estão implicados no direito à cidade. (LEFÈBVRE, 2001, p. 134).

Lefèbvre (2001) assevera que este direito não consiste em um retorno à cidade antiga, todavia, caracteriza-se como a constituição de uma cidade nova, em escala distinta, baseada em outras disposições. Certos direitos descerram caminhos que transformariam a realidade se adentrassem à prática social, a saber: direito ao trabalho, à instrução, à educação, à saúde, à habitação, aos lazeres, à vida. Desse modo, uma cidade que dê condições de ser gozada por todos, tanto da perspectiva da sua materialidade como das relações engendradas na prática social.

Ao criticar gestores públicos e urbanistas, Lefèbvre (2001) traz a ideia de transformação da lógica capitalista, instigando-os a considerar a cidade como o lócus da sociabilidade, de simultaneidades, de imprevisibilidades, de ludicidade e encontros, em que o valor atribuído a cidade é o valor de uso e não o de troca. Tal consideração implica os usos de ruas, praças e prédios pelas pessoas, especialmente, para o encontro, para a festa e os conflitos, aspectos subestimados pelos planejadores.

Neste sentido, para Lefèbvre (2001), a antiga cidade que não foi modificada conforme o acentuado desenvolvimento da industrialização e urbanização, próprios da sociedade moderna, representava o lugar do habitar, pois “até então, habitar era participar de uma vida social, de uma comunidade, aldeia ou cidade. A vida urbana detinha, entre outras coisas, essa qualidade, esse atributo. Ela deixava habitar, permitia que os cidadãos habitassem”, conforme assinala Lefèbvre (2001, p. 23). As trocas sociais e o convívio realizavam-se na cidade, lócus dessa mobilização.

No rastro da ascensão do capitalismo e da industrialização, as cidades são submetidas a alterações e remanejamentos que levam à perda da unidade, por conseguinte, o convívio social se esvai uma vez que a ordem urbana traz a “oposição entre o valor de uso (a cidade e a vida urbana, o tempo urbano) e o valor de troca (os espaços comprados e vendidos, o consumo de produtos, dos bens, dos lugares e dos signos) surgirá em plena luz” (LEFÈBVRE, 2001, p. 35).

3.1 DIMENSÃO MATERIAL E SIMBÓLICA NAS TRAMAS DO TEXTO DA CIDADE

O enredo que tem produzido o texto da cidade também se sustenta no concreto, isto é, em sua materialidade expressa na ação do homem sobre a natureza, conforme já assinalado por Pesavento (2007), bem como atravessa variados campos. Benjamin buscou nas cidades do século XIX, um modo de requerer contornos materiais e simbólicos por meio das grandes ruas, passagens e bulevares.

O arquiteto Antônio Gaudi deu novo formato estético a Barcelona, traçando uma identidade única. Outro arquiteto, desta vez brasileiro, modificou a concepção de arquitetura urbana, transformando as linhas em curvas. Brasília, cidade geometricamente perfeita, apresenta, pelos traços de Oscar Niemeyer, uma arquitetura modernista monumental, o que conforme Gorelik (2005, p. 157), ocorre “porque como verdadeiros monumentos tornam presente, materialmente, o acontecimento e a vontade que as produziu, representações acabadas de uma modernidade que soube ser estética, política e cultural”.

Assim, a trama que anima o texto da cidade é narrada de modo diverso. Da filosofia política, visto que Platão descreve nos livros República e As Leis, cidades utópicas, ideais (MONTEIRO, 2019), passando pela sociologia urbana, a geografia, a arquitetura, a antropologia, a história cultural até a literatura recorrem a cidade como cenário ou tema para registrar as possíveis leituras da vida urbana. Estreitamente ligada a essa está a relação dicotômica entre campo e cidade expressa no conjunto de obras literárias do século XIX que é tipicamente cidadina. Literatos europeus – como Dickens, Balzac e Victor Hugo ou a dissonante poesia de Baudelaire – trazem a complexidade e a tensão da vida na modernidade, uma vez que, segundo Menezes (2004, p. 112) “a natureza já não mais proporciona o solo firme”.

De modo paradoxal, é evidente as alterações que têm ocorrido, em especial, nas duas últimas décadas do século XXI, em que a cidade se tornou pouco acolhedora e o campo, o espaço escolhido para a habitação da burguesia. Mudança essa que em grandes centros, como as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, nas quais se verifica desde os anos 1970 e que, paulatinamente, geraram efeitos impactantes na cena urbana. Observa-se um regresso às áreas rurais e em nome da demanda por segurança - altamente controlada - e privacidade das classes abastadas, muros produzem barreiras e distanciamento. Essa clara reação ao medo “do outro” e a paralela busca por conforto, qualidade de vida e amenidades, além de status social e econômico, refletem um movimento de segregação voluntária que produz guetos residenciais próprios.

Esse ambiente socialmente construído para viver com pessoas de semelhante padrão social evita os indesejáveis encontros e oferece proteção contra os aparentes perigos que rondam a cidade. Desse modo, para Rolnik (1995, p. 50), “a intenção da burguesia fica clara, homogeneizar certas áreas e segregar as classes menos favorecidas em outras, situação definida pela autora como ‘padrão burguês de

habitação””. Esse processo de homogeneização e demarcação de suas áreas de influência potencializa a segregação socioespacial e a ocupação urbana desigual.

Na metrópole contemporânea, o urbanismo social dissimula a presença da pobreza enquanto produção estrutural do capitalismo em sua fase globalizadora. No entanto, essa imagem da pobreza esbarra em um discurso urbanista que falseia a realidade porque a mascara, tornando-a invisível. A crescente aceitação da multiculturalidade e da diferença racial em discursos institucionais da urbe emudece a violência institucional de um sistema econômico que polariza e radicaliza as diferenças econômicas, entre sujeitos e classes sociais de diversos países e continentes. Ao longo da história, todas as cidades tiveram seus espaços precarizados com espaços que se pretendiam ocultar e excluir (BONAFÉ, 2013).

Assim, tocar no tema da segregação socioespacial nos remete, de imediato, à ideia de um espaço delimitado, rodeado com cercas (mesmo que imaginárias) que instauram, ordenadamente, o lugar que convém estar cada coisa e cada pessoa. Esta realidade é descrita por Rolnik (1995) indicando como ela pode, frequentemente, ser sutil e, por esse motivo, acabar naturalizada e mais perversa. Além disso, a segregação espelha um delineamento de classes, raças e faixa etária, assim,

Meninas pulando corda e jogando amarelinha, fechadas no pátio da escola, se separam da rua por uma muralha de verdade [...]; já a fronteira entre um bairro popular e um bairro chique pode ser uma rua, uma ponte, ou simplesmente nada muito aparente [...] (ROLNIK, 1995, p. 45-46).

Para Pierre Bourdieu (1997), o espaço social se manifesta no espaço físico, sob a forma de oposições espaciais. Logo, o status de uma pessoa no espaço social, quer dizer sua posição, é capaz de ser anunciada por meio do espaço físico ocupado (uma espécie de simbolização espontânea do espaço social), por exemplo, seu local de moradia. Em uma sociedade hierarquizada, não há espaço que não seja hierarquizado e que não pronuncie as hierarquias e as distâncias sociais. Deste modo, o autor mostra por meio da análise das relações entre as estruturas do espaço social e as estruturas do espaço físico, que os “efeitos do lugar” (BOURDIEU, 1997, p. 159) produzem reverberações na subjetividade das pessoas.

Ao tomar alguns referentes da cidade, as pessoas constituem um imaginário, uma sensibilidade, atribuem significados ao espaço praticado. Dada a fragmentação da cidade contemporânea, a hierarquização do espaço e a conseqüente segregação

provocada, grupos sociais elegem os espaços a serem percorridos e excluem outros. A homogeneização social que ocorre nos espaços residenciais, como os condomínios fechados, traz uma convivência apenas com aqueles em que existe certa identificação. As crianças que vivem nestes espaços têm como referência principal essa vivência do arranjo urbano, ainda que se desloquem de carro pela cidade para várias atividades cotidianas.

Posto isto, em relação às crianças que residem na periferia e que ficam com seu trânsito circunscrito ao entorno do local de moradia, sem oportunidades de circular pela cidade e conhecer suas vias, os espaços públicos da área central, o patrimônio histórico e cultural, podemos refletir acerca dos diferentes contornos desses espaços de vida: as crianças do primeiro grupo realmente habitam a cidade? Qual o encontro com o outro? Qual sua intervenção no espaço comum? E as crianças que residem na periferia: o que fazer para que possam se apropriar da cidade atrelado ao sentimento de pertença? Consideramos que essas são questões das quais não podemos nos furtar, no âmbito de uma discussão mais ampliada que tenha como foco o direito à cidade a todos os grupos sociais e etários.

Como tema vivo e latejante, no que diz respeito à multiplicidade de experiências humanas no decorrer do tempo e que são pulverizadas em espaços plurais, a cidade contemporânea abriga a diversidade que lhe é inerente. A urbe carrega uma complexa realidade multicultural expressa por diferentes grupos, tais como os grafiteiros, os artistas de rua, os rappers, os funkeiros, os sertanejos, os hippies, os punks, os yuppies, os skatistas, para citar apenas alguns exemplos de tribos urbanas que, com base em interesses comuns e em conformidade com hábitos e ideias, produzem manifestações diversas sobre a música, o vestuários, a ideologia, a arte, o local do encontro. Outros grupos e movimentos refletem uma degeneração social em decorrência de políticas urbanas excludentes e que são visualizados em cenários ocupados por moradores de rua, por refugiados, por outsiders, entre outros.

Nesse sentido, Bonafé (2013) demonstra que o episódio bíblico da Torre de Babel desvela nova face na atual crise do público no espaço urbano, em que diferentes grupos e tribos são condenados a se entender associados ao urbanismo do medo e todos os dispositivos de segurança que surgem nessa configuração – câmeras, controles, cercas de proteção etc. Do mesmo modo, surgem artefatos, meios e recursos que geram significados culturais, os olhares da vida, o que põe em relevo a questão da diversidade que pode despertar a tolerância, bem como o seu

inverso, atestar a intolerância e a exclusão. Para o autor, o que indica uma aprendizagem social significativa é perceber a diversidade incorporada ao discurso do medo daquilo que é diferente converte em indigesto e inútil o que deveria ser o principal alimento do público, isto é, a existência da diversidade étnica, racial, cultural nas cidades contemporâneas.

Os argumentos de inclusão e exclusão são premissas na literatura de China Miéville (2014), em “A cidade e a cidade”. Nesta história que se passa em algum ponto imaginário do leste europeu, duas cidades existem no mesmo espaço, justapostas, apesar da separação entre elas, o que torna a geografia local mais complexa. As cidades de Ul Qoma e Beszel têm existência própria, a separação ocorre por meio de uma disciplina que é inculcada às pessoas desde a mais tenra idade, isto é, elas são educadas a olhar somente para o que compõem a sua cidade. A separação produz duas realidades: desde línguas diferentes até a aparência, os cheiros produzidos ou os códigos de telefones são próprios daqueles que habitam em uma ou em outra cidade, como faces de uma mesma moeda.

O resultado desse treinamento é que os habitantes das cidades sobrepostas aprendem a “desver” a outra cidade, sujeitos a punição caso infringam essa regra. Esta atitude alcança comportamentos perversos como ignorar a existência de uma pessoa que está localizada do lado oposto dessa geopolítica. Ademais, a familiarização do “desver” é acompanhada de forte controle para cercear qualquer desvio na cisão entre as cidades – rigidamente governada pela autoridade monolítica Brecha. Os próprios moradores não entendem o modo de funcionamento, entretanto, todos têm medo daquilo que nela se origina e, por esse motivo, permanecem regulando as frações definidas e as demarcações fronteiristas. Ocasionalmente, esse controle é acionado porque apesar de haver um empenho coletivo para garantir que as cidades permaneçam separadas, eventuais conflitos entre as fronteiras acontecem. Nessas ocorrências, muita energia é despendida com grande violência a fim de restaurar a ordem e, assim, potencializar o medo e a vigilância de todas as pessoas, impedindo outros episódios. Ora, o medo é imprescindível à separação no que diz respeito a tendência de “desver”.

De forma muito semelhante, acontece nas cidades contemporâneas, o que, de certa maneira, atinge a todos nós uma vez que também realçamos elementos visíveis e invisíveis em nossa experiência cidadina, existem pessoas invisíveis a nós e, também, nós somos invisíveis a certas pessoas, embora uns sejam mais invisíveis

que outros. Essas relações também realizam-se no que diz respeito à nossa localização e aos nossos deslocamentos pela cidade, somos diferenciados de forma positiva ou negativa, a depender da região em que habitamos e de nossos espaços de sociabilidade, adolescentes e jovens são associados aos lugares que frequentam, as escolas são distinguidas em razão dos bairros em que se situam.

A ficção de Miéville (2014) traz como traço marcante a ideia do “desver” e, no âmago dessa questão, está o medo de que tudo o que está do outro lado chegue aos habitantes de uma das partes. Assim, a habilidade de “desver” e a sensação de medo é real. O medo da violência, daquilo que é diferente, do desconhecido, atemoriza as pessoas a erguer muros em uma experiência de vida sitiada.

Essa geografia ameaçadora possui fronteiras tênues e, no cotidiano das cidades, esse cenário se apresenta translúcido, nada velado, descortinando o palco da existência de muitas vidas. Paradoxalmente, esta limpidez na paisagem citadina torna-se opaca na medida em que certos cidadãos ou grupos são invisíveis nas ruas, praças ou sob as marquises, isto é, pertencentes a guetos que estão no centro do conflito social.

Assim, dos espaços residenciais fortificados e luxuosos aos bairros periféricos afastados - espaços que abrigam favelas, ocupações, casas precárias e cortiços - uma cidade é composta por múltiplas cidades, conforme já despertara Calvino (1990) e é a mesma cidade em suas inúmeras formas de vivência cotidiana. Essa composição realiza-se em uma totalidade de contradições internas dentre as zonas dos grupos incluídos e daqueles que estão apartados. Nas cidades contemporâneas, a desigualdade socioespacial é visível e, na esteira desse território de exclusão, o direito à cidade é despojado.

As assertivas acima nos levam à pauta de que a discussão em torno da cidadania requer o conhecimento da cidade por todos os seus habitantes, e nosso foco mira a criança, ator social em processo educativo escolarizado já que, para Castro (2001), conhecer a cidade é condição essencial, ainda que não suficiente, para tornar viável o amor pela cidade, uma vez que um e outro são fundamentais na constituição psicológica para exercer a cidadania. Segundo a autora, o cidadão “é o habitante da cidade e senhor de direitos e obrigações, enquadrados no âmbito da convivência com os outros” (CASTRO, 2001, p. 116) e outros diferentes.

Esse encontro na cidade com o outro diferente, que Castro (2001) menciona, reforça a ideia de Lefèbvre (2001) que entende a cidade como lugar de encontro,

espaço de diferenças e efeito das ações cotidianas dos sujeitos, dos atos do Estado e das estruturas econômicas do capital. Deste modo, ao transitar pela cidade, experimentando espaços e lugares, se deparando e estando frente a frente com pessoas, as crianças têm a possibilidade de compreender que as diferenças sociais são engendradas nas interações sociais.

Ancorados no campo da História Cultural, entendemos que o viver urbano precisa ser evidenciado pela dimensão da sensibilidade, possibilitando que, no processo de escolarização, a cidade se mostre mais real no modo de compreendê-la, visto que ela é capaz de ser lida de forma simultânea nas tramas de suas dimensões em que se entrecruzam a materialidade, a sociabilidade e a sensibilidade, conforme assinalado por Pesavento (2007), primeira referência deste texto.

Isto posto, resta-nos reivindicar o direito à cidade como um direito fundamental a ser afirmado na contemporaneidade. Todavia, referimo-nos a uma cidade que consiga ser aproveitada por todas as pessoas, seja do ponto de vista de sua materialidade, seja da potencialidade subjetiva que a processa. Nesse sentido, defendemos que a escola é o lócus que possui prerrogativas para discutir e divulgar uma cultura de direitos, já que é implicada de forma material e simbólica enquanto espaço dotado de autoridade para construção do convívio social, aprendizagem dos direitos sociais e igualdade, da mesma forma que com o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Embora este processo possa acontecer em outros espaços em que ocorrem as práticas sociais, consideramos que a escola possui primazia por ter condições de problematizar os valores de uma sociedade democrática, em especial, o direito à cidade, outorgando essa responsabilidade também à escola. Defendemos, ainda, que a cultura de direito à cidade com as crianças, seja manifestada de forma concreta, real, verdadeiramente cidadã, considerando a histórica situação de “menoridade” a qual elas estão submetidas nas cidades contemporâneas.

Nesta seção apresentamos ao leitor os pressupostos teóricos da História Cultural na relação história e cidade e, na sequência, abordamos as dimensões que a compõem: materialidade, sociabilidade e sensibilidade. Ainda, abordamos algumas transformações que vieram no rastro do capitalismo e dilataram a segregação socioespacial, conseqüentemente, isolando os distintos grupos sociais. Nessa trama, buscamos o direito à cidade como condição para a cidadania.

Na próxima seção, refletimos sobre a cidade como um terreno fértil e aberto

à problematização do presente, a diversidade humana e as múltiplas experiências e indícios temporais que nela são engendradas, o que fazem da cidade um texto que se dá a ler, apontando para a sua potencialidade educativa.

4 A POTENCIALIDADE EDUCATIVA DA CIDADE

Não basta reconhecer que a Cidade é educativa, independente de nosso querer ou de nosso desejo. A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época. A Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a Cidade.

Paulo Freire

Apoiados nos franceses Alain Legardez e Nicole Tutiaux-Guillon, Miranda e Blanch (2013) tomam a cidade como questão socialmente viva e controversa, dado os problemas urbanos que possui em nível local e global, gerando impactos na vida humana em variadas dimensões e em distintas escalas e complexidade.

A cidade hoje – e também no passado – vem afetando a vida das pessoas por meio do engendramento contínuo de problemas e desafios que vem sendo enfrentados, de modo distinto a cada contexto histórico, pelas diferentes pessoas no tempo vivido – sempre contemporâneo – de suas cotidianidades. (MIRANDA; BLANCH, 2013, p. 60).

Miranda e Pagés (2013) ao discutirem as potencialidades educativas da cidade, percebem a urbe como espaço para o trabalho de formação da consciência histórica. Para os autores, a educação com, na e pela cidade é potente porque possibilita pensar na complexidade temporal uma vez que “potencializa a emergência de uma consciência sobre o tempo presente”, permite “a ativação de uma consciência sobre o passado” e autoriza a criação de condições de “reflexividade acerca de projetos para o futuro”. Logo, a cidade é o lócus que favorece problematizar o presente, fazer perguntas ao passado com objetivo de orientação de futuro.

Para os autores, ao interpelar o urbano, esse envolvimento de múltiplas temporalidades e experiências sociais, que envolve, por conseguinte, múltiplas possibilidades de rememoração capazes de produzir narrativas pelos sujeitos que vivem na cidade, ganha força em termos educativos. As indagações que podem ser ativadas a partir da experiência com a pluralidade urbana atinge, potencialmente, os atores da relação pedagógica.

Os autores supracitados ampliam o olhar sobre a cidade e a educação ao ponderarem que a violência e as tragédias presentes na cidade são tratadas na escola de forma subliminar, muitas vezes silenciando esses aspectos, outras vezes sendo parceiras na tarefa educativa, e tantas outras vezes tornando-se cenário dessas manifestações. Pontuam, ainda, que o tema da violência tão discutido hoje nas escolas tem suas origens no âmago de experiências urbanas que não possibilitaram o Direito à Cidade e à variedade de projetos de Memória.

Quanto a emergência de uma consciência sobre o tempo presente, os autores evidenciam que a cidade possibilita ponderações em torno da pluralidade de presentes possíveis. Enquanto espaço fecundo para as operações de memória, para as possíveis existências dos “lugares de memória”, conforme Nora (1997) a cidade nos desperta a pensar sobre os processos de seleção do que deve ser guardado como elemento memorável para o futuro, isto é, o que deve ser preservado, e também refletir sobre o que é destruído. Como texto a ser lido, a cidade é rica e dinâmica fonte de informações que proporciona interpretar signos diversos, o que projeta “a tarefa de ensinar novos modos de ler aquilo que se dá a ler” (MIRANDA; BLANCH, 2013, p. 69).

Em relação à “ativação de uma consciência sobre o passado” (p.69), os autores asseveram que a cidade possibilita uma consciência sobre a mudança no tempo, dado que esse estampa suas marcas no espaço urbano. Também favorece reflexões acerca da operação da História, complexificando as intencionalidades que norteiam a sua construção. E a possibilidade de favorecer manifestações ancoradas em narrativas plurais que respeitem as experiências de múltiplos sujeitos sociais, indo além de uma visão focada em uma memória canônica e dominante.

Quanto à “reflexividade acerca de projetos para o futuro”, Miranda e Blanch (2013, p.71) ressaltam que tanto a materialidade como a imaterialidade apanhada no espaço urbano referem-se a uma dimensão humana que possibilita delinear as implicações futuras de ações que são provocadas no presente. A consciência histórica é caracterizada pela capacidade de mobilizar o passado para uma orientação de futuro e não a tomada de consciência a respeito dos acontecimentos passados. Assim, sublinham a relevância de se educar para a cidadania que dispare um olhar crítico e observador do presente, comprometido com a pluralidade de experiências sociais e a preservação humana desde o presente. A esse respeito Pesavento (2005) assevera que lidar com o passado é praticar a cidadania e sublinha o direito a cidade enquanto um direito fundamental à história, à memória, à identidade.

A atividade intelectual envolvida na mirada sobre as diferenças materializadas ou expressas nas diferentes práticas urbanas, seus monumentos, suas construções e seus vazios pressupõe para os espaços educativos escolares, uma intencionalidade didática voltada ao desenvolvimento de um trabalho de educação do olhar. (MIRANDA; BLANCH, 2013, p. 72).

Baseada em pesquisas empíricas sobre o ensino de história para crianças de até oito anos de idade, Hilary Cooper (2006; 2012) apresenta considerações de como os professores podem ajudá-las a se relacionarem ativamente com o passado, afirmando que, para tanto, é preciso encontrar formas de ensiná-las, desde o início quando iniciam o processo com elas e seus interesses “que envolvam uma aprendizagem ativa e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescente e complexa” (COOPER, 2006, p.174). A pesquisadora indica o desenvolvimento do pensamento histórico partindo de “processos de pensamento que estão no centro da investigação histórica” (p.174) e estão interrelacionados.

A autora supracitada define que o processo de investigação histórica abrange a compreensão de conceitos do tempo: a mensuração do tempo, continuidade e mudanças, as causas e efeitos de eventos e de transformações ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre períodos. Isso quer dizer encontrar o passado através de fontes, as marcas do passado que permanecem, sejam escritos – documentos, jornais, literatura, nome de lugares, propaganda; visuais – pinturas, desenhos, filmes, mapas, etc.; orais – músicas; e ainda de outros tipos como prédios, sítios, artefatos.

Assim, para os autores aqui citados, interrogar um monumento em uma praça pública, um espaço construído, objeto, paisagem, permite inquiri-lo de muitas maneiras, como por exemplo: por que se encontra ali? Há quanto tempo? O que significa a duração desse tempo no que tange ao tempo atual? Por que foi conservado? A que memória esse monumento representa, e, sendo assim, a que sujeitos encontra-se ligados? Por que razões não foi construído para balizar a memória de outros grupos? Interrogar um monumento também retrata a produção de reflexões acerca de seus significados e usos sociais como a busca de saber sobre o seu entorno e por quem e como é usado, ainda que atitudes e emoções produzem nas pessoas. Considerando a ligação das pessoas com os lugares de memória, quais narrativas podem ser produzidas, afora os discursos oficiais?

Depreendemos que a cidade ensina graças ao fato de ser multifacetada,

diversificada e complexa, o que permite aprendizagens de todo o tipo, não apenas no âmbito do conhecimento científico, como também possibilita que o conhecimento cotidiano e o conhecimento escolar dialoguem. Posto isto e considerando o escopo de nossa pesquisa dirigimos nosso foco de atenção para a potencialidade educativa da cidade, voltada para o campo pedagógico e a partir dessa relação entender a cidade como um texto a ser lido e interpretado, conforme o entendimento de Bonafé (2013) que a define como currículo:

[...] A cidade é uma forma material da cultura, um complexo dispositivo cultural de onde emergem mensagens, significados, onde se constroem e destroem experiências, de onde se alimentam os relatos, as narrativas, onde se formam e transformam as biografias. (BONAFÉ, 2013, p. 442).

Para esse autor, evidencia-se o caráter dialógico da cidade que produz uma linguagem com significações ao mesmo tempo complementares e antagônicas, fomentando, dessa maneira, a liberdade, a sujeição das pessoas, além de ser um campo fértil para discussões e aprendizagens.

Como construção humana essencial e construída historicamente, a cidade pode vir a se converter, do ponto de vista educativo, em uma importante ferramenta para a compreensão de mudanças e permanências, continuidades e descontinuidades históricas, e que é testemunha material de diferentes passados que ocorreram de forma simultânea (MIRANDA; BLANCH, 2013).

Nesse sentido, pensamos o ensinar e o aprender sobre a cidade não somente a partir do tempo das aulas e dos conteúdos dispostos nos livros didáticos ou materiais produzidos para mostrar a cidade para as crianças, materiais que são trabalhados entre as paredes da sala de aula, separado do mundo e de suas influências. Para Bonafé (2013) no currículo escolar tradicional, a cidade é representada pelo livro didático como a luneta com a qual a escola pretende abordar o mundo exterior. Porém, com esse dispositivo, tudo o que está fora da sala de aula é preterido à categoria de coisa, destituído de vida e experiência. No livro didático escolar, a cidade é vista a partir de temas fragmentados referentes aos serviços públicos, a circulação, a rua, o bairro, o comércio, o transporte, o trabalho, isto é, por meio de imagens instantâneas e fixas da vida cotidiana, as quais eliminam o que as interligam: a experiência subjetiva. Consideramos que olhar para a cidade, tomando-a em seu movimento vivo, latente, podendo interpretá-la, possibilitando novas formas de pensar e ensinar sobre

o mundo, estamos indo ao encontro da concepção de Bonafé (2013), da cidade como currículo.

Considerando que nas cidades se engendram as tramas culturais que forjam novas configurações simbólicas e que promovem um amplo rol de experiências urbanas, a escola não como instituição, mas como experiência de educação, ao invés de ignorar esse mundo de possibilidades que vem na esteira do espaço urbano, precisa delinear estratégias de aprendizagem que explore a cidade. Mas, em que medida a escola está se conectando à cidade? Para essa reflexão é necessário revisar e ampliar a noção tradicional de currículo que há muito tem vivido entre as paredes da sala de aula, afastado do mundo e de suas interferências. Os saberes dissociados e a fragmentação das disciplinas aparecem como características marcantes desse modelo curricular que é fechado e delimitado.

Blanch e Miranda (2013) discorrem que apesar de toda capilaridade social e histórica, o urbano, à medida de sua pertinência ao campo da Educação e como categoria e objeto desse campo, tem uma presença insipiente e lacunar na prática educativa. A cidade aparece como tema de abordagem de diferentes conteúdos disciplinares, mas ainda requer maior reflexão não apenas por ser um tema legítimo e indispensável, e sim no que tange a experiência humana essencial, aos sentidos, ao pensamento e à linguagem, características próprias à prática educadora. Os conteúdos tocam em aspectos das múltiplas manifestações da experiência no espaço urbano das periferias e dos centros que seriam capazes de redimensionar a relação com o saber escolar.

Desse modo, conforme as ponderações desses autores, consideramos que os conteúdos podem ir além de seus saberes de referência - História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências - engendrando saberes transversais que migram da Sociologia para a política, para a ecologia, para a Arte, etc., deslocando os rígidos limites que atomizam, desistoricizam e despolitizam o conhecimento na escola e fora dela. Se a cidade comporta de forma atrativa e, muitas vezes, conflitante, a ordem, a desordem, o mistério, o perigo, os diversos fluxos da vida na urbe, por que a experiência de viver na cidade é pouco discutida e problematizada na escola? Por que a cidade não é complexificada e transformada em conteúdo alfabetizador, ou melhor, conteúdos alfabetizadores para uma concepção ampliada de alfabetização, que viabiliza integrar todo contexto como linguagem, como significação, conforme nos alerta Tavares (2003).

Durante a realização da pesquisa refletimos muito acerca das possibilidades educativas da cidade e sua interdependência com a escola, no desejo de contribuir para a amplificação do que seja a alfabetização, indo além das preocupações com as questões metodológicas e a cultura letrada que permeiam o cotidiano escolar. Explorar a cidade como espaço social de processos educativos nos provoca a tomá-la como um livro de espaços que tem o potencial de ensinar por alargar a expressão pública e cultural da urbe e buscar seus efeitos nos modos de vida das crianças, destacado por Tavares (2003). Com a leitura que já possuem da cidade, perspectivamos nova possibilidade de alfabetização que vislumbrasse algumas ideias quanto as responsabilidades individuais e coletivas na produção do presente e de práticas futuras.

Esses questionamentos vêm nos incomodando e nos desafiando a investigar os modos pelos quais as crianças, enquanto sujeitos sociais, imaginam e vivem a cidade, a partir das instituições em que estão inseridas, especialmente a escola. Como professora da rede municipal, constato ano após ano, que as estratégias utilizadas nas escolas para possibilitar saídas, quando existem, são fragmentadas, eventuais, limitadas a eventos oficiais da cidade, como por exemplo os desfiles de 7 de setembro, a Exposição Agropecuária e Industrial¹⁴, as comemorações da semana da criança no mês de outubro e algumas peças de teatro. Esses episódios são sempre atrelados a datas comemorativas e eventos calendarizados, sendo pontuais na rotina escolar essas situações culturais presentes na cidade não chegam a ser problematizadas na prática pedagógica.

Ademais, a depender da realidade econômica da escola, muitas vezes situada na periferia da cidade, é bem pouco provável alguma atividade acontecer fora dos domínios da instituição escolar, dado os custos com transporte e, por vezes, com ingressos. A interlocução das escolas com as demais instituições socioculturais da cidade é ainda um movimento distante em prol de ações que viabilizem a escola ensinar na e a partir da cidade, aportando recursos que garantam condições políticas e culturais para que a escola possa exercer melhor suas funções.

Em sua pesquisa, Candoti (2019) apresenta a trajetória do Projeto Conhecer

¹⁴ Feira Agropecuária e Industrial realizada anualmente no mês de abril com duração de dez dias. O evento realiza-se no Parque de Exposições Governador Ney Braga e tem como atração exposição de animais leilões, parque de diversões, competições, gastronomia, palestras, workshops, inovações tecnológicas e programação cultural.

Londrina entre os anos de 1984 e 2019 e seus desdobramentos como forma de experienciar e ensinar sobre a cidade. Nessa perspectiva, promoveu investigações no campo do ensino de história, dos estudos sobre a cidade nos anos iniciais e dos saberes dos professores com o objetivo de averiguar como o Projeto Conhecer Londrina é capaz de contribuir com o modo de ver, ensinar e aprender sobre a cidade. Para isso, foram analisadas as falas elaboradas por um grupo de professores durante a realização de percursos urbanos e rurais, nos quais evidenciaram-se as narrativas e aprendizagens dos professores, bem como as possibilidades educativas que estes sinalizaram a partir dos caminhos percorridos. Nesse sentido, a pesquisa de Candoti (2019) mostra que, a cidade se dá a conhecer àqueles que se dispõem a compreendê-la por meio de suas experiências e narrativas. Para ensinar sobre e a cidade é preciso vivê-la aprendendo com seus espaços, sujeitos e memórias.

Em que pese a extrema relevância do Projeto Conhecer Londrina para o ensino da história local por meio dos pontos visitados e das narrativas que neles são construídas, o mesmo tem como público-alvo alunos dos terceiros anos. O projeto é alocado nessa etapa considerando que a história e o patrimônio local são conteúdos obrigatórios desse ano de escolarização, conforme os documentos Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2019).

Entendemos que pensar o ensino da cidade para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma proposta que se localiza na intersecção de saberes de todas as esferas do conhecimento. O estudo das cidades é um campo que assume a necessidade da contribuição de diferentes áreas do saber da vida urbana. Assim, possui irrecusável dependência dos saberes vindos da história, geografia, sociologia, antropologia, arquitetura, fato que possibilita um caráter interdisciplinar para compor uma narrativa sobre a cidade, possibilitando uma leitura mais apurada.

Siman (2013) destaca que para proceder à leitura da cidade é importante o desenvolvimento de sensibilidades históricas e temporais. Assim sendo, enriquece a educação do olhar daqueles que se arriscam em desvendar seus códigos, linguagens e pontos de vista de seus agentes sociais.

A dimensão do sensível, do imaginário encontra-se presente não só no modo de vida, na cotidianidade do cidadão urbano, mas também na materialidade da cidade. A materialidade da cidade que conforma a sua visualidade do espaço, informa não apenas a respeito dos

elementos físicos, químicos, matemáticos, geométricos dos materiais presentes em suas edificações, na silhueta desenhada no espaço pelos edifícios, nos letreiros luminosos dos anúncios e propagandas. (SIMAN, 2013, p. 53).

A autora assinala que para ler a cidade é necessário aprender a ler o tempo histórico por ela produzido e que a produz. Mas não o tempo entendido de forma linear, como postula a historiografia tradicional, isso porque o tempo da cidade moderna é labiríntico, sinuoso e com camadas sobrepostas que se interligam ou se bloqueiam. E para desvendá-lo é essencial decodificar os sinais, os indícios a partir das camadas de tempo impressas nas edificações e nos desenhos da cidade, ao compasso de transeuntes nas ruas, observando os sinais políticos de esquecimento registrados pela ausência ou aniquilação da memória do lugar.

Ao caminhar junto com as crianças por ruas centrais da cidade de Londrina, as ideias elencadas pela autora encontram eco nos dados levantados porque permitiu explorar e interpretar as diferentes camadas do tempo gravadas em ruas, praças, prédios públicos, museus e igrejas, conforme fez crer nossa pesquisa. Nesse sentido, fazer uma leitura da cidade considerando-a como texto que se dá a ler provoca a busca por interpretá-la, entendê-la, explorá-la nos significados presentes no espaço urbano e na sua dinamicidade.

Entender os textos escritos espalhados pela cidade, inclui, logo, o ato de ler. Para Paulo Freire (1982), o primeiro livro de leitura é o mundo, sua concepção de leitura parte da compreensão do contexto de vida, visto que não lemos apenas palavras, livros e textos – lemos o mundo, a cidade, as pessoas. Segundo Freire, não existe oposição entre a leitura do texto e a leitura do contexto, uma vez que ler e escrever palavras envolve uma “outra leitura, prévia e concomitante àquela, a leitura da realidade mesma” (FREIRE, 1982, p. 25). Para realizar uma “leitura do mundo” é necessário afastar-se do mundo e predispor-se diante da cotidianidade como espectadores atentos. A partir dessa concepção, aprender ler e escrever palavras e textos só ganha sentido se for para entender melhor o mundo.

4.2 PASSEIOS URBANOS COMO PRÁTICA EDUCATIVA

Nesta parte do texto nos dedicaremos a pensar nos passeios urbanos a partir da intencionalidade educativa que permite a transmissão de conhecimentos sobre a

urbe, sua história, os sujeitos que nela habitam, o movimento dos acontecimentos cotidianos, a cultura. Tendo como força motriz a ideia do caminhar pela cidade, procuraremos evidenciar que a leveza e profundidade desta ação provoca reflexões e gera aprendizagens ao articular os passeios com um trabalho que se realiza em sala de aula.

Tendo a cidade como objeto de estudo, Sílvia Alderoqui (1998; 2000; 2002; 2003; 2012; 2013) afirma que a cidade possui força educadora pela socialização gerada na convivência social. No meio urbano essa convivência é contínua e intensamente vivida, marcando quase a totalidade das ações das pessoas, seja no trabalho, nos trajetos diários, no lazer ou no lugar em que residem.

Sílvia Alderoqui reflete sobre a arte de caminhar como um dispositivo criativo impulsionado pelas derivas urbanas. A autora aponta a leveza e a profundidade de se caminhar pela cidade a que se pertence, na qual se vive, aproveitando as possibilidades imaginativas que oferece o espaço público. Alderoqui (2012) propõe passeios pedagógicos em que a arte de caminhar se trata de “perder-se” pelas ruas da cidade a que se pertence, não como um elogio a desorientação, mas com o sentido que tem a palavra perder-se para a infância: perder-se sem riscos, perder-se com segurança, perder-se com imaginação para poder perceber por meio da contemplação, a literatura, a poesia, os símbolos, os sonhos.

A autora supracitada compreende a cidade como um território que educa; um grande observatório e laboratório de cidadania no qual qualquer estratégia urbana pode ser entendida como um projeto educativo que contém aspectos importantes para a formação cidadã: pedagogicamente, os estudos dos planos urbanos possibilitam aos alunos deciframos os códigos urbanos; a criação e desenvolvimento de ações que levem os sujeitos a conhecerem a cidade na qual vivem favorece a compreensão dos problemas da cidade e, em decorrência, remete ao entendimento da necessidade de políticas públicas locais que favoreçam a igualdade e o acesso à educação, cultura, segurança, lazer, a que são merecedores todos os habitantes da cidade. Como ensinar tudo isso para crianças pequenas recém adentradas no Ensino Fundamental? A fim de responder essa questão, na pesquisa que aqui se apresenta nos valem de um trabalho sistematizado de passeios urbanos, conforme assevera a autora.

A cidade é um transmissor denso, mutável e diversificado de informações e cultura. No sentido de educação informal, isto é, educação que educa “sem propor” a cidade ensina nos meios de transporte público, ao atravessar uma rua, ao realizar

uma compra no comércio, ao ler um cartaz, ao observar o comportamento das pessoas em determinadas situações no espaço público, e tantas outras ocasiões. Mas, o conhecimento obtido desse modo é um conhecimento relativamente superficial, aprendemos a usar a cidade e a transitar por ela, mas não necessariamente a compreendemos ou podemos decodificá-la além da evidência. Nos ocupamos com sua aparência, mas não com sua estrutura. Manejamos o presente, mas ignoramos tudo sobre suas origens e de suas perspectivas. Uma outra limitação da aprendizagem informal do meio urbano é que se apresenta de forma parcial, uma vez que corresponde ao segmento social em que cada um se move destacam Alderoqui e Villa (1998).

Isto nos situa na problemática de como aprender a conhecer a cidade a partir da escola que é onde o conhecimento público é transmitido. Partindo da cidade enquanto espaço público por excelência, Alderoqui e Villa (1998) propõem o estudo da cidade como conteúdo educativo com intuito de vencer a característica parcial e superficial que possui a aprendizagem direta e espontânea do meio urbano. Consiste em poder fazer leituras da cidade a partir de conteúdos escolares que permitem explicá-la. Salientam, ainda, que os conteúdos são elaborados tendo como norte os desenvolvimentos disciplinares, as demandas da sociedade e as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

No entanto, Alderoqui e Villa (1998) e Alderoqui (2000) afirmam que quando a cidade se converte em conteúdo escolar esbarramos numa tensão fundamental porque uma coisa é a cidade vivida e outra é a cidade como objeto de conhecimento. Assim, é necessário atender a duas questões – por um lado os conhecimentos que as disciplinas têm elaborado acerca da cidade e os modelos que têm desenvolvidos não admitem fazer ligações diretas entre suas ideias e as das crianças, mas oferecem uma estrutura conceitual interpretativa que possibilita definir os conteúdos escolares.

Por exemplo, é distinta a noção de centro do cidadão (para quem o centro pode ser enfadonho, lotado, estressante e caótico), a do aluno (que pode ou não viver nele e achar que é o melhor lugar para que um negócio prospere ou um lugar muito chato cheio de bancos) e a centralidade do geógrafo (lugar de concentração e difusão, esfera de poder). A esse respeito F. Audigier (1994) nos diz: Quase não há continuidade entre a escala do espaço vivido, onde a percepção desempenha um grande papel e a abstração de pensar o espaço em pequena escala. A passagem de uma escala para a outra não é

apenas uma questão de ampliação.¹⁵ (ALDEROQUI; VILLA, 1998, p. 3).

Por outro lado, Alderoqui e Villa (1988) citando Audigier (1994), lembram que é preciso considerar que os conteúdos escolares não se resolvem com uma simples tradução simplificada das conceituações das disciplinas científicas. Não há um contínuo nem uma hierarquia entre o saber científico e o saber escolar, uma vez que o último é uma organização específica da escola para responder objetivos que lhe são próprios.

Como parte de nossa realidade, a cidade está próxima, é concreta e suas manifestações são observáveis, podemos tocar em alguns de seus elementos. Mesmo vivendo na cidade que queremos estudar em que tudo está tão perto, tem seus problemas porque pode nos faltar distância, e assim termos a impressão de que já sabemos tudo. A simplicidade do fenômeno a estudar não está dado pela sua proximidade física nem pela familiaridade que temos com ele, mas pela intenção do nosso olhar. Partir do que é mais próximo para os alunos com o que a escola deve ensinar continua sendo válido, o que muda é o conceito de proximidade. Os conteúdos precisam ser apresentados de tal modo que o próximo e o distante, o próprio e o diverso sejam colocados em relação (ALDEROQUI, 2000).

Concordamos com a autora, visto que em nossa pesquisa percorremos com as crianças áreas muito próximas a escola e que fazem parte do trajeto diário de muitas delas. Em nossas andanças por ruas e praças na região central de Londrina nos deparamos com algumas situações envolvendo diferentes atores sociais como moradores de rua, indígenas, policiais, ambulantes e com aqueles que transitam por esses espaços em suas vidas cotidianas. Essa vivência em espaços próximos por onde transitam várias dessas crianças possibilitou a interação com a realidade e a diversidade social, étnica, cultural. Assim, se constituiu em circunstância oportuna para refletir com o grupo sobre a situação de atores que se encontram marginalizados – como os moradores de rua – assinalando as conexões existentes nos conflitos

¹⁵ Tradução própria do original: Por ejemplo, es distinta la noción de centro del ciudadano (para quien el centro puede ser aburrido, amontonado, estressante y caótico), la del alumno (que puede o no vivir en él y pensar que es el mejor lugar para que un negocio prospere o um lugar muy aburrido lleno de bancos), y la de centralidade del geógrafo (lugar de concentración y difusión, ámbito de poder). Al respecto F. Audigier (1994) nos dice: Casi ni hay continuidad entre la escala de espacio vivido, donde la percepción juega un gran rol y la abstracción de pensar um espacio em pequena escala. El passaje de uma escala a la outra no es solo una cuestión de agrandamiento. (ALDEROQUI; VILLA, 1998, p. 3).

presenciados e aproximando as crianças da magnitude do problema.

Alderoqui e Villa (1998) observam que a cidade é um objeto de conhecimento que nunca pode ser visto em sua totalidade, pois é um objeto de grande tamanho, visível por meio de suas representações, vivido em algumas de suas partes. A visão global do espaço urbano requer conceitualização para reconstruir a continuidade do espaço, construção essa que se dá intelectualmente. Nesse sentido, ao citar Lurçat (1976) as autoras enfatizam que o conhecimento do espaço é progressivo, tributário do meio e modificável pela aprendizagem e que não há idade de aquisição independente das condições concretas de existência.

De acordo com Alderoqui e Villa (1998), vários foram e têm sido os modos em que a cidade está na escola. Ao percorrer os modelos de ensino e suas raízes didáticas, percebe-se a coexistência de diferentes olhares sobre a cidade, alguns mais recorrentes que outros. As autoras apresentam diferentes enfoques e lembram que esses podem ser observados de forma mais ou menos simultânea na situação escolar, nos textos utilizados nas aulas e nos materiais curriculares. Esses enfoques são o morfológico, o histórico patrimonial, o ambiental e o social, expostos a seguir:

1. **Enfoque morfológico:** abriga uma concepção de cidade como população agrupada com limites definidos pela quantidade de habitantes, pela densidade das construções e as atividades econômicas secundárias e terciárias. A ênfase é posta na descrição das formas construtivas e visíveis, como os arredores da escola – ruas, quarteirões – ou a classificação do comércio do bairro ou o tipo de edificação. Nesse enfoque os protagonistas são as casas, as escolas, os parques, as ruas, as igrejas e o ponto de interesse é o espaço geográfico e suas formas de representação. As pessoas podem ou não aparecer ou estar em um plano secundário.

Esse enfoque é seguramente o mais antigo e arraigado na escola. Utilizado para organizar e dar sentido ao estudo do bairro, da localidade, da cidade. Supõe que o “objeto escolar cidade” se constrói por meio de deslocamentos da vida cotidiana e que seu estudo contribui para a localização no espaço e no tempo.

A influente obra do urbanista Kevin Lynch (1960) iniciada em seu texto clássico “A imagem da cidade” tem sido essencial para que esse enfoque contribua com as representações espaciais de crianças e jovens, por meio de elementos

identificados pelo autor os quais as pessoas utilizam para estruturar sua imagem da cidade, a saber: criação de caminhos, limites, pontos de referência, pontos nodais e marcos. Nesse esquema, busca-se realizar representações simples como os mapas mentais ou um pouco mais complexas como as maquetes, o que possibilita o manejo funcional de escala, dos pontos cardeais, coordenadas geográficas, localização e marcos do entorno. Todos esses elementos atuam como ponto de referência para a organização das atividades, facilitam a mobilidade e proporcionam segurança emocional aos seus habitantes. Esses elementos superpostos uns aos outros integram o mapa mental da cidade.

2. **Enfoque histórico- patrimonial:** a atenção se centra na concepção de cidade como fato cultural e construção social. Por isso, destaca não somente o aporte e significado das obras arquitetônicas, mas também inclui o resgate do que não é monumental. Os temas de ensino se organizam a partir do relato da biografia da cidade, a construção e função de seus edifícios, seus personagens e seus habitantes, busca os indícios visíveis do tempo que passou. Alcança uma articulação com outras vertentes do conhecimento histórico: a história oral, a história da vida cotidiana e a micro história, com o auxílio da antropologia fornecem novas ferramentas para o ensino de ciências sociais. A partir delas se pode incluir o trabalho com vestígios e testemunhos de outras épocas que possibilitam a aproximação ao valor de referência, a simbolização das formas físicas da cidade e a aparição de diferentes grupos sociais. Além disso, dos edifícios e monumentos se analisam fragmentos espaciais como quarteirões, parques ou praças ou uma rua, quer dizer estudar em escalas diferentes a totalidade do entorno para compreendê-los a partir da vida cotidiana, do tempo e do espaço.

O enfoque histórico-patrimonial avança em uma concepção de cidade como um fato cultural que pode estar relacionado a contribuições que a arquitetura fez – às vezes de maneira altamente mediatizada para a escola. Enfatizar a arquitetura urbana, devidamente interrogada, permite conhecer a ética, a moral, a política e a cultura de uma sociedade.

- 3. Enfoque ambiental:** este enfoque chegou na escola com a influência da ecologia e se generalizou rapidamente. Produzido pelo interesse em preservar os recursos naturais, o cuidado com o meio ambiente e a necessidade de propostas para melhoria das condições de vida nas zonas urbanas. Reporta a ecologia presente na cidade como um conjunto de elementos relacionados por fluxos: a população de homens, de animais e plantas, as construções visíveis e subterrâneas, os sistemas de transporte e resíduos, entre outros.

Diversas estratégias de ensino e aprendizagem se utilizam desse enfoque como os passeios pela cidade, a comparação de fotografias, a leitura de jornais, entrevistas etc. Geralmente a informação é usada para produzir outdoors, pôsteres e campanhas ecológicas que se dão a conhecer no âmbito da escola, do bairro, da cidade.

- 4. Enfoque social:** sustentado por conceituações formadas em disciplinas que tradicionalmente não participaram do currículo como a antropologia, a sociologia ou a economia, começa aos poucos aparecer como conteúdo escolar. Traz a abordagem de conceitos mais próximos da complexidade a partir do reconhecimento de diferentes grupos sociais que habitam a cidade, de seus próprios circuitos, do nível de satisfação de suas necessidades, dos conflitos surgidos da diversidade de interesses e projetos.

Nesta perspectiva, a cidade aparece como um lugar onde prevalecem o contato permanente entre as pessoas e a mobilidade, apresentam-se como centros de inovação, lugares de produção, grandes centros de consumo que se estendem e com grande quantidade de habitantes. Os protagonistas da cidade se diversificam em torno da multiplicidade de interesses, possibilidades e limitações.

Por trás dessa perspectiva, a cidade é composta por um espaço construído, modelado e organizado por agentes e forças sociais contrapostas em consonância com as características dos modos de produção dominantes e que variam no espaço e no tempo. O resultado disso são as contínuas transformações na paisagem urbana em torno dos conflitos de interesse entre aqueles que buscam aumentar os valores

de troca do espaço urbano e aqueles que defendem os valores de uso. Os recursos didáticos também são diversos e combinam procedimentos metodológicos tanto quantitativos como qualitativos como tabelas estatísticas, gráficos, mapas, pesquisas e entrevistas.

5. Enfoque cidadão como protagonista: as autoras acrescentam esse enfoque aos demais entendendo como cidadão os adultos, os velhos, as crianças e os jovens, privilegiados e marginalizados, e todos aqueles que vivem na cidade e por isso têm a possibilidade de assumir e exercer uma cota de poder nos diversos âmbitos da cidade.

Segundo as autoras cada um dos enfoques anteriores contribui para uma aproximação a este objeto de estudo complexo que é a cidade. Dessa forma, é fundamental buscar diferentes tipos de fontes e formas de conhecimento, recorrendo ao saber científico e ao saber cotidiano.

A cidade pode, então, ser enfocada de múltiplas perspectivas. Cada uma ilumina um conjunto de aspectos; nenhuma dá conta da totalidade. Daí a importância de ao longo da escolaridade incluir no ensino diferentes opções teóricas, retendo em cada caso as relações explicativas, sem forçar interrogações, mas comparando-as observando e analisando os seus complementos e potencialidades interpretativas.¹⁶ (ALDEROQUI; VILLA, 1998, p. 19).

Assim, em nossa pesquisa, ainda que todos esses enfoques assinalados por Alderoqui e Villa (1998) de alguma forma tenham aparecido durante os três anos de estudo, tangenciamos a pesquisa para a perspectiva histórico-patrimonial. Nosso foco foi o estudo das mudanças e permanências de algumas edificações do centro histórico da cidade, tendo em consideração o deslocamento temporal passado-presente-futuro.

Nesse sentido, Pesavento (2005) ressalta que o tempo das cidades é múltiplo e está sempre a ser produzido, dado que a cidade é uma frequente recriação do mundo no espaço, um lugar de diversas temporalidades e diversos sentidos, a partir

¹⁶ Tradução própria do original: La ciudad puede, entonces, ser enfocada desde múltiples perspectivas. Cada una ilumina un conjunto de aspectos; ninguna da cuenta de la totalidad. De allí la importancia de incluir en la enseñanza a lo largo de la escuela diferentes opciones teóricas reteniendo en cada caso las relaciones explicativas, sin forzar integraciones, pero sí comparandolás observando y analizando sus complementaciones y potencialidades interpretativas (ALDEROQUI; VILLA, 1998, p. 19).

do tempo presente onde se realizam as escolhas políticas e as ações relativas ao urbano. A cidade está sempre a se reorganizar tendo em vista o passado e o futuro.

Habitar uma cidade, viver em espaço urbano é, forçosamente, dotá-la de condições para que nela se exerça a vida para além do tempo do *agora*, do cotidiano da existência. O presente da cidade, tempo da vida, é um momento no espaço onde se reabilita o passado da *urbs*, material e imaterial, para que nelas as pessoas se reconheçam e identifiquem, ancorando suas referências de memória e história. Mas, o presente das cidades é também aquele tempo onde se pensa o futuro, se articulam planos e projetos de renovação do espaço, em antecipação, por vezes utópica, de um outro tempo ainda a realizar-se. Uma cidade, pois, inventa seu passado e cria o seu futuro para explicar o seu presente. (PESAVENTO, 2005, p. 14).

Nas discussões sobre o patrimônio com seus múltiplos tempos inscritos no espaço, encontra-se um desafio secular que é o embate da permanência e a mudança. A passagem do tempo altera o espaço onde as práticas sociais do consumo e de adaptação do território não apenas modificam as formas do urbano como também a função e a utilização do próprio espaço, adulterando o passado da cidade. Os profundos processos de transformação que uma cidade pode sofrer eliminam as marcas ou registros do passado, impedindo a rememoração e instaurando certo bloqueio da sensibilidade, fato que dificulta, ante as novas formas, o passado do urbano lá oculto. Nesse cenário, a procura da temporalidade esvaída implica na demanda de uma vontade e, do mesmo modo, um aprendizado que apenas pode ser produzido pela comoção de um olhar sensível e por um processo que pressupõe ensinar a pensar, conforme Pesavento (2005). A autora aponta como estratégia de salvaguarda do patrimônio e preservação da memória, a patrimonialização do passado.

A *patrimonialização* do passado da cidade implicaria em assumir a cidade como propriedade cultural partilhada, o que demanda uma aprendizagem. Reconhecer uma história comum inscrita no espaço da cidade, entender como sua uma memória social, saber ver no traçado das ruas e nos prédios e praças *lugares*, dotados de sentido, endossar um pertencimento, reconhecendo territórios e temporalidades urbanas, é tarefa que deve ser assumida pelas instâncias pelas quais se socializa uma atitude desejada, indo da mídia ao ensino, do governo à iniciativa privada. Isto implicaria em criar responsabilidades, em educar o olhar e as sensibilidades para saber ver e reconhecer a cidade como um *patrimônio* herdado. (PESAVENTO, 2005, p. 16).

Para a autora, a aprendizagem da cidade como patrimônio herdado implicaria em atribuir a cada espaço edificado da cidade a qualidade original da palavra monumento – o objeto que faz lembrar. Assim, toda a arquitetura pode se constituir um monumento, na medida que conter uma memória, simbolizar um sentido a ser recuperado. Pesavento (2005) assevera, ainda, que a questão do compartilhamento da cidade provoca, principalmente, a demanda de aprendizagem por todos os seus habitantes, em especial as crianças.

Nesse sentido, Pesavento dá expressivo valor à voz de outro consumidor do espaço, em especial a categoria dos chamados leitores privilegiados como historiadores, geógrafos, antropólogos, sociólogos. Entende a autora que por estes portarem um saber técnico específico e olhar sensível acerca das relações que a cidade estabelece entre seu passado e seu presente, entre sua cultura material, edificada, móvel e imóvel, e seus repertórios simbólicos, que eles precisariam ter maior participação na atividade de fazer a cidade habitar os seus tempos, interrogando o espaço. Lembra, ainda, que o tempo das cidades é o tempo presente, uma vez que ele se situa no cerne das ações e da vontade política de viabilizar a cidade viver os seus tempos. A cidade do passado seria o fruto de um encontro de saberes, vindos da Ciência, do conhecimento alcançado assim como das sensibilidades, da compreensão afetiva e emotiva do mundo.

Os registros, os inventários, os relatos, isto é, o que é dado a ver, o que está disposto no mundo material se mostra valorizado por Pesavento (2005), mas para além disso, o que ela considerava nesta atividade de revelar as tramas de sentidos amontoadas nas camadas de passado dos bens culturais eram aqueles decorrentes do âmbito imaterial, guardados na memória, nas tradições, nas lembranças, naquilo que a autora nomeia como o “mundo das coisas ditas” (p.11). Ambos tomando parte no processo de definição de um pertencimento.

Ao nos incitar a refletir a memória da cidade do passado quando nos chama a apreciar o sentido da preservação patrimonial, Pesavento (2005) não pensa em contar com a permanência integral das formas antigas nem a sua capacidade de resistência a passagem do tempo físico, ao desgaste e à transformação, relacionada a passagem do tempo social. Perante as palavras da autora compreendemos que a simples preservação material, como objetivo vazio de conservação e recuperação dos bens culturais, não é o que tem relevância para ela, mas que é necessário descobrir os tempos da história reunidos no espaço passíveis de serem retomados pela

memória.

Tomando a centralidade da cidade como objeto de análise para o resgate da história e da memória da urbe, Pesavento (2008) evidencia o centro como lócus preferencial de referência identitária para uma cidade. Ainda que estes espaços tenham sofrido deterioração, guardam marcas do passado compostas de grande carga simbólica que os diferencia e identifica. Se esses sentidos são reportados no passado fazendo rememorar práticas, personagens, enredos, eles são lugares de memória. Afirma a autora que, do ponto de vista da história, os centros são lugares de memória por excelência. O patrimônio percebido como “coisa nossa”, riqueza herdada que carrega um valor identitário e alçado em padrão de reconhecimento para um povo.

Os lugares de memória de uma cidade são também lugares de história. História e memória são, ambas, narrativas do passado que presentificam uma ausência, reconfigurando uma temporalidade escoada. São representações que dão a ver um “acontecido” que, a rigor, não é mais verificável ou sujeito a repetição. Mas o tempo passado não é irrecuperável, uma vez através do imaginário, se faz presente no espírito, dando-se a ler e ver, através de discursos e imagens. Uma cidade é, pois, detentora de história e memória, assim como também o é desta comunidade simbólica de sentido a que se dá o nome de identidade. (PESAVENTO, 2008, p. 4-5).

A definição de centralidade parte de uma orientação espacial, quer dizer, geográfica e de dimensão física: o centro é o núcleo original, constitui o ponto de partida, o marco zero de uma cidade, berço onde tudo começou. Logo, espaço privilegiado no tempo uma vez que no centro se encontra, de forma visível ou não, o traçado original da urbe. No centro da cidade estão reunidos os prédios mais antigos referidos como históricos e potencialmente representativos para o passado da urbe, como também, nesse espaço foram instalados os primeiros equipamentos urbanos. Ainda, os espaços centrais são, geralmente, centros políticos, culturais, religiosos e lugar de grande sociabilidade, conforme Pesavento (2008).

Deste modo, a autora mostra que três componentes presidem a constituição de um centro urbano, articulando as dimensões do espaço e do tempo – materialidade, sociabilidade e sensibilidade (PESAVENTO, 2007; 2008) já anunciados na seção anterior.

As transformações físicas dos centros urbanos e os usos sociais que transformam ou extinguem a função original dos mesmos são fatores que podem levar esses espaços a uma perda de significado e de memória, padecendo pelo abandono e pela ausência de sentido histórico esvaziando-se por entre as gerações. Para reverter o cenário anunciado, Pesavento (2008) afirma que é necessário redescobrir, conservar, preservar este patrimônio a fim de produzir um movimento contrário, de retorno ao centro, usufruindo os bens culturais que ele reúne, ativando a memória, resgatando a história. Resgatar o passado da urbe cravado nos centros urbanos envolve tratar com múltiplos tempos como o da cidade visível e o da cidade oculta, o tempo decorrido e o que não passou, resultando no que resistiu e que permanece para ser revelado. Ainda o tempo da cidade desejada, imaginada, daquilo que não se realizou e também o da cidade real, consequência de derrotas e glórias. Destas temporalidades, o centro urbano é uma caixa de vidro, um microcosmo do tempo que correu, porém que nem sempre se mostra.

A fim de conquistar os centros urbanos para a história e a memória, Pesavento (2008) apresenta alguns procedimentos metodológicos de modo a enfrentar essa questão. Primeiramente identificar os elementos que restaram do passado e que se dão a ver no presente da cidade, marcas essenciais para rememoração como ruas, prédios, praças, equipamentos, festas, hábitos, usos, tipos humanos. Como complemento dessa primeira chave de leitura deve vir o conjunto dos elementos não observáveis, isto é, as fontes deixadas em arquivos como imagens e narrativas e que mostram o que não pode mais ser visto. Tal movimento é, por excelência, histórico por redesenhar um tempo mediante uma operação mental que pode recompor cenários imaginários da cidade.

Aos requisitos acima mencionados junta-se a erudição, um conhecimento histórico acumulado acerca da cidade, saber o que nela se passou em termos de acontecimentos, práticas sociais, personagens, como sucedia o seu cotidiano e como aconteceu a ocupação do espaço, quais as decisões levadas a efeito pelos atores responsáveis pela organização e transformação de seu território. E também como os habitantes viveram, sentiram e manifestaram a sua cidade em ações, palavras, sons e imagens. Esse acúmulo de experiências, conhecimentos e leituras reunidos potencializa a explicação dos vestígios do passado.

Na análise do material levantado da cidade do passado, o patrimônio visível, a autora assevera a necessidade de traduzir o discurso arquitetural que preserva no

tempo aquilo que foi um dia. É preciso considerar nesta análise que a morfologia da centralidade originária da urbe exhibe tempos, formas, usos e significados, um palimpsesto, camadas justapostas que é preciso descascar, sempre em um procedimento de busca.

Continua Pesavento (2008) que, nessa atitude analítica, também é necessário identificar os atores sociais que são os interventores do espaço, aqueles que detêm o saber especializado e o poder de transformar a cidade, como engenheiros, arquitetos, urbanistas, políticos e funcionários técnicos. Para além dos interventores, cumpre recuperar os consumidores do urbano, aqueles que vivem, trabalham ou transitam no centro da cidade. Pessoas comuns que não têm o saber e o poder de nela intervir para transformá-la, mas no consumo do espaço elas também modificam e produzem a urbe com suas vidas.

Na procura por chaves de leitura é preciso ir além para tomar a centralidade como objeto. Assim, é indispensável ter em vista as conjunturas, recortes temporais que sinalizam uma época que se definem políticas em direção de acertos de poder, em que obras são realizadas de acordo com gostos, estilos, tendências estéticas e em que se definem datas comemorativas e se erguem monumentos. As centralidades consideradas desde a chave das conjunturas resultam de tomadas de decisões pautadas com as prioridades políticas da época, tal como a destinação de recursos financeiros. (PESAVENTO, 2008)

4.3 ANDANÇAS PELA CIDADE: O MOVIMENTO DE PRODUÇÃO DO SENSÍVEL

Saber orientar-se em uma cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução” (BENJAMIN, 1987, p. 73).

Ao cotejarmos as caminhadas com o movimento de ir e vir dos trajetos realizados até o “Quartirão Cultural”, bem como a nossa permanência em alguns lugares dessa área central, consideramos a opulência desse espaço-tempo por propiciar interações da criança com a cidade e outros atores sociais – sua história, memórias, a diversidade e pluralidade própria das ruas, além dos conflitos existentes, dando visibilidade às suas contradições. Por conseguinte, concordamos com Castro (2004) que todo esse movimento produz um conjunto de experiências e subjetividades no vínculo da criança com a cidade, por ser a última um campo fértil da ação e da

experiência do viver coletivo.

Assim, no caminho de construção da pesquisa, buscamos em Walter Benjamin (1994) inspiração para partir da cidade enquanto objeto que se dá a investigar e produz sensibilidades. Benjamin era alemão e viveu de 1892 a 1940, filósofo e crítico literário possuidor de extensa capacidade reflexiva. Conforme Kramer (1998) era pouco ortodoxo, marxista com grande influência humanista que prezava o equilíbrio teológico. Ele tomou a grande cidade, em especial Paris e Berlim, como paradigma de análise sobre a modernidade. As grandes transformações sociais advindas do avanço das relações capitalistas de produção sucedidas no decorrer do século XIX e início do século XX, os impactos gerados na nova estrutura dinâmica e veloz e que, portanto, reverberaram nos modos de viver das pessoas na cidade foram o mote de sua obra. É nítida a fervorosa crítica que Benjamin produz, ao longo de seus escritos, em referência à modernidade. Sua rigorosa análise incide sobre a ideia de progresso que, em seu ponto de vista, é um discurso de barbárie.

Benjamin reflete que a imagem urbana já não era a da praça pública de outrora. Assim, partindo de suas observações sobre as pessoas no intenso movimento dos passantes nas galerias e passagens de Paris, analisa os comportamentos originados na cidade moderna, os sonhos da coletividade, as fantasmagorias sociais. Neste contexto, vale-se da poética de Baudelaire e acolhe o personagem flâneur que o poeta descreve ao referir-se a Constantin Guys, pintor e ilustrador realista francês que viveu entre 1802 e 1892. Benjamin assumi o personagem flâneur em suas interpretações. O flâneur descende daquele contexto em vertiginosa modificação e, diferente do andante comum, mostra-se como um observador ambulante, um olheiro, sujeito desarraigado, que transita por entre os espaços da urbe, ocupa-se em vagar pela cidade, sumindo na massa desconhecida da multidão.

Para ele, os letreiros esmaltados e brilhantes das firmas são um adorno de parede tão bom ou melhor que a pintura a óleo no salão do burguês; muros são a escrivania onde apóia o bloco de apontamentos; bancas de jornais são suas bibliotecas, e os terraços dos cafés, as sacadas de onde, após o trabalho, observa o ambiente. (BENJAMIN, 1994, p. 35).

Revela Benjamin como esse andante toma a rua enquanto sua moradia divagando sem perturbar-se com as questões que envolvem a cadeia de produção capitalista, desloca-se de um passante para um caminhante e contraria a lógica do

mercado Sua percepção do tempo é lenta e sua andança distraída, ociosa. Deste modo, alerta que “saber orientar-se em uma cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém se perde numa floresta, requer instrução” (BENJAMIN, 1987, p. 73). O flâneur observa e procura mostrar os segredos da cidade, buscando nas ruas um tempo que já não existe, este conserva-se sempre como o tempo anterior. Esse personagem circunscribe-se nesse limiar entre a modernidade e as ruínas da tradição, os restos e porções de um outro tempo se produzem no presente dos escombros, uma vez que a cidade a qual ele percorre é assinalada pela ebulição das ruas, grande trânsito, divertimento e pela arte. Suas andanças se davam nas ruas de Paris do Segundo Império, período em que esta cidade sofreu intervenções com a reorganização do espaço empreendida pelo barão de Haussmann¹⁷.

A rua conduz o flanador a um tempo desaparecido. Para ele, todas são íngremes. Conduzem para baixo, se não para as mães, para um passado que pode ser tanto mais enfeitiçante na medida em que não é o seu próprio, particular. Contudo, este permanece sempre o tempo de uma infância (BENJAMIN, 1994, p. 185).

Ao caminhar pelas ruas seu movimento é contrário ao movimento das massas que transitam pela cidade comumente realizando o trajeto casa-trabalho regulados por um tempo contraído, mecânico, alheio, tempo de produção e ganho. Distanciada do tempo da flanância, em razão de seu confinamento no trabalho e a grandes distâncias percorridas, esta massa, em meio a uma rotina extenuante, não consegue realizar a simples ação de caminhar pela cidade rastreando outros espaços e tempos, conforme Benjamin (1994).

Na análise benjaminiana o tempo do flâneur é um tempo desobrigado da medida confinadora do relógio, assim, ele rompe com a linearidade temporal, tornando a experiência do ócio qualitativamente distinta do tempo sucessivo. A ociosidade do flâneur é uma demonstração contrária a divisão do trabalho, ao tempo taylorista, dada

¹⁷ Numa nova política de gestão urbana, várias cidades da Europa, em especial as capitais sofreram intervenções no espaço, pois exigências morais, higiênicas e estéticas eram indispensáveis ante a necessidade de parecer e ser moderno. Um exemplo emblemático de planejamento é a cidade de Paris que teve como mentor o barão de Haussmann, prefeito do Sena nomeado por Napoleão III, no período de 1853 a 1870. Nesses anos renovou Paris com a abertura de grandes avenidas, tráfego mais livre, equipamentos de infraestrutura (água e esgoto), melhores moradias, uniformização da altura dos prédios, edificações de caráter monumental destacando um passado de glória e cercados da vida laica e “moderna” (BRESCIANI, 2002).

a impetuosidade de Taylor em transformar em lema o “Abaixo a flânerie” (BENJAMIN, 1994, p. 122). A demonstração de Taylor e daqueles que o sucederam expõe a intolerância do sistema capitalista à força poética da flânerie, que ao contrário do tempo automático e urgente da produção, supõe uma outra temporalidade.

A ideia de flâneur manifestada por Benjamin na vida adulta tem sua gênese na infância vivida em Berlim, em que ele já demonstrava deslumbramento pelos mistérios da cidade. O espaço urbano vai sendo incorporado pelo então menino Benjamin como a representação de um flâneur iniciante que, ainda na infância, começa a formar a sensorialidade que o olhar do flâneur adulto vai desenvolver nas andanças por Paris.

Em nossas saídas e com todas as situações vivenciadas pelas crianças para além dos muros da escola, ficamos a refletir que a mobilidade urbana que representa o espírito do flâneur, de certo modo se manifesta na criança que sai às ruas e que pode ter, durante os trajetos, um caminhar lento e observador. Elas aparentam viver um tempo em suspensão, desviando-se, temporariamente, da lógica do tempo escolar que regula as ações dos sujeitos infantis, conforme a organização espaço-temporal definida pelas instituições.

Por meio do personagem flâneur, Benjamin mostra que na sociedade burguesa em que a desocupação é a principal adversária do capital, o ócio e o divagar pelas ruas são condições de um trabalho denso, fecundo, de um herói moderno que resiste as mudanças dos novos tempos. Na base da flânerie encontra-se o pressuposto de que o efeito da ociosidade é mais raro que o do trabalho, pois “sabe-se que o flâneur realiza estudos”, conforme Benjamin (1994, p.233). De uma perspectiva pedagógica, eis as possibilidades apresentadas para a leitura da cidade para aqueles que nela flanam, de que surjam questões que possam ser problematizadas e estudadas por meio de fontes diversas.

Ao interpretar o flâneur como um guia da cidade europeia, Alderoqui (2012), analisa-o como um viajante em sua própria cidade. A autora explica que para Benjamin o flâneur não se trata de um turista entusiasmado que persegue os locais de interesse, mas, longe disso, prefere a força interior que se percebe nas soleiras, vitrais, fachadas e muros da cidade. Para este filósofo, a tensão oscila entre olhar, lembrar e reconhecer a cidade e, ao mesmo tempo, ser olhado, reconhecido e lembrado pela cidade. Trata-se de captar na própria cidade o que normalmente é reservado a quem a visita e manter uma certa distância, para poder conhecer e

reconhecer os vestígios do passado no presente, reconhecer o tradicional, o original, o irrepetível, aquilo que dura e resiste.

A figura do flâneur e seu comportamento inspiram pensá-lo como a representação do método benjaminiano. Em um modo de desvio da norma, vagarosamente, perambula pela cidade e com olhar zeloso observa a materialidade urbana. “Ele despreza a história convencional, que afasta do concreto, mas fareja na história a cidade e a cidade na história” (ROUANET, 1992, p. 50).

Investigar o centro urbano indica ser uma condição para o conhecimento histórico e cultural da cidade, e esse feito se constitui de forma minuciosa pelo caminhar. A partir da ação errante do flâneur, nos aproximamos da ideia do historiador Michel de Certeau (2014) quanto a vivência de um conjunto de experiências na cidade que são traduzidas em uma “prática do espaço”. Com a noção de cotidiano como práticas Certeau concorda em investigar diversas formas de apropriação do espaço, a produção de lugares e a ruptura de fronteiras sócio-espaciais que delimitam a vida na urbe. O interesse de Certeau pelos estudos urbanos vinha de suas pesquisas sobre as práticas culturais. Do alto de uma das torres do World Trade Center, Certeau configura um cenário de oposição entre observador e caminhante. De acordo com Dosse (2013), este contraste exprime metaforicamente a divisão criada nas ciências sociais entre saber erudito e saber comum, em voga nos anos 1970. A partir deste postulado e de uma forma crítica, Certeau procura revelar as ilusões eufóricas.

Subir até o alto do World Trade Center é o mesmo que ser arrebatado até ao domínio da cidade. O corpo não está mais enlaçado pelas ruas que o fazem rodar e girar segundo uma lei anônima; nem possuído, jogador ou jogado, pelo rumor de tantas diferenças e pelo nervosismo do tráfego nova-iorquino. Aquele que sobe até lá no alto foge à massa que carrega e tritura em si mesma toda identidade de autores ou de espectadores (CERTEAU, 2014, p. 158).

Para Certeau (2014) há distinção nos tipos de caminhadas que revelam modos diferenciados de compreender e olhar a cidade. Um tipo seria a daquele sujeito que rejeita a exasperação das ruas, optando pelo deleite de “ver o conjunto”, colocando-se à distância, um Olho solar, um olhar divino, que fica elevado em relação aos pedestres. O olhar para a cidade-panorama produz, segundo Dosse (2013) um conhecimento panorâmico que não mostra mais que um simulacro do saber insipiente das práticas. Ele se apresenta como uma duplicação do delírio moderno da tábua

rasa, da página em branco, da escrita esvaziada das marcas da experiência. O outro tipo seria aquele que se agrega em meio a experiência dos caminhantes e é um caminhante, um pedestre, um passante, “cujo corpo obedece os cheios e os vazios de um texto urbano sem poder lê-lo” (CERTEAU, 2014, p. 159) e junta-se a mistura de trajetórias, às alterações do espaço gerando estranhamento constante do cotidiano. Tais práticas de ocupação do espaço relacionam-se com formas particulares de estar, de se situar, de agir, concerne a modos de espacialidades que cedem lugar a um estado de coisas, conforme elas se revelam no texto visível da cidade. Enquanto o primeiro tipo de caminhada aceita um olhar imaginário, totalizante, o segundo se compõem por uma experiência em deslocamentos, voltas, desvios e derivas.

O autor argumenta que a vontade de ver a cidade antecedeu aos meios de satisfazê-la, a exemplo das pinturas medievais ou renascentistas que representavam a cidade em uma utopia de pulsão escópica. Todavia, escapando a totalizações do olhar da cidade panorâmica e do seu texto claro, planejado por urbanistas e administradores, existe uma estranheza da cidade transumante ou metafórica em que vivem os sujeitos que estão nos limiares onde finda a visibilidade. Eles são os praticantes ordinários, chamados de “ninguém” ou “cada um”, e na modernidade aparecem com força, desvelando sua potência. A perspectiva de Certeau está focada nas práticas que instigam o espaço disciplinar. Sua inquietude é alcançar as práticas cotidianas, cujo *ser-aí* é formado na própria prática, se esquivam dos condicionantes sociais aos quais estão expostos, mesmo que não escapem totalmente deles.

Esses praticantes jogam com espaços que não se veem; têm dele um conhecimento tão cego como no corpo a corpo amoroso. Os caminhos que se respondem nesse entrelaçamento, poesias ignoradas de que cada corpo é um elemento assinado por muitos outros, escapam à legibilidade. Tudo se passa como se uma espécie de cegueira caracterizasse as práticas organizadoras da cidade habitada (CERTEAU, 2014, p. 159).

Lefèbvre configura o espaço como produto social, que abrange as relações sociais de reprodução e as relações de produção, esse espaço social é forjado pela lógica capitalista. Assim, a produção do espaço público associa os conceitos de dominação e de apropriação, conforme Sobarzo (2006). O primeiro alude a dominação política remetendo às ações do poder municipal, das elites e refere-se aos processos

hegemônicos de acumulação e reprodução do capital materializados no espaço público. O segundo trata da apropriação do espaço, isto é, as relações socioespaciais geradas pelo uso nas práticas cotidianas que condizem com o plano do vivido, via pela qual o espaço se abre a possibilidades. Lefèbvre (2001) explica a apropriação como propósito da vida social em contraste a dominação. É precisamente no âmbito da vida cotidiana que ambos os conceitos, assim como ambos os espaços (espaço dominado e espaço apropriado) se apresentam e conseguem ser lidos nitidamente em sua interrelação (SOBARZO, 2006).

Voltemos aos aportes fundamentais de Certeau (2014) que destaca as habilidades dos usuários em ultrapassar a situação de simples consumidores passivos e dominados. No cotidiano, as “maneiras de fazer” são manifestadas pela ação criativa e “constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”, engendrando no extremo “a rede de uma antidisciplina” (CERTEAU, 2014, p. 41).

As caminhadas pelas ruas da cidade como uma das apostas de nossa pesquisa foi uma decisão que nos colocou em meio a múltiplos sujeitos, aqueles que dão traço real e humano à cidade, seus praticantes ordinários, os quais Certeau (2014) nos chama a atenção. Estes sujeitos são homens e mulheres comuns que vivem na cidade e inventam, cotidianamente, táticas de existência que é a arte do fraco em relação ao forte.

A tática é movimento dentro do campo de visão do inimigo. A tática como uma astúcia aproveita as ocasiões e dela depende sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. [...] Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera (CERTEAU, 2014, p. 94-95).

No movimento da cidade, sujeitos da economia informal apropriam-se clandestinamente do espaço com grande fluxo de pedestres e em suas artes do fazer alteram, burlam, inventam diferentes usos dos mesmos à revelia das normas oficiais pré-estabelecidas de ocupação do espaço.

Nas caminhadas rumo ao centro histórico e ao museu, as crianças seguiam conversando entre os pares, alterando o ruído das ruas e trazendo muitos trabalhadores até a porta dos estabelecimentos, curiosos com o burburinho infantil. Mesmo estando sempre a

conversar, elas também miravam os acontecimentos fortuitos como os vendedores de frutas e verduras com seus carrinhos aglomerados na calçada abordando os passantes para anunciar ofertas, os moços que “falam diferente”, de acordo com a observação de Izi sobre os rapazes haitianos que organizavam, em uma mesinha, chamativas correntes douradas. No calçadão¹⁸ e no seu entorno os hippies apresentavam seus artesanatos expostos sobre colchas no chão, ao lado outros grupos com uma variedade de produtos: meias, cintos, carteiras, brincos, estatuetas, carregadores de celular, utensílios para a cozinha, dispostos em bancadas improvisadas que chamavam a atenção de quem por ali passava. Essa paisagem, geralmente, tinha como fundo musical ou as melodias tocadas por homens peruanos com seus instrumentos musicais típicos, ou a voz de evangelizadores cantando e anunciando promessas de cura do corpo e da alma com alta intensidade sonora, já que utilizavam caixas de sons amplificadoras. Assim, as vozes se sobrepunham, misturando-se aos outros sons e ruídos daquele espaço. (DIÁRIO DE CAMPO, em 18/10/2018).

Para Certeau (2014) na capacidade inventiva do “sujeito ordinário” o mais fraco atua com os saberes práticos forjados no e pelo contexto, este sujeito consegue desenvolver a arte da ordem e da burla ao mesmo tempo – as artes de fazer. Para o autor, estas são táticas que se revelam nas formas de utilização dessas artes, que buscam oportunidades diante das circunstâncias, são ordinárias e imprevisíveis. As táticas não desestruturam o cotidiano, nem buscam a revolução, contudo tocam o lugar com seus modos de solucionar problemas, de sorte que o sujeito consiga existir.

Nos espaços das cidades, em cada temporalidade, os praticantes ordinários organizam modos de viver e forjar relações. Para tornar visível estas operações heterogêneas, Certeau (2014, p. 45) utiliza a imagem de “patchworks do cotidiano”. A sequência de cenas exibidas nas ruas desperta refletir que as “táticas” mostram-se na cidade como um mosaico de muitas cores e formas que reunidas revelam diferentes matizes.

Pensar os acontecimentos da urbe enquanto uma sequência de cenas nos levou a ideia de Richard Morse que, pela perspectiva da História Cultural, toma as cidades enquanto arenas culturais e analisa o ambiente urbano vivido e testemunhado, fazendo uso da metáfora da cidade como um teatro.

Estas reflexões sobre “as cidades como arenas culturais” seguem uma

¹⁸ Rua de pedestres inaugurada em 1978, na gestão do prefeito Antônio Belinati. Originou-se da reurbanização das praças Willie Davids, Marechal Floriano e Gabriel Martins, como projeto do arquiteto Jaime Lerner. Centro financeiro e de comércio variado, no calçadão os artesãos expõem seus trabalhos e ambulantes vendem produtos diversos. É um local de manifestações populares e culturais.

linha de estudos que interpreta as cidades como cadinhos de mudança na era moderna. (...) O que estamos buscando é o ambiente urbano, não como descrito e analisado, mas como experimentado e expresso. As cidades tornam-se teatros e nossos informantes, atores. Estes últimos não são repórteres ou especialistas em diagnósticos, mas participantes envolvidos que se lançam sobre todas as fontes ou recursos intelectuais e psíquicos de que dispõem para interpretar não a condição urbana, mas a condição humana. (MORSE, 1995, p. 205).

No entanto, a cidade enquanto espaço social apresenta um cenário e seus atores, homens e mulheres com vivências diversas, constituídas por fracassos, opressões, violências, esperanças, solidariedade, sonhos, nos quais os enredos são atravessados, complexificando a vida urbana. A trama da cidade lança ao palco atores em suas ações da vida cotidiana e revelam o teor da verdadeira existência no espaço social, movimento que se dá sem ensaio prévio, é imprevisível, produzindo quadros da diversidade e singularidade dos modos de vida.

No encadeamento de cenas que presenciamos no decurso de pequenos trechos pelo centro da cidade de Londrina, a paisagem citadina se altera bruscamente, ora nos deparamos com a inventividade do sujeito ordinário, em suas táticas de sobrevivência, as “artes de fazer”, ora encontramos outros sujeitos ordinários, com suas práticas astuciosas e clandestinas, todavia, estes são sujeitos que vivem em condições limites, desumanas, como a população em situação de rua. Este grupo social em seus modos de viver manifesta outras formas de fazer, de ser e ocupar a cidade. Conforme o pensamento de Certeau (2014), esses sujeitos criam astúcias, táticas e manhas de sobrevivência, e este modo de apropriação do espaço “é uma ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. [...] A tática não tem por lugar senão o do outro” (CERTEAU, 2014, p. 94).

No que se refere as práticas sociais, Certeau também trabalha com o conceito de “estratégias” que entende como “o cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (CERTEAU, 2014, p. 93). Tão logo, podemos entender como a condição que se dá da vitória do lugar em relação ao tempo autoriza o sujeito a gerenciar sua pauta com a exterioridade. Em outras palavras, é a força da posição que esse sujeito exerce no espaço/tempo para efetuar a ação planejada. Com esse duo de conceitos – táticas e estratégias – Certeau ultrapassa a questão do cotidiano como rotinização e dá margem a ideia de cotidiano como movimento, na mesma direção que Lefèbvre

(1991).

Na perspectiva de Certeau (2014) práticas como estratégias não são imprevisíveis, são ações programadas de dominação de um dado espaço, não aguardam oportunidades para acontecer e pertencem ao homem nobre. Na maioria das vezes, as estratégias são permeadas pelas vinculações que possui com os poderes organizados da sociedade, nas circunstâncias que se autoriza ações com força transformadora, em momentos pontuais, a requerer uma solução para situações adversas no conjunto das relações cotidianas. Diferente das táticas, as estratégias são deliberadas e adentram ao movimento da trama no palco do espaço público roubando a cena, esta relação de poder e as tensões que lhe são próprias presenciamos em uma de nossas caminhadas, situação que será exposta no capítulo seis.

Podemos tornar visível esta situação ao estar com as crianças na cidade, a festa anunciada por Lefèbvre como um momento de ludicidade e criatividade é notória nas interações das crianças ao estarem em uma praça a explorarem o desconhecido, “as maneiras de frequentar um lugar” (CERTEAU, 2004, p. 162). Apesar de pouco transitarem pelos espaços públicos quando lá estão as crianças promovem o reposicionamento dos demais usuários que as reconhecem nesse espaço, situação observada desde os trabalhadores do comércio, funcionários dos correios e da biblioteca pública até os transeuntes e o morador de rua.

A abordagem de Certeau sobre o urbano tem como base o agir no espaço. Para desenvolvê-la ele adiantava as diferenças entre espaço e lugar:

[...] Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha portanto excluída a possibilidade, para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “próprio [...]”. Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidade e a variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. [...] O espaço estaria para o lugar como a palavra quando falada [...]. Em suma, o espaço é um lugar praticado. (CERTEAU, 2014, p. 184).

A ideia de lugar tem como base os modos como funcionam as instituições a partir de suas regras, regulamentações e normativas. Já a ideia de espaço traz um novo sentido para o lugar que é dado pela ação de sujeitos históricos, uma vez que a produção de um espaço o condiciona a uma história. Deste modo, para Certeau (2014, p. 184) “a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço

pelos pedestres”.

A cidade é lugar de desejo para Certeau, sentimento este que emerge das necessidades, e por isso o autor aprecia nela o quadro de itinerários plurais. Por conseguinte, o espaço praticado atua no caminhar de seus habitantes. Ele considera a cidade uma língua, um campo de possibilidades, a ação de caminhar que a atualiza e se apresenta como espaço de enunciação dos pedestres. Certeau (2014) enaltece o ato da fala e o remete ao ato de caminhar. Segundo Dosse (2013) esta analogia entre cidade/língua e o caminhar/falar acolhe a valorização dos processos de apropriação da topografia urbana pelos seus atores que se manifestariam a partir das ligações possíveis dentre polos distintos. A partir de Certeau, observamos que o modo como o sujeito utiliza a cidade, os locais que frequenta e a forma como se desloca, anunciam quem é ele, uma vez que ao percorrer apenas alguns lugares, exclui-se outros.

Existe em Certeau uma inquietação em seguir o caminhante na cidade em termos de perto e longe, de um aqui e um lá, e nesse quadro de enunciação há uma retórica do caminhar. A atenção deste historiador se concentrava nos espaços públicos como as calçadas, as ruas, as praças, sendo estas áreas de trânsito e densidade. Deste modo, ao distinguir os tipos de caminhadas pela cidade que revelam modos diferenciados de olhar e compreender a urbe, este autor evidencia modos diferenciados de poder ler o seu texto.

Segundo Michel de Certeau, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar composto por um escrito, um texto. Nesse ponto de vista, a cidade tal como um texto é um espaço a ser descoberto, ou mais bem conhecido, ou ainda no dizer de Certeau, um lugar para ser praticado. Realizar a leitura da cidade é algo que se aprende e neste decurso não se pode recusar o que se vê.

Caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio. A errância, multiplicada e reunida pela cidade, faz dela uma imensa experiência social da privação do lugar – uma experiência, é verdade, esfarelada em deportações inumeráveis e ínfimas (deslocamentos e caminhadas), compensadas pelas relações e os cruzamentos desses êxodos que se entrelaçam, criando um tecido urbano, e posta sob o signo do que deveria ser, enfim, o lugar, mas é apenas um nome, a Cidade. (CERTEAU, 2014, p. 170).

A experiência de errância, de acordo com Certeau (2014), é o esforço da procura pelo que é próprio, porém, simultaneamente, desloca o sujeito para um campo

em que o “próprio” é inamovível, o espaço. O sujeito dessa experiência errante encontra seu correlato no flâneur e que pelo caminho apropria-se do espaço em experiências de aprendizagem. Tais experiências são representadas em formas narrativas de uma leitura do contexto urbano que se dá, justamente, por sua inserção tátil na cidade, a caminhar agregando-se às massas.

Neste sentido, para aprender a olhar a cidade e ler o seu texto requer aproximar-se da metáfora utilizada por Certeau (2014) acerca da visão panorâmica que se tem da cidade de Nova York a partir do alto das torres gêmeas, e, outra, praticando uma imersão no movimento das ruas e espaços públicos. No entanto, as cenas urbanas de tão vistas acabam sendo naturalizadas, nada causa estranhamento, ao contrário, na velocidade que corre os acontecimentos acha-se uma banalização do cotidiano. Podemos dizer que na escola estas cenas tornaram-se invisíveis e no trabalho pedagógico esvaziou-se seu significado, aparecem apenas quando eventos são pretextos para ensinar sobre algo, como é o caso do trabalho pedagógico em torno das datas comemorativas. A paisagem urbana é desviada na previsão dos planos de ação marcados por objetivos definidos previamente, seguindo os documentos oficiais. Nesta sistematização dos conteúdos escolares não há brechas para o corriqueiro, para aquilo que não está prescrito, ou, aquilo que está invisibilizado. Por outro lado, ao caminhar pela cidade observando as minúcias, esbarra-se com o não dito, com os diferentes sujeitos históricos, diversos praticantes ordinários que constituem a cidade.

A compreensão da cidade e de todo movimento que nela acontece precisa ultrapassar a narrativa oficial de seus personagens heróicos e daqueles sujeitos que dão nome a ruas, praças e prédios públicos. Também os acontecimentos que ao longo do tempo são escolhidos para ficarem registrados a fim de comporem a memória da cidade podem nos estimular a refletir e problematizar por que alguns são içados a essa posição e aqueles que se originam da cotidianidade das pessoas comuns são apagados. A escola em uma proposta de educação pela cidade não pode prescindir de trazer à baila narrativas de diferentes grupos que constituíram e constituem a urbe.

4.4 A LEITURA DA CIDADE: ENTRE EXPERIÊNCIA E NARRATIVA

Nesta pesquisa partimos da premissa de se conhecer a cidade a partir da escola com um trabalho pedagógico em que a criança assuma um protagonismo no

desenvolvimento das propostas didáticas que trazem a cidade como foco, a fim de ampliar o conhecimento que as crianças demonstram ter, em razão da pouca idade e por transitarem comumente por espaços privados. Assim, as caminhadas pelo centro histórico da cidade de Londrina assumiram uma marca importante em nosso trabalho pelas possibilidades de pesquisa sobre as camadas temporais inscritas na materialidade do centro, a reflexão acerca do espaço público, bem como dos sujeitos que são usuários destes espaços e as condições de vida de alguns grupos que encontramos pelo caminho. Em suma, pela potência que a caminhada possibilita de cruzar com a experiência urbana, e ainda, de acordo com Alderoqui (2012) por poder transformar o passeio por algumas ruas em uma viagem e uma experiência estética.

Propostas educativas que tomam a cidade como foco e contemplam em sua organização as marcas inscritas no espaço, a problematização das temporalidades e as práticas humanas no cotidiano citadino, desenham um perfil de trabalho pedagógico que permite o alargamento da compreensão quanto aos sujeitos históricos em cada tempo, as transformações sociais e as relações que reconfiguram cada presente. Para tanto, identificar-se como sujeito histórico e reconhecer tantos outros tem como prerrogativa a abertura para múltiplas narrativas que comunique experiências de uns para com os outros, numa perspectiva socialmente partilhada em sua historicidade.

Contudo, é necessário a compreensão de como se constitui a narrativa que transmite diferentes experiências humanas em diversas temporalidades, a fim de evitarmos equívocos. Atualmente, somos expostos a um grande volume de informações por meio de uma multiplicidade de textos e imagens de natureza diversas, mas essa multiplicidade de dados informativos, na maioria das vezes, não possibilita uma experiência autêntica que construa narrativas.

Walter Benjamin sustenta as ideias para refletirmos, ainda que brevemente, sobre as relações entre informação e experiência, considerando a dedicação desse autor a esta pauta. O conceito de experiência é valioso na obra de Benjamin, tanto no que se refere a crítica da cultura e modernidade quanto da produção de uma filosofia da história, seja em textos produzidos no início de sua vida acadêmica na escola de Frankfurt, seja na maturidade de sua escrita quando do encontro com o materialismo histórico-dialético de Marx, de acordo com Kramer (1998).

No texto “O Narrador”, Benjamin (1987) faz notar quão atual é a experiência narrativa para a condição histórica do ser humano. A configuração da pessoa do

narrador está relacionada as atividades laborais de duas temporalidades: antiga e a medieval. O narrador é o sujeito que conta sobre suas viagens, o que lhe sucedeu em países e cidades longínquas, bem como é também aquele sujeito que não sai de sua aldeia, no entanto, tem grande repertório para contar acerca da história e tradições de sua terra. Estes dois tipos de narradores – viajante e sedentário – se entrecruzam na Idade Média, de acordo com a própria movimentação das pessoas nas cidades naquele tempo, trocam experiências, de modo que no trabalho medieval o conhecimento do distante fundia-se com o conhecimento sobre o passado do sedentário. Estes dois homens são diferentes em seus contextos de vida, salvo na habilidade de transmissão da experiência.

Na visão de Benjamin, a pobreza de experiências nas sociedades modernas se deve, entre outros, ao declínio progressivo das formas narrativas. Ao cotejar a identidade narrativa à memória e ao tempo, Benjamin afirma tratar-se da temporalidade inscrita na linguagem, nos modos de narrar e poetizar as memórias, na fala trivial e nas formas de intuição sobre o que é o tempo. *Kairós*, concepção de alargamento da temporalidade humana, contrapõem-se a do *Chronos*, tempo cronológico, vazio e homogêneo. O valor da narração como vinculação histórica para compreensão do passado não se deve a ocorrência do registro, mas reside na possibilidade de se apropriar da reminiscência, que tem como base a tradição e está relacionada à transmissão de conhecimentos ou de experiências. A autêntica experiência é a que faz falar, é a que exprime na linguagem humana a linguagem muda das coisas. A base para a narração é a experiência, do alemão *Erfahrung*, que etimologicamente, quer dizer viagem. A experiência coletiva foi sendo substituída pela vivência (reação a choques), marca de um sujeito progressivamente mais solitário e cada vez menos dependente da coletividade. Na vivência, a atuação se esgota no instante de sua realização, dado que é finita, na experiência a ação é transmitida a outro, é associada, tornando-se infinita (BENJAMIN, 1987).

O desaparecimento da tradição também está relacionado ao menosprezo às manifestações culturais, à indiferença aos ritos, quer dizer, carências de experiências coletivas transmissíveis e carregadas de sentido. Afirma Benjamin (1987, p. 201) “A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico – está em extinção”. A transmissão da sabedoria acontece tendo como eixo a oralidade narrativa, habilidosa em aconselhar a partir das tramas da substância viva da existência, participando com a abundância retórica da gestualidade, os modos de emissão da

palavra, os realces e as pausas, visto que as experiências vividas por alguém acham-se em suas narrativas ou de quem as reconta.

Na verdadeira narração a mão influi determinantemente por meio dos gestos, conhecidos na experiência do trabalho, que defendem de muitas maneiras a fluidez do que é falado. A arte de narrar é um modo de artesanato, pois na narração “ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso da argila” (BENJAMIN, 1987, p. 10). O narrador é o próprio artesão, uma vez que esse desfia e lança novamente os fios na trama que irá rodear o ouvinte, que interessado na narrativa poderá memorizar os acontecimentos, e, por isso, ter condições de contá-los. Sendo um trabalho artesanal, logo a narrativa exige tempo. Para Benjamin, o tempo passou a ser cada vez mais exíguo conforme foi sendo justificado pelo trabalho industrial que prevaleceu sobre os modos de produção artesanais. Ao prescindir do compasso lento da arte de ouvir e contar histórias, as experiências do ouvinte tal como do narrador foram modificadas, predominando o tempo acelerado da produção industrial.

Na obra de Benjamin, o conceito de experiência é polissêmico e apresenta alterações conceituais, conforme o período histórico em que foi produzido, e considerando as escolas de pensamento nas quais ele toma como base. O autor apresenta fundamentos que colaboram no desenvolvimento da ideia de experiência infantil, que é constituída de elementos complexos e sutis. Cita a experiência como uma dificuldade vinda do conflito de gerações, assim critica os adultos que menosprezam a habilidade de jovens e crianças em intercambiar experiências.

A máscara do adulto chama-se “experiência” ele sorri com ares de superioridade... de antemão ele já desvalorizava os anos que vivemos, converte-os em época de doces devaneios pueris, em elevação infantil que precede a longa sobriedade da vida séria. (BENJAMIN, 1984, p. 23).

Esse filósofo entende que, sob o ponto de vista dos adultos, quanto mais novo é o sujeito, mais desmerecido é o nível da experiência de suas vivências. No entanto, o autor apresenta clareza de que os desejos e os interesses das crianças e dos jovens são diferentes daqueles que orientam a maturidade. Relacionado a isso, também questiona o fato de que os mais velhos deixam escapar seus devaneios infantis, o que leva a um empobrecimento do diálogo entre gerações uma vez que, se o adulto deixa escapar a criança que foi, a relação que cria com as crianças com as quais convive

tende a se pautar na premissa da aparência.

Benjamin (1984) traça uma distinção entre a experiência dos mais velhos e das crianças. Enquanto o adulto relata a sua experiência, a criança toma como base a repetição, própria das brincadeiras e dos jogos como modo de criação de suas experiências. De acordo com Benjamin (1984) “a essência do brincar não é um fazer como se, mas um fazer sempre de novo. Transformação da experiência mais comovente, em hábito”. Ele assevera que a repetição tem lugar de extrema importância na experiência infantil, e que enquanto a narrativa do adulto acerca de sua experiência é feita com sucesso, a criança está sempre a recriá-la profundamente.

Com base nas ideias benjaminianas, Santos (2013) pondera que a experiência infantil é estreitamente marcada pela continuidade. Este autor considera que a experiência das crianças é assinalada por uma fusão de complexidade e sutileza. É complexa, visto que a criança está concentrada em um mundo de relações e as compreende na sua totalidade, sua experiência no mundo não segue uma distribuição de “níveis didáticos”, do mais simples para o mais complexo ou do menor para o maior. Concomitantemente, a experiência da criança é sutil, pois aquilo que ela apreende o faz de corpo inteiro, conforme seus sentimentos, suas necessidades, nem sempre controladas pelos adultos. Portanto, a experiência das crianças é mais sensorial, se dá pela trilha de um corpo sensível, em que aquelas coisas que as afetam, de certa maneira, as transformam, engendrando determinados saberes.

Entendemos que as assertivas tratadas até aqui encontram, de certo modo, reflexos em nossas andanças com as crianças pela cidade. No segundo ano de nossa pesquisa, em outubro de 2018, fizemos um passeio ao Museu Histórico de Londrina. A ida ao museu foi uma ação integrada que realizamos com as professoras regentes das turmas dos segundos anos, pois naquele momento estávamos trabalhando a respeito dos brinquedos de outros tempos. O objetivo do passeio foi visitar uma exposição temporária em comemoração ao mês das crianças sobre brinquedos e brincadeiras antigas, bem como realizar a visita por todos os espaços do museu.

No trajeto para o museu, passamos pela Praça Marechal Floriano Peixoto¹⁹, conhecida como “Praça da Bandeira”, para que as crianças pudessem conhecer aquele espaço que data de 1934 e foi planejado junto com o traçado do município,

¹⁹ Praça Marechal Floriano Peixoto, localizada na lateral da Catedral Metropolitana de Londrina, a praça antes era conhecida como “jardins”. Lá se encontra o mastro da bandeira e por isso recebeu a nomenclatura de Praça da Bandeira.

além de conhecerem a árvore Pau-Brasil. Por ser uma espécie nativa das florestas tropicais brasileiras e dada a importância dessa árvore na história do país, as crianças ficaram muito curiosas. Então, a partir do que já tínhamos discutido e visto em imagens sobre essa árvore em sala de aula, nossa proposta foi que identificassem, dentre as árvores existentes na praça, o exemplar de Pau-Brasil. Tal fato possibilitou que as elas explorassem toda a praça em busca dessa árvore, considerando que sua área é de 11.633m², as crianças se organizaram em pequenos grupos ou duplas para encontrarem o Pau-Brasil.

No museu, as crianças puderam ter acesso a diferentes fontes materiais relacionadas aos temas que estávamos tratando desde o início da pesquisa, tais como fotografias da catedral, da quadra de tênis dos ingleses²⁰, do antigo fórum, da concha acústica, além de documentos como jornais, objetos, o trem Maria-Fumaça, e narrativas. Na aula do dia anterior a visita preparamos um roteiro sobre o que iríamos pesquisar no museu.

Professora: Pessoal, no museu vamos poder ver muitas coisas sobre a história da cidade de Londrina, são as fontes históricas que nos ajudam a entender como aconteceu a formação de nossa cidade, conforme já vimos em fotografias antigas e também atuais da cidade. Lá no museu encontraremos fontes como as fotografias que nos mostram as catedrais da cidade, o espaço onde hoje está biblioteca, a concha acústica e vários outros pontos e acontecimentos da cidade. Vou lançar um desafio a vocês que é procurar fotos desses lugares: as catedrais que Londrina já teve, a Biblioteca Pública e a Concha Acústica.

Alice: Mas, professora, a gente vai ter que procurar sozinho?

Eu ficarei junto, mas vocês que vão ter que procurar! (DIÁRIO DE CAMPO, EM 03/10/2018).

Durante uma parte da visita, uma monitora nos acompanhou, as crianças fizeram muitas perguntas e se mostraram interessadas em ouvir as explicações. Nos dias subsequentes à visita, a proposta de nossa aula foi que escrevessem um texto narrativo contando sobre o passeio ao museu e o que haviam aprendido. Ao final da atividade, todos foram convidados a socializar seus textos com a turma.

²⁰ Quadra de tênis dos ingleses da Companhia de Terras Norte do Paraná, onde posteriormente foi construído o prédio do fórum e hoje funciona a Biblioteca Pública.

Figura 9 – Produção escrita de Vinícius

Sombinha, 8 de outubro de 2018.

Ida ao museu histórico de Sombinha

Eu adorei a ida ao museu foi muito legal essa nova experiência. Eu gostei da minha descoberta do pão Brasil. A coisa que eu mais gostei foi a das fotos do passado e da locomotiva também os cartões que tinha minha amiguinha empalhadas. Eu também adorei a foto da catalpa de madeira.

Eu achei engraçado quando todos os países queriam o nosso café, mas teve uma grande glada que acabou com o nosso café!

Fonte: Acervo da autora (2018)

Na perspectiva benjaminiana, na tessitura de ouvir o ouvinte fia, quer dizer, quando nesse processo o ouvinte esquece a si mesmo, mais intensamente ele grava o que é ouvido e adquire o dom narrativo, daí a importância de se conservar as narrativas. O afastamento da capacidade de realizar trocas de experiência na modernidade e atualmente, acontece devido a inabilidade de saber contar, e, principalmente, estar disposto a ouvir. No movimento de ouvir o outro, a escuta converte-se em leitura. De acordo com Paulo Freire (1982, p. 13), o ato de ler implica continuamente “interpretação e re-escrita do lido”. Nesse sentido, para realizar a

leitura é preciso ouvir, e então poder contar a história novamente, assim como, reelaborar narrativas, partilhar experiências renovando saberes tradicionais por meio dos modos próprios de contar.

A narrativa de Vinícius aponta as experiências culturais vivenciadas durante a visita ao museu histórico. A relação que o menino estabeleceu com a história, com as fotografias, com os objetos são modos de ler, de conhecer e de escrever aquilo que lhe afetou, ele o fez de modo sensível, demonstrando certa aprendizagem da história e tal fato se mostra na temporalidade registrada na linguagem escrita, o que marca o valor da narração para a compreensão histórica. Também demonstra um sentimento de pertença a cidade ao se referir ao “nosso café”, o que aponta reconhecimento e compreensão enquanto sujeito histórico, sujeito do tempo presente na relação com as transformações da cidade, conforme Miranda (2016).

Com base nos ensaios de Benjamin, Sônia Kramer (1998) estuda a distinção entre vivência – ação que termina no instante de sua realização, portanto, é finita; e experiência – em que a ação é narrada a um outro, compartilhada, tornando-se infinita. “Esse caráter histórico, de ir além do tempo vivido, tornando-se coletiva, constitui-se a experiência” (KRAMER, 1998, p. 20). A partir dessa assertiva, a autora toma a leitura e a escrita como experiência na formação de sujeitos sociais. Ela refere-se a momentos nos quais se lê, se faz comentários sobre livros, trocando, negando, elogiando, criticando, em suma contando.

Enfim, situações nas quais – tal como uma viagem, uma aventura – fale-se de livros e de histórias, contos, poemas ou personagens, compartilhando sentimentos ou reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores, uma comunidade, uma coletividade. (KRAMER, 1998, p. 21).

Em relação a escrita como experiência, Kramer (1998) argumenta sobre situações nas quais o vivido manifesta uma dimensão para além do finito, narrando-se no texto. A importância da escrita como experiência se materializa nas ocasiões em que assume caráter de narrativa, seja ela uma escrita que registra ações de pessoas ou grupos, seja uma autobiografia, relato, histórias de vida, permitindo refazer o processo, sistematizá-lo e melhor compreendê-lo. Assim, transferir um acontecimento da escrita para além do seu tempo significa reescrever, envolver-se no processo, permitir-se marcar pelos indícios do vivido e da escrita.

Argumentamos que vivenciar experiências na cidade desde a escola, com a

intencionalidade própria desta última, gera reflexões acerca da experiência humana que possibilitam compreender a cidade como lócus onde a vida acontece e se conserva por meio de suas narrativas, em que é possível relacionar o passado e o presente em meio as transformações que nela ocorrem. Quanto a proposta de escrita aqui baseada em experiências e que reverberaram no trabalho pedagógico, percebemos para que um texto narrativo produzido pela criança com base em sua própria experiência, traz maior sentido ao que a ela escreve pela autoria que lhe é outorgada, por trazer o real, aquilo que lhe aconteceu. Ao ler os textos produzidos vimos refletida a subjetividade daquela que narra materializando o que lhe afetou. Desse modo, comparece a função social da escrita ao expressar sua experiência, seus sentimentos, descobertas e informações, situações que encontramos na escrita de várias crianças, aqui ilustrada com a produção de Vicente.

O filósofo Larrosa (2002) busca argumentos em Benjamin e expande essa ideia de perda moderna de experiência, como também a própria concepção de experiência. De acordo com o autor “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que toca, a cada dia se passam muitas coisas, porém ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Tornar possível a experiência, então, requer de nós darmos espaço para o mundo, espaço para bem usufruir o tempo, num caminhar lento. Porém, na sociedade contemporânea, essa posição de dar espaço para a experiência é cada vez mais cerceada. A experiência torna-se fugaz.

Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados e toda a retórica em constituirmos em sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (LARROSA, 2002, p. 21).

Outro argumento utilizado por Larrosa diz respeito a opinião. Para este autor, o excesso de opinião anula as possibilidades de experiência, isto porque em nossa sociedade opinião e informação tornaram-se imperativos, e vivemos sob a regra de ter opinião acerca de tudo o que nos informamos. Diferente da experiência, a informação é exterior ao sujeito, pois é o que acontece. Deste modo, sabedoria não é informação, e informação não é experiência. Informação e opinião nos furtam o tempo

necessário para engendrar a experiência. A organização da imprensa e os meios de comunicação sacralizam o par moderno informação e opinião quando tomam todos o espaço do acontecer.

[...] Então o sujeito individual não é outra coisa que o suporte informado da opinião individual, e o sujeito coletivo, esse que teria de fazer a história segundo os velhos marxistas, não é outra coisa que o suporte informado da opinião pública. Quer dizer, um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência. (LARROSA, 2002, p. 22).

O terceiro elemento da vida moderna que faz a experiência ser cada vez mais rara é o tempo. Pela rapidez dos acontecimentos, os estímulos são substituídos de maneira imediata igualmente efêmero. O acontecimento se dá em forma de choque, de sensação pura, vivência do instante, particular e fragmentada. De acordo com Larrosa (2002), a velocidade com que ocorrem os acontecimentos não deixa espaço para realização da experiência, e ainda impossibilita a memória, uma vez que um acontecimento é substituído por um novo que, da mesma forma, nos causa euforia por um momento, mas sem deixar qualquer marca.

Segundo Larrosa (2002), a experiência também é impedida pelo excesso de trabalho. Nos relacionamos com os acontecimentos sob o ponto de vista da ação, da atividade, enfrentando para transformar, ou meramente, conformar o mundo com novo saber, poder e vontade. O trabalho advém desta pretensão. O excesso de atividade laboral renuncia oportunidades para o ócio, para realizar pausas, e por não podermos ter o tempo da paragem, nada acontece. A possibilidade de experiência, de que sejamos tocados por alguma coisa demanda interrupção, gesto quase improvável nos dias atuais.

Requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Com base na afirmação do autor, asseveramos que também na escola o movimento é acelerado com um perfil de currículo apresentando-se cada vez mais

inchado, em que sempre estamos a lidar com urgências e mobilizados para alguma atividade prescrita, enfim todo um aparato que dificulta a experiência dos envolvidos no processo escolar. Nesse sentido, tomamos emprestadas as ideias de Larossa para advogar que ultrapassar os muros da escola para explorar a cidade, pautada na inserção corpórea das crianças pelos espaços públicos incide diretamente no tipo de experiências que elas podem vivenciar na relação da escola na e pela cidade. Segundo esse filósofo, “o espaço do sujeito da experiência é especialmente um espaço onde tem lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002, p.24). Ao definir o sujeito da experiência, o autor afirma que ele explica-se não por sua atividade, mas por sua passividade, disponibilidade e abertura. Tal abertura assenta-se na receptividade, na conduta afetiva, em se expor e aceitar os riscos de se abrir. Assim entendemos que a cidade pode se dar como *locus* da experiência da criança e a escola pode assumir o papel de mediadora nessa relação, ainda que não seja a única instituição que pode realizar tal feito.

As implicações para a abertura do sujeito da experiência envolvem um sujeitar-se aos riscos e aos perigos. Para entender o saber da experiência é preciso distingui-lo do saber científico e objetivo. Ele é anterior a ciência moderna e à sociedade capitalista. Ele é entendido como *páthei máthos*, “como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece”, conforme Larrosa (2002, p. 26). Esse saber não se ocupa da verdade do que são as coisas, mas de indicar um sentido àquilo que nos atravessa.

As ideias de Larrosa ligam-se a inquietação apresentada por Benjamin ao descortinar o antagonismo da vida moderna, dominante na contemporaneidade de que a riqueza dos acontecimentos manifesta-se na pobreza da experiência. Para Benjamin, quando desprovidos de experiências, os indivíduos “nem sempre são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles ‘devoraram’ tudo, a cultura e os homens, e ficaram saciados e exaustos” (BENJAMIN, 1996, p. 118).

As grandes transformações do espaço urbano associadas as mudanças culturais e práticas sociais são refletidas por Bonafé (2013). Para este autor, as amplas avenidas, as vielas estreitas, os jardins, as praças, os edifícios simbólicos, por muito tempo formaram um programa cultural em que se percebia classes sociais, culturas eruditas e populares, modos de historiografar, pois de alguma maneira a cidade validava um currículo entrecruzado com os vimes culturais das camadas

dominantes. No entanto, na cidade contemporânea no que diz respeito às suas formas, como também e ainda mais, em sua vida cotidiana, é engendrada outra espécie de significado comandada por novos conceitos, a saber: a sobrecarga de estímulos, a cultura de superfície, a fragmentação, encaminham experiências urbanas pós-modernas que deixam mais complexa a relação do sujeito com o significado. O espaço se torna confuso e indeterminado, uma vez que a praça principal ou o centro da cidade se extraviam de seu sentido original e profundo como lugar de encontro.

Em busca de um movimento contrário a falta de experiências, consideramos, assim, que a atitude arrebatadora e aberta, própria do flâneur, permite o envolvimento dos sujeitos na criação de sentidos e significados para os acontecimentos que lhe perpassam. A ideia de flânar é paralela ao ócio e contraria a lógica da mercadoria, do capital. É o ato de romper com um paradigma puramente racional e, desse modo, opor-se ao tempo moderno que adormece os sentidos, as sensibilidades.

O entendimento da infância como categoria socialmente produzida é ponto essencial desse trabalho e ao encontro desse pressuposto buscamos os sentidos atribuídos pelas crianças à cidade, discutidos no próximo capítulo.

5 TRILHANDO OS CAMINHOS DAS CRIANÇAS PELA CIDADE: UM PERCURSO POR MEIO DE NARRATIVAS E DESENHOS

O HOMEM DA ORELHA VERDE

Um dia num campo de ovelhas
 Vi um homem de verdes orelhas
 Ele era bem velho, bastante idade tinha.
 Só sua orelha ficava verdinha
 Sentei-me então a seu lado
 A fim de ver melhor, com cuidado.
 Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade.
 de uma orelha tão verde, qual a utilidade?
 Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda.
 De um menininho tenho a orelha ainda
 É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
 O que os grandes não querem mais entender
 Ouço a voz de pedras e passarinhos
 Nuvens passando, cascatas e riachinhos
 Das conversas de crianças, obscuras ao adulto.
 Compreendo sem dificuldade o sentido oculto
 Foi o que disse o homem de verdes orelhas
 Me disse no campo de ovelhas.
Giani Rodari, 1997

A professora e pesquisadora imbuída de suas orelhas verdes, olhar cuidadoso e atitude investigativa se coloca a pesquisar com as crianças, tendo como ponto de partida da longa caminhada, ouvir as narrativas das crianças, buscar compreender o seu olhar e as vivências cotidianas que elas apresentam da cidade. Nessa escuta que não é uma simples escuta, mas um ouvir com orelhas bem atentas, verdinhas, escutar além da voz, das falas, das expressões, movimento e gestos, colaborando com o protagonismo infantil e valorizando as infâncias.

Dessa escuta com orelhas verdes, na presente seção nos propomos a apresentar e discutir quais as leituras que as crianças realizam da cidade em que vivem. Esses dados que sustentam as análises dessa seção foram coletados nos meses de maio e outubro de 2017, quando as crianças estavam no primeiro ano, sendo o procedimento inicial de nossa pesquisa. Logo, são dados de um momento em que nos interessava saber quais os lugares da cidade que as crianças demonstravam conhecer, os lugares que costumavam frequentar e quem eram as pessoas que as acompanhavam. Partindo de um levantamento do que conhecem da cidade, considerando as vivências das crianças em seus espaços de vida, organizamos perfis (Apêndice A) com as 7 propostas de atividades realizadas durante a pesquisa. Nessa seção serão tratadas as primeiras atividades do dossiê.

As pesquisas na perspectiva da Sociologia da Infância concebem a infância como construção social e as crianças como atores sociais, agentes ativos e críticos, que refletem acerca das situações sociais e culturais que vivem, e ainda, segundo Qvortrup (2010), são pertencentes a uma categoria geracional permanente. Os estudiosos da infância consideram o protagonismo e a participação das crianças no processo investigativo, o que requer do pesquisador abertura para a escuta atenta e a observação de diferentes formas de expressão que elas manifestam (PROUT e JAMES, 1990; CORSARO, 2005; SARMENTO, 2005; 2018; e outros). Segundo Sarmiento (2018) na voz das crianças é revelada as formas de vida da e na cidade, o que é condição central para o conhecimento da vida urbana na configuração da infância. Portanto, pensar na participação efetiva das crianças na pesquisa, significa, em primeiro lugar, escutá-las. Além disto, é importante realizar a leitura corporal no decorrer das falas, como também as reações daqueles que escutam. Com base em tais pressupostos, buscamos os sentidos que as crianças atribuem à cidade. Para tanto, durante as rodas de conversa e demais atividades, as falas foram gravadas e posteriormente transcritas para o diário de campo, como também tivemos o auxílio de uma estagiária que anotou as expressões não verbais das crianças e outras informações que pudessem complementar, posteriormente, a análise dos dados.

Consideramos as crianças enquanto atores sociais e por isso, no decorrer dos três anos de pesquisa, nos preocupamos em possibilitar situações em que elas pudessem se expressar por meio da fala, dos gestos, do movimento, do desenho, da pintura, da escrita e outras formas pertinentes no percurso da pesquisa qualitativa.

Iniciamos a tomada de dados com uma sondagem, sendo o primeiro procedimento uma roda de conversa em 30 de maio de 2017. Combinamos como seria a organização da roda e algumas crianças propuseram que eu escolhesse uma delas e depois essa escolheria outra, e assim sucessivamente. Atenta às narrativas e expressões das crianças, seguimos com as seguintes questões detonadoras: o que você conhece da cidade de Londrina? Quais os lugares que você gosta de frequentar? E com quem você vai? Na sequência, a proposta foi que cada um desenhasse o que contou durante a roda, como forma de refletirem e se expressarem sobre o assunto tratado, especialmente entendendo o desenho como fonte documental, sendo capaz de nos aproximar de contextos e relações sociais.

Nessa primeira proposta, os desenhos foram realizados em folhas sulfites A3, com lápis grafite e lápis de cor, sendo que algumas crianças optaram também pelo

giz de cera. As crianças estavam organizadas em grupos, sendo essa a configuração da sala cotidianamente. Enquanto elas desenhavam, procurei acompanhar as conversas entre os grupos, a fim de perceber seus desenhos e suas falas durante o ato de desenhar.

A metodologia utilizada foi conjugar narrativas e desenhos, pois permite a exploração dos possíveis significados das falas das crianças e demanda um esforço, por parte da pesquisadora, em realizar a interpretação dos conteúdos de forma mais próxima da realidade comunicada por cada criança. Por meio do desenho foi possível nos aproximarmos do ponto de vista das crianças, o que conhecem, pensam e elaboram sobre a cidade em que vivem. Segundo Gobbi (2014), a conjugação de narrativa e desenho facilita o diálogo com as crianças sobre suas vivências, impressões e imaginações ali manifestadas. Associar desenho e narrativa foi essencial, pois são linguagens que se complementam e podem revelar detalhes das relações da criança com o entorno social e cultural a que estão expostas. Na conjugação de procedimentos podemos chegar à chave de compreensão do que a criança elegeu registrar. Salientamos que proposta do desenho foi de que esse deveria ser tão livre quanto possível, as crianças poderiam colorir ou não, complementar com escrita se desejassem e muitas assim fizeram escrevendo a partir de suas hipóteses da língua escrita em que se encontravam naquele momento, já que estavam em fase de alfabetização.

Considerando o conjunto de dados recolhidos por meio das narrativas e dos desenhos das crianças, optamos em analisá-los por eixos definidos a partir do referencial teórico, lançando luzes sobre as ações das crianças e suas interações. Foram definidos quatro eixos, a saber: família, espaços de lazer (identificados em espaços públicos e espaços privados), consumo e apropriação do espaço público. Apesar de apresentarem especificidades, tais eixos podem se aproximar em certos aspectos, mas foram assim destacados porque contribuem com a discussão dos dados em cada um deles. Embora os dados apresentados nesse capítulo realcem um assunto, os mesmos só encontram sentido na inteireza do estudo realizado.

A análise dos dados demonstra que nas narrativas e em alguns desenhos os espaços classificados nos eixos coexistem, demonstrando relacionar-se a processos identitários que produzem nas crianças da contemporaneidade, uma identidade compartimentada enquanto criança que brinca, criança - filho, criança – aluno, criança – consumidora, criança-cidadã. Sem desconsiderar a relação público-privado

ancorada em densos fundamentos históricos, organizamos como critério de distinção: os espaços públicos como lugares que pertencem ao poder público e são por este construídos, acessíveis para todas as pessoas, especialmente porque não demandam custos financeiros. E os espaços privados como pertencentes a pessoas ou empresas, restritos quanto ao acesso e facultado às pessoas mediante algum custo financeiro.

5.1 FAMÍLIA

Ao analisar as narrativas e os desenhos das crianças nos espaços e tempos da cidade, percebemos que as leituras que elas fazem circunscrevem-se ao âmbito do viver, destacando o vínculo com a família, a casa e a escola. A família é mediadora entre a criança e a cidade, e é o meio pelo qual ela se situa nos tempos e espaços do cotidiano.

Independentemente do tipo de organização familiar, nota-se a forte presença dos avós no cotidiano de algumas crianças, criando uma rede de apoio familiar nos cuidados infantis, mostrando que as vivências da criança na cidade são mediadas pelas relações geracionais. Observamos que alguns avós auxiliam os pais na rotina da criança, enquanto esses trabalham, e outros compartilham a responsabilidade pela educação e sustento dos netos.

Contemporaneamente, as transformações sociais, econômicas e culturais promovem um novo arranjo nos modos de organização dos tempos e espaços no cotidiano das famílias, afetando a rotina dos seus membros. Tal fato, demarca a experiência da criança na cidade. Assim, concordamos quanto ao fato de que “em nossa sociedade, os modos de vida das crianças pequenas são marcados pelos modos de vida de seus pais”, conforme Bollo-Bouvier (2005, p.392) o que transforma os modos de socialização das crianças e a composição dos tempos sociais que geram a trama de suas vidas.

O papel da família enquanto instituição por meio da qual a criança começa a ver e significar o mundo, desde o momento do nascimento, a coloca como mediadora das aprendizagens das crianças na cidade, é o meio pelo qual elas vivem a cidade. Desse modo, se o interesse era saber quais os lugares da cidade que as crianças demonstravam conhecer, conseqüentemente essa busca fez emergir os espaços sociais por onde as famílias transitam. Podemos, então, dizer que a família está

presente na pesquisa por meio das crianças, pois é a instituição que mais aparece nas narrativas e nos desenhos.

Percebemos que a casa é caracterizada como espaço da família, invoca o abrigo, o acolhimento, a proteção, a autonomia, marcando as relações afetivas, hierárquicas e particularidades. Casa e família apresentam-se com sentidos muito aproximados porque para além de uma construção feita para morar, a casa é o grupamento das pessoas que nela habitam e traz a força dos laços familiares que revelam as raízes da pessoa ao seu núcleo de origem. Portanto, é o lugar institucional em que se dá a socialização primária das crianças, é o ponto de partida para a criança conhecer a cidade.

Figura 10 – Desenho de Maria



Fonte: Acervo da autora (2017)

O desenho de Maria (Figura 10) traz a casa como espaço da família com marcas dos lugares sociais ocupados por cada integrante, e como ela percebe e representa essa dinâmica familiar. Ela desenha a casa por transparência, a mãe aparece na cozinha lavando a louça, enquanto o pai faz um serviço de manutenção consertando uma janela, o irmão, na sala, assiste um desenho na televisão e Maria brinca no quintal, embaixo da árvore, com alguns brinquedos, conforme contou na roda na hora de socializar os desenhos. O quintal representa o lugar das brincadeiras, o espaço livre que aguça a imaginação. O conjunto relacionado no desenho, mostra

se tratar de um dia do final de semana, evidenciando o tempo de estar em casa, que ganha forma nos modos de organização e rituais implicados no cotidiano familiar. Ao falar de seu desenho, Maria manifesta a mesma força na relação entre família e casa

Desenhei a minha família. Eu brinco de casinha no quintal e meu irmão fica vendo desenho, às vezes a gente brinca junto de escolinha. Eu gosto da minha casa porque tem quintal pra brincar. “Di” domingo, minha mãe fica limpando a casa e meu pai conserta as “coisa quebrada”. Depois a gente vai na casa da minha vó, eu gosto de ir na casa dela. (DIÁRIO DE CAMPO, em 25/10/2017)

A casa e a cena cotidiana desenhada por Maria contém muitos elementos que podem ser compreendidos, e que abarca em si, sinais para que possamos atinar sobre a ideia de família pela perspectiva de uma criança, além de podermos notar os papéis femininos, masculinos e infantis, exercidos e captados pelo olhar de uma menina, indicando um estereótipo de gênero. Considerando o caráter polissêmico das representações é necessário um olhar atento à produção das crianças para explorar traços, cores, posição dos elementos desenhados, assuntos, que nos possibilitam fazer descobertas sobre o contexto em que as crianças vivem. Neste caso, a menina mostra formas de pensar e representar as leituras que faz do cotidiano. Podemos inferir que a casa representa a ordem, a limpeza, e, para tanto, os rituais implicados marcam claramente as funções de cada um - à mãe compete manter a casa arrumada e os filhos cuidados, ao pai as atividades que requerem vigor e força, o guardião da casa, às crianças a atividades lúdicas - estes valores tradicionais e estereotipados. O fato de todos os membros da família estarem em casa não quer dizer que estão realizando alguma atividade juntos, cada qual está em um local em atividades isoladas. Apesar de ter o irmão um pouco mais novo, Maria brinca sozinha.

Tanto os desenhos quanto as narrativas das crianças mostram que a casa é o espaço privado que transmite segurança, enquanto universo familiar, é o ambiente controlado em que não há lugar para o estranho, tanto pessoas como elementos deslocados. De certo modo, Maria reforça a diferença entre sua casa e a rua quando no desenho se coloca brincando no quintal sozinha, demonstrando ser o lugar onde mais fica. Vizinhos e amigos não comparecem, sugerindo que os movimentos no entorno da casa ficam circunscritos a visitas em estabelecimentos comerciais próximos, e sem envolvimento em relações mais amplas de amizade, intimidade e

brincadeiras. Tal fato traz indícios da falta de aproximação com a vizinhança, a comunidade e a cidade. Para Christensen e O’Brein (2003), no estudo das crianças na cidade, esse dado diz respeito à interação contínua das redes de relacionamento, lugares e espaços para crianças e adultos, as autoras indicam esse ponto como uma das perspectivas no estudo da relação criança e cidade.

A família preserva-se numa redoma, afastada do convívio de vizinhos, do encontro com outras categorias geracionais, da vida em comunidade. Traço do viver urbano na contemporaneidade que se opõe a proposta do projeto “a cidade das crianças” Tonucci (2019), pois almeja que todos percebam a cidade como sua e a tratem como se fosse sua própria casa.

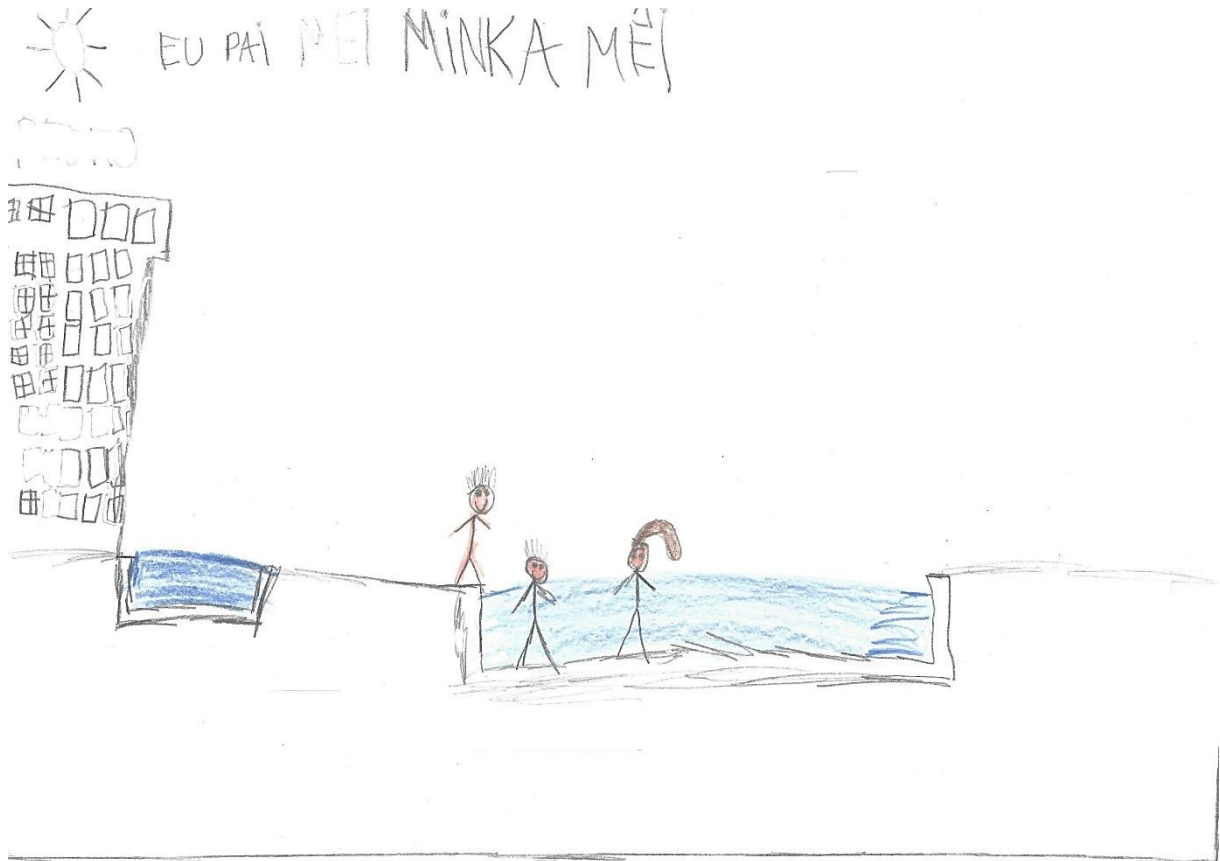
A relação da moradia e as atividades realizadas com o grupo familiar aparece nas narrativas e nos desenhos, fundindo as duas representações. O espaço físico ampara a imagem de experiências vividas com a família, revelando nessa imagem os sentidos que atribuem às relações nela tecidas. Esses sentidos ganham centralidade nas falas das crianças porque manifestam os vínculos afetivos e situações marcadas por expectativas, realizações e desejos. Abaixo, na roda de conversa, Fernando, com um sorriso singelo e fala mansa, pergunta:

Fernando: Sabia que eu mudei para um prédio, professora?
Professora: Que bacana, Fernando! Fica aqui perto da escola?
Fernando: Sim, é no centro, mas é mais ou menos perto. Agora é meu irmão que vem me buscar. Sabia que lá tem piscina? Eu, meu pai e minha mãe “vamo” sempre nadar porque tá muito calor, e eu fico pulando forte e meu pai tá me ensinando pular de ponta. Meu irmão e minha irmã vão só de vez em quando porque eles saem com os “amigo” do meu irmão. Eles já são “adolescente”. (DIÁRIO DE CAMPO, EM 25/10/2017)

Chamo a atenção para o desenho de Fernando (Figura 11), não somente porque retrata um momento em família, este encontrado nos desenhos de quase toda as crianças, mas porque o mesmo apresenta uma narrativa lúdica, prazerosa, ancorada no espaço da moradia e no tempo de estar junto com a família. Ele representa por transparência o interior das piscinas, dando a ver a água e as pessoas. O desenho, compreendido como artefato cultural, denota formas e narrativas pessoais, existe um enredo traçado no desenho de Fernando que é complementado pela sua fala, mostrando a teia de relações no interior da família quando o menino justifica a ausência dos irmãos por estarem em outras atividades, já que são

adolescentes e, portanto, autorizados a saírem de casa na companhia do grupo de amigos.

Figura 11 – Desenho de Fernando



Fonte: Acervo da autora (2017)

O registro de experiência do menino com o pai e a mãe leva a uma narrativa poética, pois nesse desenho acha-se parte de sua própria história, quase um registro autobiográfico. Encerra-se no conjunto da narrativa e do desenho produzido algumas experiências de Fernando com os seus pais em seu tempo de vida ainda curto, como também foi breve a convivência com eles que partiram poucos meses após esse registro, vítimas de um acidente. Registros que agora ficarão na sua memória de infância. A morte do seus pais, ocorreu no final das férias, em janeiro de 2018, as aulas estavam prestes a começar. Fernando levou algum tempo para retornar à escola, enquanto sua vida e a dos irmãos estava sendo reorganizada por familiares. No seu retorno à escola, agora no segundo ano, Fernando observava a sala, organizava os novos materiais, conhecia alguns novos colegas de turma, enfim estava se adaptando a outras mudanças e novidades que seguiam na continuidade de sua

vida. Nos encontramos no dia da minha aula em sua turma, ao vê-lo fui até sua mesa dar-lhe um abraço e antes que eu lhe perguntasse qualquer coisa, com um brilho desconcertante no olhar, ele disse “professora, eu estou bem.” Segurei suas mãos e com um sorriso ofereci meu acolhimento, saí da sala e com o coração partido chorei. Na minha condição de adulta, mãe, avó, professora, pesquisadora, fiquei a pensar na dor da separação, na saudade que uma criança sente e na imensa necessidade dos pais nessa fase da vida, também nos planos e sonhos dessa família, nos irmãos adolescentes e de como seria suas vidas com a perda dos pais.

A partir da história de Fernando, fui puxando os fios da memória e tantas outras crianças se entrelaçaram produzindo uma trama de histórias, que nesses quase vinte anos de docência, me marcaram profundamente. Histórias de crianças que se depararam cedo demais, ou desde sempre, com o abandono, o abuso sexual, a violência, a negligência, a miséria. Crianças que tiveram/têm suas vidas atravessadas por sofrimentos de toda ordem, como a fome, as doenças ocorridas pela falta de saneamento básico, as vivências na comunidade baseadas na violência e na banalização da morte, o abandono físico e intelectual, crianças que frequentam a prisão para visitar pai ou mãe, crianças abrigadas, crianças vítimas de maus tratos, enfim crianças marcadas por variados acontecimentos negativos no início da vida. Reconhecemos a pluralidade de infâncias que chegam a nós, especialmente na escola, instituição em que as crianças cada vez mais cedo já estão inseridas e passam boa parte de suas infâncias, e por estarmos muito próximas a elas, responsáveis pelo seu acolhimento e da educação formal que se dá nesse ambiente, nos tornamos partícipes de suas vidas. As histórias dessas crianças nos revelam a heterogeneidade nos modos de ser e estar no mundo, mas também nos mostram que, apesar de muitas delas viverem nas piores circunstâncias, muita humanidade e brilho permanecem nos seus modos de relação com as pessoas e com a realidade, dando a perceber uma forma própria de sensibilidade.

Os modos particulares da criança experienciar o mundo, permeadas pelas culturas da infância (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2002) e suas sensibilidades, nos contam sobre a condição da criança nos movimentos de atravessar o universo que as rodeia. Essa condição revela as lentes pelas quais a criança vê, sente, traduz, imagina e percebe o mundo.

Desse modo, ao falar de suas casas, as crianças também citam a rua em que moram, referindo-se não a materialidade, mas àquilo que está no entorno e que é o

local em que as questões práticas do dia-a-dia são resolvidas como a padaria, a farmácia, a lanchonete, a creche, a lojinha, locais que marcam pontos de referência para a casa. Apesar da proximidade física entre a porta da casa e a rua, existe um imenso divisor que as afasta, por um lado, dos eventos imprevisíveis e dos perigos que a rua provoca, e, por outro, do espaço público onde se desenvolve a vida coletiva, as trocas sociais, o encontro com as diferenças e a produção de subjetividades. A partir da experiência dessas crianças, a rua é uma via de passagem com pontos de referência para localização, não apontando indícios de que seja compartilhada com outros, é concebida em oposição a casa por representar o não familiar, o perigo, o trânsito. A rua demonstra representar o modo como as crianças vêm e se relacionam com o espaço público, a partir das experiências que elas indicam ter.

Conforme observamos nas narrativas, a rua tem a função de acesso a determinados espaços e aparece como um lugar que as crianças não podem frequentar sozinhas. Essa interdição acontece, dentre outros motivos, pelo fator da automovilização, anunciado por Sarmiento, (2018), o que restringe a autonomia de mobilidade das crianças e coloca o carro como o novo dono da cidade, afastando da rua o espaço para permanência e lazer. Um dos efeitos mais danosos da automovilização da cidade é a desumanização de muitas ruas e avenidas. As crianças e os idosos são as primeiras pessoas a serem retiradas da circulação a pé, seja pelos riscos que isso traz, seja pela ausência de condições de proteção na circulação e ao atravessar as ruas, tornando a cidade hostil, conforme analisa Tonucci (2019).

As diversas formas de violência figuram entre os perigos identificados e que colaboram para a cultura do medo. Referente a isso, Bauman (2001) pondera a respeito da cidade partindo de uma perspectiva acerca do tempo e do espaço e expõe transformações na sociedade contemporânea, presentes em contextos vividos por crianças participantes da pesquisa. Essa relação cambiante entre espaço e tempo manifesta-se no esvaziamento dos espaços públicos, pelo alargamento do espaço privado e pela segregação socioespacial, fatores que levam a práticas e relações sociais de cidadania diferentes das tradicionais. Quanto a insegurança nos espaços públicos, o autor observa que o aspecto atemorizante das 'ruas inseguras' mantém as pessoas afastadas desses espaços e as distancia da busca da arte e das habilidades essenciais para partilhar a vida pública.

Os medos nos incitam a adotar uma ação defensiva, ação essa que segundo Bauman (2007, p. 15) “confere proximidade e tangibilidade ao medo. São nossas

respostas que reclassificam as premonições sombrias como realidade diária, dando corpo a palavra”. Com o medo estabelecido, a criança vai vivenciando essa faceta da cidade em suas rotinas cotidianas.

Liz: Na minha rua tem padaria, é bem pertinho da minha casa e eu gosto de ir lá “compra” doce! O nome da minha rua é Cuiabá²¹.
Professora: Hum! Você vai lá para comprar doces. E você vai sempre?
Liz: Vou só quando minha mãe vai porque sozinha é perigoso! O homem do saco pode “pegá” a gente, a minha mãe falou. (DIÁRIO DE CAMPO, em 01/06/2017).

Para Castro (2001) as atividades que as crianças e os jovens realizam nas cidades são vistas de modo bastante negativo perante os grandes problemas urbanos, tais como, a violência, os assaltos, os roubos, a desordem no trânsito, as depredações, e tantos outros mais. Assim, a cidade é vista pelas lentes da “cultura do medo”, tão presente na sociedade contemporânea, empurrando as crianças cada vez mais para trás dos muros de suas casas, concentrando esforços, por parte dos adultos, na segurança ou na sensação de segurança, de acordo com Bauman (2007).

À vista disso, a fala da mãe não deixa de ser compreensível, considerando as narrativas sobre desaparecimento de crianças e a violência como parte da vida cotidiana na cidade. A “lenda urbana” de um homem com um saco que pega crianças que conversam com estranhos ou que andam sozinhas pelas ruas encontra ressonância para as crianças, da mesma forma que os adultos se utilizam do imaginário fantasioso para que elas mantenham o medo do espaço público quando estão distantes do controle deles.

De acordo com Dias; Ferreira (2015) a consequência do paradigma do medo à cidade é a acentuada infantilização, dado que as crianças se tornam cada dia mais dependentes dos adultos e indiferentes em descobrir por si mesmas o que o mundo lhes oferece para ser explorado, sentido e vivenciado. Em contrapartida, paradoxalmente, absorvida pelo olhar adulto, muitas crianças passam a não querer realizar atividades infantis e entram precocemente na adolescência, encurtando a etapa da infância.

Dado o contexto anunciado, observa-se que a proteção da criança tem sido redimensionada no cotidiano familiar. Pais ou responsáveis controlam a rotina dos

²¹ Os nomes das ruas foram alterados.

filhos, assegurando que estejam sempre em espaços que lhes ofereça segurança, considerando a criança em sua dimensão de cuidado e proteção. Simultaneamente, imagens sociais da infância insistem trazer a criança como sujeitos carentes de desejos e racionalidade própria, detentoras de imaturidade social, fato que acarreta o isolamento ao âmbito privado e imperceptível na cena urbana.

5.2 LAZER

Os espaços públicos de lazer que emergiram nos desenhos e nas narrativas das crianças são as praças, o Lago Igapó e o centro da cidade. As narrativas revelam a preferência por espaços abertos, em contato com elementos da natureza, com muito verde, árvores, água, terra, animais, onde se pode correr, pular, subir, agachar, andar de bicicleta, jogar futebol, fazer piquenique e ter convivência com outras crianças, outros adultos e idosos.

O lago Igapó aparece como lugar frequentado pelas crianças com suas famílias. Durante a roda de conversa, várias crianças mencionaram ir ao lago e contaram o que ali faziam, mesmo que no desenho tenham registrado outro local. O lago Igapó²² é um espaço de lazer com pistas de caminhada, ciclovia, academia ao ar livre, parquinho e aterro, o espaço é muito frequentado por famílias com crianças. Aos finais de semana, na faixa do lago dois, um trecho de uma das vias que o circunda é bloqueada para carros, o que também convida ao uso dessa área verde da cidade, as crianças podem andar mais tranquilamente de bicicleta e com outros dispositivos de duas rodas. A utilização do lago como espaço de lazer evocado pelas crianças faz supor que esse espaço é bastante frequentado por ser um espaço ao ar livre, estar preservado e ocasionalmente ser palco de atividades físicas e culturais como corridas pedestres, passeios ciclísticos e shows. A localização do lago também favorece seu uso para as pessoas que moram na região central, já que o mesmo se encontra não muito distante do centro.

Gabriel: Eu gosto de ir no Lago Igapó.

²² Lago Igapó: Espaço de lazer da cidade de Londrina, possui 4.500m de extensão. Formado por um conjunto de quatro lagos e um aterro. O lago foi criado através do represamento do Ribeirão Cambezinho como uma solução para o problema da drenagem, dificultada por uma barragem natural de pedra. Inicialmente, pensou-se em dinamitar a barragem, mas prevaleceu a ideia de formar um oferecer uma opção de lazer aos londrinenses. Foi inaugurado em 10 de dezembro de 1959, dia do Jubileu de Prata da cidade.

Professora: No lago. E com quem você vai?

Gabriel: Teve um dia que eu fui com a minha madrinha, meu primo de quatro anos, meu tio, a minha mãe, o meu pai e também foi o meu vô César. Nós fomos passear e eu e meu primo “ficamos” escorregando no barranco (contou e deu risadas). (DIÁRIO DE CAMPO, EM 25/10/17)

Miguel: Eu gosto mais de ir no lago. E de ir no shopping, é que tem um shopping perto da minha casa.

Professora: Qual é o shopping que fica perto da sua casa?

Emanuel: É... o shopping Aurora.

Miguel: É que eu moro no Jardim Maringá. Você sabe onde é?

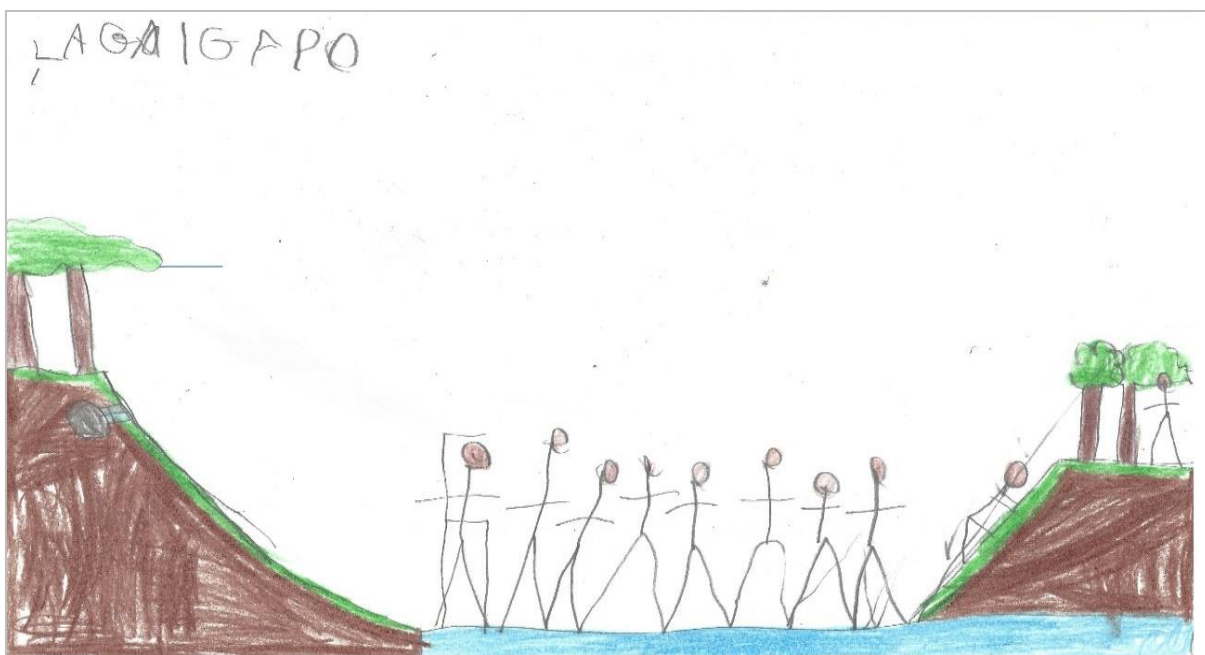
Professora: Sei, sim. É perto do lago 2.

Miguel: Daí eu costumo ir no lago, é pertinho.

Professora: Você vai sempre lá?

Miguel: O meu pai não trabalha na segunda, daí eu gosto de ir com ele lá no lago jogar um pouco de bola no aterro. Daí no sábado eu ajudo a minha mãe limpar a casa, daí eu treino violão e depois eu vou no lago com a minha mãe e o meu irmão, e quando a minha tia tá na minha casa, ela também vai. Às vezes vai toda a família. (DIÁRIO DE CAMPO, EM 25/10/17)

Figura 12 – Desenho Lago Igapó - Gabriel



Fonte: Acervo da autora (2017)

Figura 13 – Desenho lago Igapó - Miguel



Fonte: Acervo da autora (2017)

O repertório da fala e do desenho de Gabriel (Figura 12), nos diz de um dia de lazer com a família estendida. Apesar de Gabriel não ir ao lago com tanta frequência, o passeio retratado parece tê-lo marcado, pois na roda de conversa demonstrou esse contentamento ao estar no lago com os pais, tios e avô. Em sua representação, registrou os familiares e, de modo concomitante, desenhou a si próprio no alto e o primo subindo o barranco para escorregar. Esta foi a estratégia que Gabriel arranhou como um modo para criar o movimento de subir, considerando que a topografia daquele espaço apresenta um relevo com terreno plano e em declive, o que propicia o tipo de brincadeira dos meninos. Ainda que o desenho apresente várias significações, vale a pena examinar todo o traçado, atentando para o fato que os adultos tomam quase toda a cena desenhada e aparentam estar vigilantes à brincadeira das crianças, supervisionando-as de perto. Mas, a ação expressa está nas crianças, envolvidas em um momento de convivência, interação, partilha, querendo ter e compartilhar controle sobre suas ações, produzindo a cultura em interação com um par (CORSARO, 2011) e se apropriando do espaço que está a sua volta. Essa cultura se constitui, também, a partir da relação estabelecida com os adultos, desse modo, Sarmiento (2004, pg.15) afirma que “seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas das interações com o mundo dos adultos”, sendo este controlador das ações das crianças, o que podemos verificar no desenho de Gabriel.

O desenho (Figura 13) e a narrativa de Miguel apresentam o Lago Igapó como um lugar muito frequentado pela família, já que ele e sua família moram bem próximos desse local. O menino conta que também vai ao shopping Aurora porque também é próximo, no entanto diz gostar de ir mais no lago. No desenho, a família aparece unida, o casal está de mãos dadas, o tamanho dos adultos em relação às crianças é proporcional, apresenta a figura masculina do pai como o mais forte e todos aparentam estar apresentando o lago. Ele também utiliza a escrita convencional para complementar o registro. Pela preferência que Miguel demonstra ter pelo lugar, pela frequência com que circula por lá e por remeter o local a uma atividade lúdica que mais gosta de fazer na companhia do pai, podemos dizer que há uma identificação do menino com aquele lugar, o lago é um espaço público vivido por Miguel, imbuído de sentido, um espaço que ele já se apropriou.

Algumas crianças revelam vivências nas praças públicas da cidade. Demonstram considerar esses espaços importantes pelas interações que ali são engendradas. Demonstram, também, estabelecer referências com as praças como um modo de viver a ludicidade, esse reconhecimento é identificado nas narrativas de Pietra e Mateus.

Pietra: Eu vou passear na pracinha do aeroporto.

Rúbia: Você mora lá perto?

Pietra: Não, não moro. Ó deixa eu te contar: minha vó mora lá perto e aí eu vou na casa dela aos domingos, aos sábados e as sextas-feiras. Aí a gente vai lá pra pracinha do aeroporto e eu brinco lá. Um dia a gente já fez até um piquenique e eu comi uma barrinha de cereal e minha vó também levou bolo, suco (demonstrando muito entusiasmo).

Rúbia: Que gostoso fazer piquenique! Então, você vai sempre na pracinha do aeroporto?

Pietra: Vou sempre no domingo e sábado.

Professora: E quando você vai encontra bastante pessoas lá?

Rúbia: Tem mais gente. Tem uma menina que eu brinquei com ela lá que chama Jéssica. E tem gente que fica sentada conversando, tem gente que anda de bicicleta, de patins. Ah! Deixa eu falar as pessoas que vão comigo: minha irmãzinha que tem dois anos, a Amanda, minha prima que tem um aninho, eu, meu vô, minha vó, minha mãe. Meu pai anda trabalhando aos domingos e sábados, por isso vão essas outras pessoas da família, mais as minhas tias. (DIÁRIO DE CAMPO, EM 01/06/2017).

Mateus: Eu vou andar de bicicleta na pracinha.

Professora: Na pracinha? Onde fica essa praça? Você sabe?

Mateus: Sei. É a Praça da Juventude.

Professora: Praça da Juventude! E onde é a Praça da Juventude, Mateus? Eu acho que essa eu não conheço.

Mateus: Perto do União²³, mas é mais pra frente (gesticulando para indicar a direção em relação a sua casa).
 Professora: Com quem você vai lá andar de bicicleta?
 Mateus: Com a minha mãe e meu irmão.
 Professora: Sua mãe também tem bicicleta?
 Mateus: Tem.
 Professora: Que bacana! E quando vocês costumam ir na praça?
 Mateus: Aos sábados e domingos.
 Professora: Então, você gosta bastante da Praça da Juventude?
 Mateus: Eu gosto de brincar lá, mas tinha que ter mais árvores pra ter sombra. (DIÁRIO DE CAMPO, EM 25/10/17)

Figura 14 – Desenho de Mateus



Fonte: Acervo da autora (2017)

Pietra ouviu atentamente os amigos, e na sua vez mostrou-se ansiosa para falar. Ela contou sobre alguns espaços que frequenta como a casa da avó, e uma lojinha de um real no calçadão, mas o que marcou sua narrativa foi a praça do aeroporto²⁴, observado na forma como começou a se expressar - “ó deixa eu falar”

²³ União da Vitória é um bairro localizado na zona sul do município de Londrina. O bairro começou a ser formado partir de ocupações irregulares na década de 1980 em uma área da COHAB. Com o grande aumento de famílias que ali se instalaram, em 1996 o bairro passou por regularização e as primeiras obras foram executadas pela prefeitura. A história do bairro conta uma grande luta dos moradores e enfrentamentos com o poder público para melhoria de infraestrutura e aparelhos públicos como escolas e posto de saúde (FERREIRA, 2013). Atualmente, o bairro é dividido em seis partes, União da Vitória I, II, III, IV, V, VI, algumas dessas com infraestrutura bem precária, outras já bem organizadas.

²⁴ Praça Nishinomiya também conhecida como “Praça do Aeroporto”. A praça possui pista de caminhada, academia ao ar livre, campo de futebol e parque infantil. Localiza-se em frente ao aeroporto de Londrina.

como querendo contar algo com mais detalhes. A noção temporal de Pietra no que se refere a sucessão do tempo cronológico ainda apresenta equívocos, entretanto no que se refere ao tempo subjetivo a sua percepção traz o acontecimento, refletindo o sentido dado a experiências vividas naquele lugar. A praça se mostrou um espaço em que a família estendida tem momentos de convivência e lazer, uma relação intergeracional.

Percebe-se que mais que possibilitar interações entre as crianças, as praças possibilitam a interação entre os adultos, os pais, os avós, os tios, os padrinhos, pessoas que comumente ficam sentadas nos arredores. De modo oposto ao da escola, os espaços de lazer não organizam as crianças em faixas de idade, mostrando haver trocas intrageracionais e intergeracionais, alargando as relações sociais.

Mateus menciona alguns lugares da cidade que ele costuma frequentar, dentre eles o shopping, o supermercado e a praça²⁵, e opta por registrar (Figura14) os dois últimos, nomeando os espaços. Observamos que em sua fala foi recorrente o espaço público, demonstrando que ali ele tem maior liberdade, diversão e autonomia, manifestadas em suas práticas lúdicas. A praça demonstra ser um lugar significativo para ele, pois enquanto desenhava contou que gosta muito de ir até lá com a mãe e o irmão, mas que fica um “pouquinho longe” de sua casa, então quando vai aos sábados, a mãe não quer voltar aos domingos, “daí é chato, tenho que ‘fica’ insistindo”. Mateus menciona a distância pelo fato de ter que percorrer 1,3 Km, sendo boa parte subida. O menino aponta aquilo que falta na praça para ser melhor usufruída, como as árvores para ter sombra para brincar. Ele também desenha o supermercado em que a família faz costuma fazer compras e comenta ir sempre até lá com a mãe para buscar o que falta para casa. o alto preço de alguns alimentos, como as bolachas recheadas. Pode ser que tais críticas tenham vindo de seus pais ou outros sujeitos próximos a ele, mas que só tiveram algum significado pelo fato de Mateus participar de situações nesses lugares, possibilitando que uma visão crítica vá se constituindo, tanto em relação aos espaços públicos que utiliza, com a questão da arborização urbana, quanto aos fatores econômicos, com o preço inacessível de alguns alimentos. Os apontamentos de Mateus nos fazem reiterar a criança como ator social, histórico

²⁵ Praça da Juventude: praça localizada na zona sul da cidade de Londrina. A praça é um projeto em parceria com o Ministério do Esporte e a Prefeitura de Londrina. O espaço é um complexo esportivo e de lazer, contempla quadra poliesportiva coberta, quadra de areia, pista de skate, campo de futebol e pista de caminhada. Foi inaugurada em abril de 2013.

e participante ativo na vida em sociedade (PROUT; JAMES, 1990; 1997; QVOURTRUP, 1994; SIROTA, 2001; SARMENTO, 2008; CORSARO, 2011), que realiza interpretações da realidade social.

As praças mencionadas pelas crianças não ficam localizadas no bairro onde elas moram. Pietra mora no centro e a praça é próxima a casa de sua avó, em um bairro da zona leste da cidade, um dos motivos dela querer ir aos finais de semana até lá. Mateus reside em um bairro da periferia na zona sul, distante cerca de 15 quilômetros do centro, e a praça mencionada fica em um bairro vizinho ao de sua moradia, trata-se de um complexo esportivo que, além de espaço de convivência, oferece aulas de várias modalidades de esporte e serve aos moradores de toda aquela região. Partindo da ideia de que os espaços públicos interferem na sociabilidade urbana, as famílias das duas crianças encontram modos próprios de utilizarem esses espaços. No caso de Pietra, ao visitar a avó aos finais de semana e para Mateus percorrendo certa distância para chegar até a praça. Enquanto as crianças desenhavam continuaram a conversar, nos grupos, sobre os lugares da cidade que gostavam de ir. Como Mateus estava a contar de sua bicicleta e da praça, Léo comentou que também gostava de andar de bicicleta, mas como mora no centro é perigoso em função do trânsito e que, ele e o irmão sempre pediam ao pai que os levassem no calçadão à noite para pedalar. Porém, ele contou que iam às vezes porque seu pai estava trabalhando à noite.

Percebe-se que os obstáculos estão presentes em distintas situações e contextos, no entanto é importante observar que as ações das crianças denotam o sentido de materialização da sua condição no mundo, que é ser criança. As negociações delas com os adultos em relação as práticas lúdicas exprimem o amparo na concepção sociológica, enquanto crianças ativas, criativas, capazes de contornar a realidade, buscando conquistar autonomia, o que favorece um modo diferente dos adultos conceberem a criança e a infância. Jens Qvortrup (2010), ao discutir a perspectiva sociológica da infância considerada enquanto categoria estrutural, e as crianças como agentes sociais, salienta que é fundamental identificar as distintas configurações da infância, contudo, considerando-as como categoria universal. Desse modo, para distintas crianças e configurações da infância são expostos distintos desafios, e aqui pensamos os desafios que restringem a ocupação da cidade contemporânea pelas crianças.

A dinâmica da presença das crianças e dos usos dos espaços de lazer aqui

retratados, é orientada pelo movimento que se vale da corporeidade para se manifestar por meio de deslocamentos, gestos, olhares, sentimentos. Movimentos que marcam uma forma de compreensão e intervenção no mundo. Nesse sentido, o corpo é o lugar indispensável para estar no mundo, para ser visível, para existir no tempo e no espaço. É nele que a ação lúdica desperta prazer, fruição, emoção, ou seja, um conjunto de valores que só pode ser experimentado por aquele que brinca.

A corporeidade marca os acontecimentos no espaço, demonstrando a potência de um corpo brincante expressa em gestos de corpos vivos, curiosos e sensíveis ao encontro do outro que se dá por meio do brincar, linguagem comum que aproxima crianças e adultos. A atividade lúdica parece ir conectando o corpo de forma mais profunda a um sentimento de poder, de se sentir capaz porque em contato com o espaço, descoberto como espaço de brincadeira. Esse aspecto aparece tanto na fala como no desenho de Mateus ao mencionar a distância da sua casa até a praça, para sua mãe, de certa forma, a distância de 1,3 km e a declividade do trajeto são fatores que restringem um pouco o passeio até a praça aos sábados e aos domingos, mas para Mateus que vai pedalando e em alguns trechos empurrando a bicicleta isso não é fator impeditivo, basta ser final de semana, inclusive em seu desenho, ele aparece empurrando a bicicleta e sorridente.

Algumas crianças mencionaram e retrataram o centro da cidade evocando a caracterização de seu espaço com lojas, bancos, restaurantes, igrejas, feiras livres e os altos edifícios, mas também pelos equipamentos que possibilitam a convivência e o lazer, como bancos da praça e chafariz.

Larissa: Eu vou sempre no calçadão com a minha mãe.

Professora: E o que vocês vão fazer lá?

Larissa: Minha mãe vai no banco pagar umas coisas dela, depois a gente vai tomar sorvete, vai lá Regional de Saúde onde meu pai trabalha e passa no chafariz, aquele que sai água. Ah, e eu já fui em uma festa na igreja que tem lá perto.

Professora: Você sabe qual igreja é?

Larissa: Aquela grande, sabe?

Paulo: Eu sei, é a Catedral.

Larissa: Isso, é a Catedral!

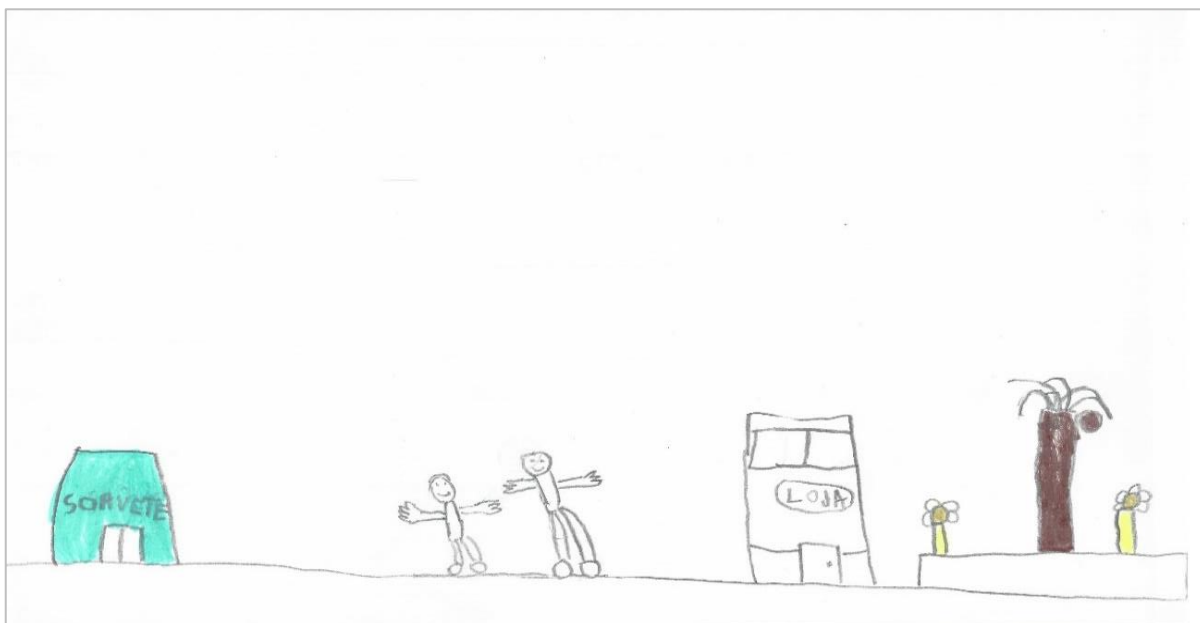
Benjamin: Quando eu tô na casa do meu pai, a gente vai na sorveteria do centro e “dá” uma voltinha. (DIÁRIO DE CAMPO, EM 25/10/2017)

Figura 15 – Desenho de Larissa – Calçadão



Fonte: Acervo da autora (2017)

Figura 16 – Desenho de Benjamin



Fonte: Acervo da autora (2017)

A representação de Larissa (Figura 15) traz a ideia de centro com a imagem do calçadão e prédios altos, conforme falou durante a roda. Registrou o banco que fica ali localizado e que ela menciona ir com a mãe e traz a experiência de pedestre pelo centro da cidade, visto na ideia que começa a se formar de perspectiva, percebido

na forma como representa a si própria e o banco em relação a calçada. Benjamin representou ele e o pai indo a sorveteria, que se localiza em uma rua próxima ao prédio que o pai mora, de acordo com o comentário que fez enquanto desenhava. Desenhou toda a cena vista de frente, de acordo com sua noção momentânea em relação a posição dos objetos desenhados.

A multidimensionalidade do centro com vasto comércio, centro financeiro, repartições públicas, feiras de artesanato, feira hippie, igrejas, lanchonetes, restaurantes, sorveterias, clínicas médicas e espaços públicos como praças, bibliotecas, museus, posto de saúde, apresenta-se em diferentes funções materializadas em um dado espaço. O movimento do trânsito, da profusão de pessoas, da diversidade social e cultural, do trabalho, imprime efervescência e identidade ao centro da cidade. Quer dizer, o espaço, as atividades, as temporalidades e os significados fazem parte da representação do centro da cidade.

Considerando as várias dimensões que podemos identificar no centro, muitos são os propósitos de quem o procura. Observamos que as crianças que o mencionaram não são moradoras dessa área, mas alguns pais ali trabalham. Observa-se que as famílias utilizam o centro tanto para resolver algumas questões práticas do cotidiano, por exemplo pagar contas, como também desfrutar de momentos convívio em uma sorveteria ou em uma festa da comunidade. Portanto, a representação que a criança faz da cidade, depende da rede de lugares em que ela está inserida e de suas ações ali vivenciadas.

5.3 CONSUMO

Práticas de consumo comparecem na vida dos cidadãos, seja para compra de produtos de primeira necessidade ou para adquirir bens duráveis. Os primeiros estão relacionados diretamente ao consumo de subsistência que na sociedade contemporânea acontece nos supermercados. Este tipo de consumo, Bauman (2008, p.37) define que “é uma condição, e um aspecto, permanente e irremovível, sem limites temporais ou históricos; um elemento inseparável da sobrevivência biológica”. Assim, as crianças mencionam as idas ao supermercado como algo que faz parte da rotina das famílias, nos desenhos algumas crianças demonstraram participar dessa atividade.

Melissa: Eu sempre vou com a minha mãe fazer compra no supermercado “di sábado”, que é o dia que ela não trabalha, daí ela aproveita, né? (DIÁRIO DE CAMPO, EM 25/10/2017)

Figura 17 – Desenho de Melissa



Fonte: Acervo da autora (2017)

Figura 18 – Desenho de Estela



Fonte: Acervo da autora (2017)

Melissa retrata (Figura 17) em seu desenho os produtos alimentícios que a

família costuma consumir e distingue na banca de frutas e verduras os vegetais pela cor. Na roda de conversa explicou que se desenhou atrás da mãe porque ela sempre fica procurando os produtos que quer comprar como chocolates, chips e todinho, mas que nem sempre era autorizada a pegar e que a mãe pedia optar por um dos produtos. O desenho de Estela traz alguns detalhes que são comuns ao espaço representado, como a movimentação de carros que se forma na entrada do estacionamento assim como o grande *outdoor* e a suntuosa fachada espelhada, comum às unidades dessa rede de supermercados. Nas falas e desenhos das crianças é recorrente a menção a essa poderosa rede de supermercados que parece deter o controle na distribuição e venda de produtos alimentícios na cidade, essa rede tem 11 unidades localizadas em todas as regiões da cidade.

As crianças mencionam frequentarem junto com suas famílias lugares como shoppings centers, cinemas e redes de fast foods. Buscar conhecer a experiência da infância na cidade contemporânea implica uma leitura sobre os modos como crianças e adultos se relacionam com a cultura do consumo, tão presente na mídia e favorecida pela velocidade com que as informações circulam, atingindo especialmente as crianças. Os desenhos e as narrativas mostram que elas vivenciam espaços de lazer, porém estes têm como foco o consumo. Ao refletir acerca do consumo na contemporaneidade, Bauman (2008) afirma que o componente a tornar o consumo diferenciado da sobrevivência biológica na sociedade atual é definido pelo autor como consumismo, reconhecido como modificação na noção de consumo, especificando-o como momento em que a capacidade de querer, desejar algo e, particularmente, de experimentar essas emoções variadas vezes, de fato, passou a sustentar a economia do convívio entre as pessoas. Esse sinal é o que o autor identifica como “sociedade de consumidores, que se movimenta pelo potencial do querer.

Para Bauman (2008), atualmente vivemos em uma sociedade em que o consumo se anuncia pela descartabilidade dos produtos, pela efemeridade, pela volatilidade, diferente da sociedade de produtores do mundo moderno, na qual as características dos produtos era a solidez e a durabilidade. O autor analisa que com essa nova condição que representa a “sociedade dos consumidores”, a infância e as crianças também foram ressignificadas.

Numa sociedade de consumidores, todo mundo precisa ser, deve ser e tem que ser um consumidor por vocação (ou seja, ver e tratar o

consumo como vocação). Nessa sociedade, o consumo visto e tratado como vocação é ao mesmo tempo um direito e um dever humano universal que não conhece exceção. (BAUMAN, 2008, p. 73).

Conforme afirma o autor, esse modelo de sociedade desconhece exceção. Todos são consumidores potenciais, incluindo as crianças. Nessa configuração social, as crianças são sujeitos que precisam ser introduzidas, desde cedo, nessa prática, a fim de garantir o prosseguimento do modelo de sociedade.

De acordo com Costa (2009), nos diversos modos de ser criança e experimentar a infância existe um rol de artefatos e condições implicadas na constituição das infâncias. Há muitas infâncias, todas elas construções sociais, todas produzidas pelas culturas em que estão inscritas e marcadas por essas profundas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais a que assistimos a partir da segunda metade do Século XX. Grandes corporações mundiais seriam responsáveis pela produção de uma nova concepção de infância a partir do consumo.

Na leitura dos dados, ao coadunarmos desenho e narrativa, evidenciamos que mais da metade das crianças mencionam frequentar shoppings centers e os motivos que levam, muitas delas, até este espaço é o consumo, expressão nitidamente percebida nas falas a seguir.

Professora: E você Amanda, quais os lugares que você conhece da nossa cidade?

Amanda: Eu conheço o shopping. Eu vou lá com a minha mãe, meu pai a minha irmã e a minha prima Giovana.

Professora: E o que vocês fazem lá?

Amanda: A gente compra coisas. (DIÁRIO DE CAMPO, EM 25/10/17)

Bruno: Eu vou no shopping e daí eu vou com a minha família inteira.

Professora: Em qual shopping que vocês costumam ir?

Bruno: Não sei o nome, só sei que tem “vez” que eu compro uns brinquedos e chupo sorvete de massa. É perto da minha casa. Sabe o calçadão? É lá perto. (DIÁRIO DE CAMPO, EM 01/06/2017)

Izi: Eu vou com minha mãe no shopping. A gente vai no Boulevard e a gente vai para comprar roupas, “vamo” no parquinho e também fazemos um monte de coisas lá. (DIÁRIO DE CAMPO, EM 01/06/2017).

Figura 19 – Desenho de Amanda



Fonte: Acervo da autora (2017)

Figura 20 – Desenho de Izi



Fonte: Acervo da autora (2017)

Tanto nos desenhos de Amanda e Izi como na fala de Bruno, a família aparece na cena, demonstrando que o propósito de ir ao shopping é comprar e ter momentos de lazer. Quase todas as crianças se referem aos shoppings Royal e Boulevard, provavelmente pelo fato da maioria delas morarem na região central e esses shoppings possibilitarem fácil acesso, pois o primeiro está localizado no centro e o

outro na zona leste, mas bem próximo a área central.

Os desenhos trazem elementos da paisagem retratada, mostrando uma composição por experiências reais no local e outros elementos compostos por aspectos imaginativos, próprios da criação infantil. A cena aproxima-nos da materialidade do espaço, como a grande fachada envidraçada, de onde se pode ver a escada rolante, os pendentes, os vasos e as árvores na parte da frente, um grande letreiro acima da porta da entrada principal e faixas nas cores azul e vermelho em referência a temática do shopping, inspirada em ícones de Londres, aludindo a origem do nome da cidade de Londrina – “Pequena Londres”.

Nesse sentido, concordamos com Gobbi (2018) ao afirmar que o desenho pode ser uma forma universal de anunciar algo, mas, sem dúvida, se mostra como prova de que existem distintos modos de ver, permitindo conhecer informações relativas a grupos sociais e captar certas peculiaridades. O traço torna-se identidade que procede das relações coletivas organizando também as elaborações individuais. É um modo de ver e uma maneira dos autores exibirem o que vêem. Nos pequenos detalhes, entre linhas e cores, encontra-se o autor, e, talvez também o que ele vivenciou e criou.

Pelas narrativas e desenhos das crianças, o shopping aparece como espaço relacionado à felicidade, visto que elas demonstram satisfação por terem seus desejos realizados ao adquirirem brinquedos, moda ou outros artefatos da cultura material da infância. Comprar demonstra gerar essa sensação de contentamento entre crianças e adultos, e o shopping desperta esse desejo de consumo.

A criança e o adulto se apresentam como alteridades radicais na vida cotidiana. Adultos e crianças compõem experiências de vida constituídas a partir de temporalidades distintas, formadas na interação com um mundo material que não cessa de se transformar e, vale destacar, de forma cada vez mais acelerada a cada dia que passa. O modo como construímos nossas relações com os objetos, transformando-os em signos da cultura de uma época, revela, em contrapartida, a maneira como os objetos são incorporados e se inscrevem na interioridade dos sujeitos como valores, estilos de vida e desejos, constituindo as subjetividades contemporâneas. (SOUZA; SALGADO, 2008, p. 208).

Desse modo, cada vez mais as crianças estão envolvidas com a lógica do consumo, sendo perceptível nas roupas, adereços, calçados e, no caso das meninas, até maquiagens, dando a ideia de adultos em miniatura. Além disso, elas dão valor ao

fato de estarem adquirindo produtos da moda e tecnologias como tablets, celulares e brinquedos eletrônicos. A mídia é um meio eficaz para que esses produtos seduzam as crianças de forma muito rápida em função dos programas direcionados a elas e que conseguem entusiasamá-las com seu poder de persuasão. As crianças são o público que mais tempo passam diante dos canais infantis de TV por assinatura, com estimativa média de quatro horas por dia, segundo relatório do ²⁶Instituto Alana. O volume de publicidade infantil durante os intervalos da programação dos canais, apresentam produtos de variados setores da economia como brinquedos, produtos alimentícios, cursos extracurriculares, mídias digitais dos próprios canais, convidando as crianças a utilizarem a programação em outros espaços e plataformas digitais: aplicativos, jogos, sites e redes sociais. Em média, a cada quatro minutos de programação há uma inserção de anúncio de publicidade infantil.

Para Souza; Salgado (2008) as relações da criança com os discursos que são veiculados pelos meios de comunicação precisam serem analisados nas relações que se estabelecem entre crianças e adultos com a cultura do consumo, tendo em vista que a mídia reflete o imaginário acerca das relações de crianças e adultos na contemporaneidade. As autoras expõem que, nesse contexto, é preciso uma tomada de consciência do quanto somos - crianças e adultos - implicados nesta ordem que produz a cultura globalizada. Ainda lembram que temos a responsabilidade coletiva tanto pelos avanços como pelos retrocessos no que tange aos níveis de liberdade da experiência sensível, isto é, aquela experiência que convida a atuar mais como sujeitos singulares do que como sujeitos reprodutores de um jogo firmado no contexto de uma ordem econômica alicerçada na cultura do consumo.

O cinema, um produto cultural de consumo infantil, também se apresenta para as crianças nos shoppings. Observa-se nas narrativas e nos desenhos que as crianças costumam frequentar esses espaços com suas famílias em momentos de lazer, demonstrando suas preferências e culturas compartilhadas. Ressalta-se que, em Londrina, todas as salas de cinema estão alocadas nos diferentes shoppings da cidade.

Enzo: Eu gosto de ir no cinema, “da” última vez fui assistir Minions.
Professora: Em qual cinema você costuma ir, Enzo?

²⁶ Organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, conta com programas próprios e com parceiros, que buscam as condições para vivência plena da infância, é mantido pelos rendimentos de um fundo patrimonial, desde 2013. Fonte: <https://alana.org.br/>

Enzo: Do Shopping Royal.

Enzo: Foi o Minions 3.

João: Eu também fui com meu pai e com a minha irmã! Ah... e sabe, depois a gente comprou o copo preto numa loja lá do shopping, dois, um pra mim e outro pra minha irmã.

Liz: Eu fui assistir com minha prima e meu primo. (DIÁRIO DE CAMPO, EM 25/10/2017).

Figura 21 – Desenho de João



Fonte: Acervo da autora (2017)

Figura 22 – Desenho de Liz



Fonte: Acervo da autora (2017)

Os desenhos de João e Liz (Figuras 21 e 22) retratam a sala de cinema vista

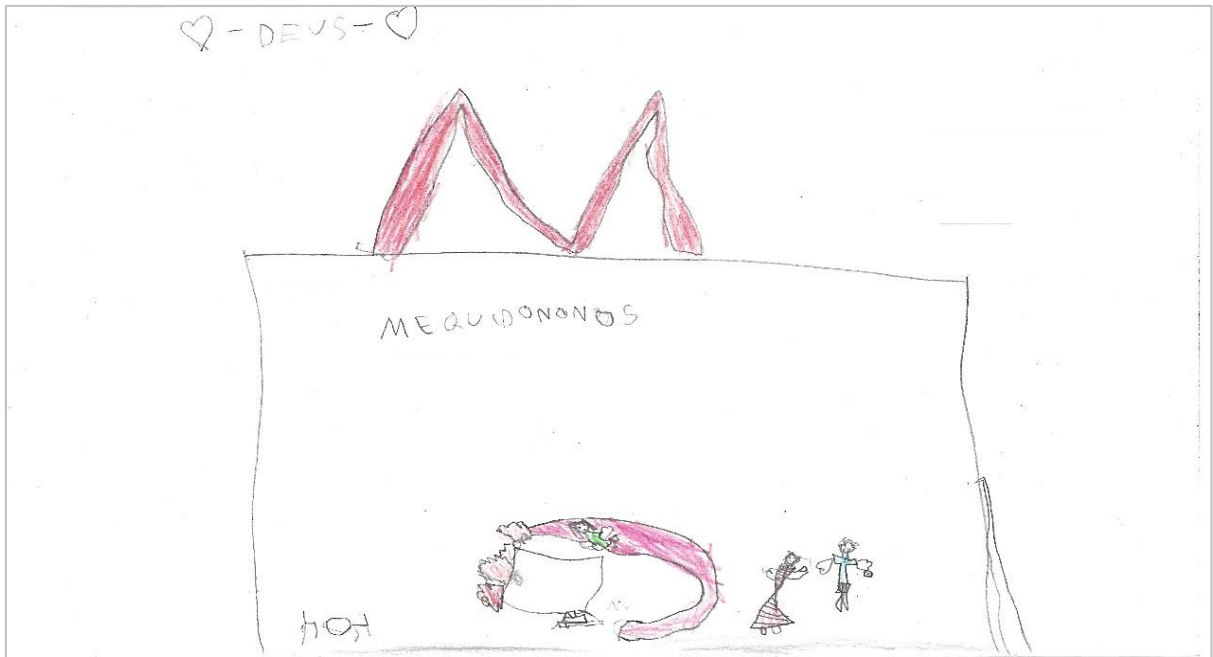
por uma característica peculiar desses espaços e que lhes chama a atenção, o tamanho. No desenho de João, o projetor aparece bem marcado e ele, a irmã e o pai olham para cima. Ele procura desenhar aquilo que sabe sobre o objeto e não o que viu propriamente, misturando pontos de vista, enquanto a projeção se dá para um lado, eles olham para o lado oposto. Complementou seu desenho com a escrita de cinema, de acordo com sua hipótese da língua escrita, colocou o número três para indicar a sala em que assistiram o filme, desejando se comunicar também por essa linguagem,

Sarmiento (2004) lembra que enquanto integrante do mercado de produtos culturais para a infância, o cinema, além da televisão, jogos, desenhos animados, literatura infanto-juvenil, parques temáticos, acompanham o incremento comercial de outros produtos com foco nas crianças (moda, brinquedos, material escolar, fast food, guloseimas, serviços recreativos, etc.), de tal modo a constituírem um nicho de mercado de maior difusão mundial. Essa dilatação no consumo destinado às crianças é expressa por João ao dizer que após a sessão do cinema, ele, o pai e a irmã compraram dois copos alusivos ao filme que tinham acabado de assistir. Para o autor, é necessário considerar a reinterpretação ativa feita pelas crianças desses produtos culturais e, ainda, a o fato dessas reinterpretações se fixarem na esfera local, atravessando culturas sociais globalizadas com culturas comunitárias e culturas de pares.

Outro espaço de consumo apontado pelas crianças é a rede de fast food McDonald's, que em Londrina possui lojas tanto nos dois shoppings frequentados pelas crianças quanto lojas de rua. Nota-se que dentro de espaços como esses, criam-se outros espaços exclusivos para crianças, com mobiliário, cores e formas adaptados às crianças e equipamentos como parquinhos, fator que atrai as crianças, além dos brindes que acompanham os lanches.

Alice: Às vezes eu vou com a minha mãe no Muffato, e sábado sempre eu vou no McDonald's. Meu pai também vai às vezes.
(DIÁRIO DE CAMPO, EM 25/10/2017)

Figura 23 – Desenho de Alice – McDonald's



Fonte: Acervo da autora (2017)

O desenho de Alice (Figura 23) traz a grande letra M que é símbolo da rede de fast food McDonalds e que é posicionada no alto das lojas. Ela representa o equipamento que tem escorregador em formato curvilíneo, e se coloca descendo o brinquedo, além de outras duas crianças, seus pais estão posicionados a observá-la. Ir lanchar no McDonalds está associado a brincar, conforme pode ser visto pelo escorregador que ela desenhou em que aparece brincando com outras crianças. Nas atividades que realiza nesse espaço atribui um sentido de descontração ao mencionar que ela “ama” ir ao McDonald’s com seus pais aos sábados. Traz também a palavra Deus rodeada de corações, demonstrando a crença que vem da família em sua inserção na igreja.

Joe Kincheloe (1997) analisa a influência da cadeia de fast food McDonalds na construção da infância e na rotina das crianças. Para o autor, essa rede de fast food é entendida como produtora da colonização das crianças e seu objetivo é tornar as crianças consumidoras de seus produtos. Nesse sentido, a observação de Sarmiento (2004) faz conexão com a análise de Kincheloe, ao destacar que as crianças de Braga, Rio de Janeiro ou Los Angeles têm acesso (ainda que desigual) aos mesmos produtos culturais, no entanto não fazem deixando de lado os processos culturais e simbólicos que produzem a sociabilidade de forma diferente em cada uma dessas cidades e, principalmente, na utilização desses produtos, acionam características inerentes à sua condição infantil. O autor observa que “aparentemente

há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos” (SARMENTO, 2004, p.6) em um movimento de homogeneização das crianças.

Nas novas formas de interação com o espaço urbano, novos significados são construídos. Nas médias e grandes cidades, a experiência cultural se dá em galerias ou centros comerciais, unindo e homogeneizando as transações simbólicas do sujeito com o território. De acordo com Bonafé (2013), o predomínio do aspecto cultural na transformação das cidades, aproxima da vida cotidiana do sujeito imagens idênticas e metáforas que rodeiam por metrópoles diversas.

Ter em conta a infância que integra o exército consumidor da grande variedade de objetos materiais e culturais da infância, que está sempre desejosa de novos produtos estrategicamente pensados para seduzi-la, e que nos leva a pensar na fantasiosa existência de uma infância universal, que compartilha objetos simbólicos iguais fabricados em série para todas as crianças só faz sentido para analisá-la em relação aos processos históricos, sociais, econômicos e culturais. Conforme anúncio da Sociologia da Infância, a criança precisa ser vista não apenas como produto da cultura circundante na qual está inserida, mas também, e especialmente a partir das capacidades de produzir suas próprias culturas interagindo com o universo circundante.

A cultura da infância como demonstrado por Corsaro (2011), são os modos diferenciados por meio dos quais as crianças interpretam, simbolizam e comunicam as suas percepções de mundo, relacionam-se com outras crianças e com adultos manifestando suas ações no espaço público e privado. Destarte, variados significados da infância têm sido produzidos e circulam socialmente, criando distintas concepções de infância, modos de descrevê-la, representá-la e tratá-la. Além disso, diferentes artefatos e condições de possibilidade operam continuamente na constituição das infâncias, das suas identidades e representações, fazendo com que as infâncias contemporâneas sejam infâncias peculiares, diferentes das demais e com características singulares, isto é, infâncias múltiplas.

5.4 APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO

Ao anunciar o que conhece da cidade, a criança o faz atribuindo sentidos a experiências que tem com a realidade em determinados espaços. Narrativas e

desenho de algumas crianças nos mostram formas de apropriação de espaços públicos por elas vivenciados. A criança simboliza a cidade através da sua prática no espaço, das atividades que ali desenvolve, isto é, dos propósitos que a levaram a estar ali. Chama a atenção as narrativas das crianças, ainda que partam de apenas duas delas, pelo fato de uma ter participado de uma manifestação de movimentos sociais e a outra por se envolver em uma ação conjunta em prol da necessidade de outras pessoas. E, principalmente, porque as crianças, enquanto grupo social não participam desses processos de mobilização social por tratar-se de um grupo vulnerável, recluso ao âmbito privado, com certa invisibilidade ante as políticas públicas e excluídas dos processos decisórios na vida coletiva. As duas crianças se referem ao mesmo espaço, a Concha Acústica.

Vinícius: Eu conheço a Concha Acústica. Eu vou lá.
 Professora: E com quem você vai na Concha Acústica?
 Vinícius: Com a minha mãe, às vezes com meu pai e minha mãe.
 Professora: Você mora lá perto?
 Vinícius: Não... Ah mais ou menos, umas 6, 7 quadras de lá.
 Professora: E o que vocês vão fazer lá?
 Vinícius: Eu já fui em uma passeata.
 Professora: Uma passeata! E qual o motivo dessa passeata?
 Vinícius: Eu sempre vou em passeata, uma foi do presidente e a outra foi da UEL. Sabe a UEL?
 Professora: Sim, sei. Eu também dou aulas lá.
 Vinícius: A minha mãe estuda lá. (DIÁRIO DE CAMPO, EM 01/06/2017)

Pietra: Eu vou sempre na Concha Acústica com meu vô e minha vó aos domingos porque eles servem comida para as pessoas que são pobres.
 Professora: É durante o dia ou à noite?
 Pietra: É almoço. A gente arruma uma mesa, põe toalha e aí eles pegam a comida e vão comer. (faz gestos de alisar uma toalha)
 Professora: Tem mais gente que ajuda você e seus avós?
 Pietra: Tem, é um grupo da igreja, é um monte de gente. (...) a gente já lavou a calçada de lá porque ficou suja de comida e daí iam reclamar. (DIÁRIO DE CAMPO, EM 01/06/2017)

Figura 24 – Desenho de Vinícius – Concha Acústica



Fonte: Acervo da autora (2017)

O desenho de Vinícius (Figura 24) retrata um evento significativo para ele, uma passeata ocorrida em março de 2017. Tratava-se do Dia Nacional de Paralisação, em que várias categorias saíram às ruas em marcha contra as reformas da Previdência e das leis trabalhistas, como parte de uma profusão de movimentos sociais que tem ocupado as ruas da maioria das grandes cidades do país nos últimos anos. Vinícius desenha ele próprio em cima de um banco da praça segurando um cartaz de protesto e uma outra pessoa no palco fazendo um discurso. Ele usou traços fortes e cores vivas na cena, especialmente o vermelho, que coloriu sua roupa e a Concha, provavelmente em alusão às várias bandeiras vermelhas e banners da CUT espalhadas pelo palco.

A visibilidade da experiência vivida por Vinícius configura-se no papel com os elementos que simbolizam aquilo que ocorreu, ele se coloca em cena, ao desenhar-se em cima de um banco e segurando um cartaz com a inscrição “Fora Temer”. Em sua inserção naquele espaço, o corpo tanto comunica por querer se mostrar presente ali, estando em meio a um coletivo, como é suporte para enunciação. Seu desenho é complementado com uma escrita alfabética, demonstrando o uso desta em uma prática social, uma vez que experiências significativas criam a necessidade de registro ao expressar-se e comunicar-se com outro.

Nessa representação que tem como palco o espaço público, Vinícius revela o contexto histórico dessa produção e descortina uma atividade política nessa

participação em manifestação coletiva. Experiência que o permitiu testemunhar a luta em meio a uma história recente de polarizações, retirada de direitos dos trabalhadores e conflitos pelo espaço da cidade. É interessante perceber, tanto na narrativa como no desenho de Vinícius, que pertencendo geograficamente a região central da cidade e frequentando uma escola ali localizada, o centro é representado como lugar de encontro e expressão da opinião pública, como um conhecimento da cidade que parte do espaço público.

Já a fala de Pietra nos conta de sua participação em um movimento da igreja que serve almoço aos domingos para moradores de rua que ficam na Concha Acústica e arredores. Ela demonstra em seus gestos o que ela ajuda a fazer, por exemplo estender a toalha e que já ajudou a lavar a calçada porque ficou suja por restos de comida e os moradores daquela região podem reclamar. Nessa participação, Pietra vai percebendo que na cidade existe vários problemas que precisam ser resolvidos e que aquela ação conjunta é uma resposta imediata para a necessidade de outras pessoas, considerando a perspectiva de outros e os impasses gerados na convivência com todos que compartilham aquele local, se apropriando da cidade enquanto espaço comum.

A experiência narrada por Pietra e Vinícius nos leva a noção de “direito à cidade” Lefebvrè (2001). O autor nos lembra que há uma íntima relação entre a cidade e os cidadãos, não existe cidade sem cidadãos e cidadãos sem cidade, só podemos entendê-los um em relação ao outro, uma vez que esse direito é inerente a cidadania. Nesse sentido Arroyo (1997, p.26) afirma que “a cidade não engendra automaticamente a cidadania, mas passa a ser o lugar onde pode ser travada com melhores possibilidades a luta pela efetivação da cidadania e da cultura pública.

Por isso, Castro (2001) assevera que conhecer a cidade é condição essencial, ainda que não suficiente, para tornar viável o amor pela cidade, uma vez que ambos são fundamentais na constituição psicológica para exercitar a cidadania, para amar a cidade é necessário que haja identificação com o lugar, apropriar-se dele, o que requer ação e participação infantil. Destarte, tornar-se cidadão e alcançar o direito à cidade, não se encerra tão somente na aprendizagem ativa e racional, as ideias e valores democráticos, mas esse movimento se dá ao lançar-se efetivamente nos espaços, nos lugares onde a vida humana é construída por meio da convivência com o outro diferente.

A participação em manifestações urbanas age como um universo de lutas por

direitos sociais, civis, econômicos e outros, Através das mobilizações dos movimentos sociais são reconhecidas a formação social, as dinâmicas, as demandas, as estratégias políticas, as agendas que pontuam as transformações das cidades. Concordamos com Lefèbvre (2001), quanto ao fato de que a vida cotidiana permite a ocupação do espaço e a materialização da prática espacial, e aqui consideramos que essa prática resulta no estabelecimento de fortes relações com a cidade e o lugar no qual os sujeitos se encontram inseridos.

Congruente a essas ideias, Chauí (1988) considera que a participação em manifestações coletivas em espaços públicos, cumpre um dever de exercício cidadão, como aprendizado da cidadania. Nessa direção, estar em um espaço público manifestando-se, tem o sentido de um ato pedagógico significativo para a vivência política, e para a tomada de consciência das pessoas como sujeitos históricos e de direitos. Conforme a ideia de Chauí, percebemos a participação de Vinícius nas manifestações como um exercício de cidadania, em que em meio a pautas de lutas dos movimentos sociais vai se constituindo o aprendizado político a partir de experiência coletiva. Para Castro (2001, p.183) “o exercício da cidadania deve ser um processo contínuo de aprendizagem baseado na experiência cotidiana que já não está restrito somente à infância”, pois crianças, jovens e adultos estão impelidos em um permanente processo de vivenciar e experienciar a vida na cidade para aprender a dar significado e forma a ação cidadã.

Ainda que as crianças participantes dessa pesquisa, demonstrem algumas formas comuns de conhecer a cidade, para algumas delas prevalecem atividades que se dão no espaço público em função da rede de lugares que suas famílias transitam, dependendo, portando, dos propósitos que as levam a esses lugares.

5.4.1 Por quais espaços a criança vive a cidade?

Para entender essa leitura, analisamos um conjunto de dados representativos da relação das crianças com a cidade - narrativas, desenhos, informações do questionário do censo escolar de cada uma das 26 crianças – e a partir destes, traçamos perfis de cada uma delas. Portanto, foram dados produzidos sem que tivesse tido qualquer intervenção didática sobre o assunto cidade. A análise enfocou cada criança, segundo as suas distintas experiências no mesmo espaço urbano. Em seguida, buscamos pontos convergentes entre os dados produzidos *sobre* cada uma

das crianças e *por* elas que corresponderam aos espaços nos quais demonstraram conhecer a cidade, são saberes oriundos da vida privada, ligados aos espaços que a família transita. Os dados evidenciam que a família é a catalisadora das vivências da criança na cidade nos primeiros anos de vida, é a base dos primeiros vínculos, interações e aprendizagens do espaço urbano.

Os principais espaços a partir dos quais as crianças se relacionam com a cidade são quatro: a família (casa), os espaços públicos de lazer, os espaços de consumo e pela apropriação do espaço público. As crianças demonstram ter uma experiência fragmentada da cidade e a família é a mediadora desse conhecimento nos seus primeiros anos de vida. A infância contemporânea vivencia espaços pensados pelos adultos para as crianças e que são relacionados a escola, o lazer e ao consumo. Observa-se que isso tem relação com os processos identitários com os quais a criança é identificada atualmente – criança que brinca, filho, aluno, consumidora. A presença da família estendida é observada nos lugares que as crianças demonstram transitar, espelhando que o conhecimento da cidade acontece também na relação intergeracional.

Considerando, como Forquin (1993), que a família, instituição que está presente em todas as sociedades, é um dos ambientes iniciais de socialização dos indivíduos, onde acontece a educação informal, abarcando proteção e bem-estar das crianças, o quadro de dados expostos anteriormente se justifica. A família é tida como responsável por transmitir os costumes humanos, valores, ideias, crenças que circulam nas sociedades, Brandão (1985) afirma que a educação informal está situada no campo dos sentimentos, acontece em meio as relações interpessoais, logo, em sua prática, não existe um fim planejado anteriormente. A instituição familiar exerce forte influência no comportamento de seus membros, particularmente sobre as crianças, que percebem as diferentes formas de ser e estar no mundo a partir das relações sociais estabelecidas nesse grupo social.

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

As transformações sócio, econômicas e culturais na sociedade contemporânea afetam a rotina das famílias, e conseqüentemente, demarcam as relações da criança com a cidade. No bojo dessas transformações, a cultura do consumo aparece com frequência nas representações das crianças, seja o consumo cultural ou o consumo de produtos, dentre esses os de primeira necessidade e os da cultura material da infância, como brinquedos e guloseimas.

De outra parte, duas crianças demonstram participar com suas famílias de atividades no espaço público em manifestações e atividades coletivas, mostrando conhecer a cidade a partir do espaço comum que evidencia os desafios e lutas de determinados grupos sociais.

A relação da criança com a cidade se dá nesses espaços por onde a família transita e, portanto o deslocamento acontece, para a maioria das crianças, por entre espaços privados o que a faz ter um conhecimento limitado da cidade. A educação das crianças iniciada na família é ampliada pela educação formal, que ocorre na escola, principal instituição a ofertar esse tipo de educação. Porém, conforme já anunciamos, observamos que ao entrar na escola a criança tem um conhecimento da cidade que vem impresso apenas com as marcas da vida privada. Por um lado, tal fato nos chamou a atenção, pois apenas duas crianças mencionaram saídas pela cidade com escola de Educação Infantil, considerando que a maioria delas residem ou na região central ou em bairros próximos, e várias frequentaram essa etapa da educação em instituições públicas ou privadas localizadas no centro da cidade ou próximas. Experiências desse tipo não são mencionadas pela maioria das crianças. E aqui levantamos uma questão: qual o diálogo que podemos estabelecer com os saberes vindos da Educação Infantil, em especial no que concerne o conhecimento da cidade? Como promover uma relação mais próxima entre Educação Infantil e Anos Iniciais na transição entre as duas etapas? Assim, ponderamos que o espaço entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é um espaço a ser investigado, principalmente no âmbito da rede pública de ensino, locus que acolhe a maioria das crianças na Educação Básica.

Se a escola é o locus do conhecimento público, um dos espaços sociais pensados para as crianças, local onde se espera e se aceita encontrá-las, por quais lugares da cidade a instituição escola pode levar a criança a transitar? Quais conhecimentos sobre a cidade são construídos a partir de uma intervenção didática sistematizada pelo professor?

Na presente seção abordamos as leituras que as crianças apresentavam da cidade no início da pesquisa. A seguir, trazemos os conhecimentos sobre a cidade no que tange a materialidade arquitetônica e as camadas de tempo, bem como a compreensão dos problemas contemporâneos da cidade que as crianças foram construindo a partir da intervenção didática, ao longo dos três a anos de pesquisa.

6 MATERIALIDADE, SOCIABILIDADE E SENSIBILIDADE: O MOVIMENTO DAS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS SOBRE A CIDADE

A cabeça pensa por onde os pés pisam.
Frei Leonardo Boff

Na seção cinco, transitamos pelos saberes das crianças acerca da cidade explicitados nas primeiras intervenções da pesquisa, no ano de 2017, isto é, quando adentraram o Ensino Fundamental. Nesta seção, vamos dialogar com as leituras que as crianças foram construindo sobre os aspectos humanos e materiais constantes no quadrilátero central da cidade de Londrina durante os três anos da pesquisa, possibilitadas pela intencionalidade didática a partir da qual essa pesquisa foi desenvolvida, ou seja, as leituras das crianças sobre a cidade se processam por intermédio da educação escolar, dada a sua função social.

A escola é o *lócus* onde se pode acessar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e culturalmente organizados, atuando como propulsora do desenvolvimento intelectual, social, emocional e físico das pessoas. É o lugar de transmissão da cultura mais elaborada, Forquin (1997) esclarece o significado da palavra cultura quando fala dessa função da educação.

Essencialmente, um patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos constituindo ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular, definida de modo mais ou menos amplo e mais ou menos exclusivo. (FORQUIN, 1997, p. 12).

De acordo com Forquin (1997), a escola é o espaço específico, onde crianças e jovens são agrupados conforme a idade e podem aceder a cultura porque a educação escolar compreende uma certa “lei fundamental”, entendida em sua pertinência epistemológica, como o saber científico do mundo construído em oposição a evidências falsas. Por isso, defendemos a importância de compreender a escola como lugar em que

Se obtém respostas a questões que não seriam jamais colocadas em outros lugares. Aqui a herança da experiência humana é comunicada sob a forma mais “universal” possível, isto é, também a menos “concreta”, a menos pertinente em relação às interrogações pontuais,

aleatórias ou rotineiras suscitadas pelas situações triviais da vida. (FORQUIN, 1997, p. 169).

Para Rego (2003), no espaço escolar, os conteúdos curriculares sustentam a instrução e apreensão do conhecimento, sendo a preocupação central o processo de ensino e aprendizagem. É nesse espaço que as crianças processam o seu desenvolvimento global, por intermédio das atividades programadas em sala de aula e fora dela, o que faz a escola ser uma instituição imprescindível para a constituição do sujeito, como também da sociedade e da humanidade.

Em suma, a escola é a instituição em que as atividades educativas formais são sistemáticas e prevaletentes, as propostas de trabalho precisam envolver todas as experiências que podem ser realizadas nesse contexto, considerando, também, as relações vivenciadas pelas crianças em diferentes espaços. Nossa proposta de pesquisa a partir de caminhadas pelo centro histórico da cidade de Londrina, incide justamente nos saberes sobre a cidade que as crianças demonstraram ter, saberes estes vindos da cultura da vida cotidiana. Organizamos uma proposta pedagógica para além dos muros da escola, isto é, uma oferta educacional, escolar, de conhecimentos e significações didaticamente organizadas, oferta cultural de um lugar específico, para membros de gerações jovens reunidos a fim de adquirir, sistematicamente, segundo procedimentos próprios, leituras da cidade. Essa proposta configura-se de modo diferente, não é do mesmo tipo das que eles teriam podido realizar em função de suas demandas espontâneas e de questões que não seriam jamais colocadas em outros lugares, conforme assevera Forquin (1993).

Nesse sentido, a partir do mapeamento que foi realizado tendo por base as primeiras intervenções junto às crianças, foram delineados os procedimentos seguintes. Tendo em vista o desenho metodológico que elegemos, por meio de passeios pela cidade tal como propõe Alderoqui (2012), planejamos as três saídas pelo centro histórico da cidade de forma que pudéssemos retornar aos mesmos lugares durante os três anos da pesquisa. Partimos para um movimento de perscrutar as crianças durante as caminhadas, nas relações produzidas nesses espaços, nas intervenções pedagógicas e nas aprendizagens decorrentes desse processo.

Nessa seção em específico, vamos prosseguir com o trabalho de análise dos vinte e seis dossiês com as sete propostas que selecionamos para serem subsídio desse trabalho, mas avançaremos com especial interesse para as respostas que as

crianças elaboraram aos dois últimos instrumentos aplicados no terceiro ano²⁷, que foram construídos com a função de sintetizar o processo de construção do conhecimento no decorrer da pesquisa.

A leitura atenta de todo o material levou-nos a identificação de três eixos, a materialidade, a sociabilidade e a sensibilidade, a partir dos quais poderíamos apresentar como as leituras das crianças sobre a cidade são elaboradas e se transformam ao longo dos três anos de estudo. Esclarecemos que a decisão por tais eixos foi embasada no referencial teórico assumido nessa tese, principalmente nos estudos de Pesavento (2007) e Miranda; Siman (2013). Percebermos essas três dimensões da cidade nas representações produzidas, na fala das crianças, na tateabilidade provocada pela inserção corpórea na cidade, no conjunto de interações humanas que as crianças perceberam nos espaços públicos, na concretude das relações que estabeleceram com a cidade. Em suma, nas aprendizagens que se processaram no decorrer da pesquisa.

De toda a trajetória foram várias paradas, tanto as previamente planejadas como aquelas que aconteceram por situações imprevistas, próprias do caminhar pelas ruas da cidade. O critério para escolha dessas situações deu-se devido ao significado que essas apontaram no processo de construção de conhecimento durante a pesquisa e, ainda por percebermos que foram marcantes para as crianças. Ainda que esses dois instrumentos tenham sido elaborados com objetivos distintos, os mesmos dialogam entre si.

No primeiro instrumento, o objetivo é diretamente relacionado com a questão da materialidade, em que perguntamos às crianças o que haviam aprendido sobre aqueles lugares e como aprenderam. Procuramos compreender como as crianças narravam suas aprendizagens, baseadas nos deslocamentos temporais e o que havia ficado de mais significativo. As perguntas tiveram como suporte imagens alinhadas lado a lado no instrumento: 1) da primeira igreja no ano de 1934 e a atual Catedral; 2) tomada frontal da Concha Acústica em foto atual; 3) quadra de tênis dos ingleses no ano de 1934 e prédio da Biblioteca Pública atual, ambos localizados no mesmo espaço em diferentes temporalidades. Todas as imagens utilizadas nesse instrumento foram trabalhadas em sala de aula em atividades diversas ao longo dos três anos. Ou seja, todo os anos, de uma forma ou outra, as crianças atuaram com tais fontes.

²⁷ Ver atividades XXX no dossiê em anexo.

No segundo instrumento, o objetivo está relacionado à sociabilidade e à sensibilidade, a fim de percebermos como as crianças se sentiram em meio a algumas situações. Para tanto, recorreremos a um grupo de quatro imagens expostas no protocolo, essas não foram trabalhadas em sala de aula, porém fornecem indícios para situações vivenciadas pelas crianças nos espaços públicos da cidade durante os trajetos: 1) Cena de mendigos na Concha Acústica e outra cena da ação policial sobre os mesmos; 2) Viatura policial na porta do porão da atual Biblioteca Pública; 3) Situação quanto a dificuldade dos idosos em se locomoverem pela calçada da agência central do Correio e da Biblioteca Pública. A partir das imagens, a solicitação foi que as crianças escrevessem o que aconteceu e o que elas aprenderam com aquelas situações.

Os acontecimentos vinculados a essas imagens e a relação dos mesmos nos argumentos desse capítulo serão alocadas em destaque, estabelecendo um diálogo com o referencial teórico. Representam os pontos fulcrais das caminhadas que realizamos pelo Quarteirão Cultural, ano após ano, e que elegemos estudar em nossa pesquisa.

6.1 MATERIALIDADE

Nessa pesquisa a materialidade da cidade é entendida de acordo com as ideias de Pesavento (2007), como os traços impressos no espaço construído que configuram os elementos físicos, químicos, geométricos, a forma das edificações, a função a que se destina, o delineamento de suas ruas, a característica icônica que a diferencia das demais cidades. É a ação do homem sobre a natureza que deixa pegadas dessa construção.

A pesquisa possui grande ancoragem na materialidade, posto que em nossas paradas nos pontos dos trajetos, nas conversas que dali emergiam, ainda que não pudéssemos saber quais seriam os desdobramentos, é perceptível que as perguntas que lançávamos às crianças, à partir do nosso planejamento, estavam apoiadas na ideia da cidade como palimpsesto. Nas marcas deixadas objetivamente nas camadas de tempo, que se dão a ler pela possibilidade de enxergar nelas o passado contido no presente da cidade, mas que requerem exploração.

Baseadas nas imagens do primeiro instrumento que apontam para a materialidade do espaço, a proposta foi que as crianças respondessem: a) de onde é

a imagem? b) O que você aprendeu sobre esses lugares? c) Como você aprendeu? A fim de analisarmos as explicações que as crianças elaboraram, vamos relatar algumas vivências que tivemos nesses três lugares, utilizando os registros do caderno de campo.

6.1.1 Catedral

Nossa primeira saída para o centro histórico aconteceu no dia 09 de novembro de 2017 e as crianças demonstravam muita expectativa pelo passeio, e como não poderia ser diferente, eu também. No dia anterior, já havíamos feito os combinados como andar em duplas pelo lado de dentro da calçada, uso de crachá e uniforme, entre outros. Saímos da escola por volta das 08h15m e uma professora auxiliar nos acompanhou, colaborando no cuidado com as crianças e no registro de alguns episódios.

Na Catedral nossa visita foi restrita a parte externa do prédio, conforme solicitação da diretora da escola, seguindo as orientações da SME. Esta conduta em relação a igrejas acontece a fim de evitar choques com as diferentes crenças encontradas nas famílias, considerando que entre essas existem as famílias que não aceitariam que seus filhos adentrassem um templo que não é o da fé que elas professam, ou outras que se denominam ateias e agnósticas e entendem isso como uma prática proselitista. Em vista disso, para evitar o confronto com o entendimento religioso das famílias, a visita foi realizada apenas na área externa, preservando, dessa maneira, a continuidade de nossas atividades.

Sentamos na escadaria da Catedral para conversarmos, algumas crianças contaram que frequentavam aquela igreja com as famílias e que passavam por ali por ser caminho da escola, outras que já tinham ido alguma vez, outras ainda mencionavam que aquela se tratava de uma igreja católica. Como na Biblioteca Pública, na Sala Londrina que abriga o Memorial “Peroba Rosa”, as crianças tiveram a oportunidade de ver uma foto da primeira igreja da cidade (Figura 25) que foi construída em madeira, já tinham ciência que aquela não era a primeira edificação, outra já havia existido ali no mesmo lugar.

Figura 25 – Exposição da Sala Londrina



Fonte: Acervo da autora (2017)

Miguel: Essa é maior que a outra que a gente viu de madeira naquela sala de árvore.

Mateus: De peroba.

Professora: Sim, aquela primeira igreja foi construída em madeira peroba rosa, porque era uma árvore que existia em grande quantidade aqui, quando essa região era uma grande floresta. E essa igreja, quais são os materiais usados na construção?

Crianças em uníssono: De tijolos.

Mateus: Vidro. O vidro é pintado uns desenhos.

Felipe: Tem escada.

Jenifer: Tem sino.

Professora: E qual é o formato dela?

Enzo: É um triângulo. (DIÁRIO DE CAMPO, EM 09/11/2017)

A partir de uma pergunta muito simples, as crianças foram descrevendo a materialidade do espaço como parte do exercício de observar em conjunto com os pares e a professora. Mesmo que nossa intenção maior fosse chegar a história daquele espaço, as permanências, as transformações, as relações, e por conseguinte, a história da cidade, ao elencar os elementos que compõem a materialidade partimos do que é mais tangível para chegar a um conhecimento capaz de ampliar as experiências e os sentidos da criança na cidade.

Contornamos a Catedral para que as crianças pudessem observá-la melhor,

no lado oposto ao da entrada. Voltados para a rua paralela, fica a livraria, o centro paroquial e a capela e por ser continuação da igreja, chamo a atenção para que as crianças observem as diferenças no tipo de construção da entrada da igreja e dos fundos, apesar da continuidade da edificação. Nesses apontamentos seguimos o preconizado por Miranda (2016), de que educar com e a partir da cidade é educar o olhar, o que se dá em torno da necessária intencionalidade do professor.

Caminhar em torno da Catedral com as crianças é estar em um lugar simbólico de referência que inscreve a memória da cidade e armazena seu passado por ter sido esse espaço religioso concebido no traçado original da cidade, e que mesmo com a expansão urbana a elipse central não foi alterada. Pesavento (2008, p.5), utilizando a metáfora do corpo para se referir à cidade, nos diz que se o espaço e o tempo se constituem “no esqueleto, na carne e na alma de uma cidade”, o recorte escolhido por nós para pensar a história e a memória - o centro urbano - é o coração. Assim, estávamos nós, professoras e crianças, no ponto mais alto da nossa cidade buscando desvendar e cultivar os segredos ali guardados.

Os desenhos, a seguir, foram produzidos no dia seguinte ao passeio e a proposta foi que desenhassem o que acharam mais interessante nos espaços visitados. Enquanto produções singulares, os desenhos foram articulados às conversas em meio a caminhada e as visitas para captar o que o passeio evoca quando falamos dele.

Figura 26 – Desenho da Catedral
– Léo



Fonte: Acervo da autora (2017)

Figura 27 – Desenho da Catedral
- Mateus



Fonte: Acervo da autora (2017)

De modo geral, os desenhos apresentam a materialidade, representando os elementos do espaço visitado. Interessante notar que mesmo se tratando do mesmo espaço, as crianças diferenciam os detalhes nos desenhos, voltando-se para aspectos que mais lhe chamaram a atenção.

Inauguramos as nossas caminhadas seguindo os rastros do traçado original da cidade, visível tanto nas ruas e praças percorridas como na materialidade presente no espaço edificado. Por óbvio que, ao longo do tempo, os centros urbanos das cidades são afetados pelo progresso e modernidade, conforme nos lembra Pesavento (2008), o que na cidade de Londrina não foi diferente, implicando construção e destruição. Neste contexto, buscamos o que restou de histórico, de lugar de memória, e, concomitantemente, aquilo que não se vê da cidade do passado, que está invisível.

Ora, a arquitetura de uma cidade se transforma, o gosto muda, enquanto padrão estético e de consumo, e nem tudo é dotado de um valor de permanência. Mas, mesmo assim, a centralidade urbana guarda ainda, em muitos casos, marcas objetivas do passado em termos de arquitetura, ao lado das outras resultantes da transformação urbana. (PESAVENTO, 2008, p. 6).

Na dinâmica que configura a materialidade da cidade, que se dá a ver na composição do antigo com o novo, enfocamos as permanências e as transformações, buscando revelar o escondido, mas resgatável por meio de um ato de busca para decifrar a cidade, tornando visível um espaço no tempo. Deste modo, nas semanas seguintes ao passeio, realizamos as intervenções que ocorreram no período de duas horas aula, cerca de uma hora e quarente e cinco minutos de duração. Para esse momento, utilizamos fontes como fotografias impressas e digitalizadas para visualização no notebook e, também, pequenos textos digitados.

Em uma roda de conversa, iniciamos a aula relembando os lugares que havíamos passado durante o trajeto, conforme as crianças falavam os nomes dos lugares também lembravam de elementos desses espaços, como o paralelepípedo, janelas grandes, a torre do sino da Catedral, entre outros. Retomamos as perguntas que eles haviam feito, como por exemplo se a atual igreja existe há muito tempo e se foi reformada. A princípio mencionamos as várias religiões e igrejas ou lugares de encontro que têm na cidade, mas justificamos que íamos estudar a Catedral porque a mesma está presente desde a formação inicial de Londrina. Algumas crianças

mencionam que a igreja existe há muito tempo, outras que ela foi fundada porque a cidade estava sendo formada.

Professora: Vocês se lembram que nós vimos a primeira igreja? E com qual material ela foi construída?

Crianças: Madeira. Era uma casinha. Era pequena.

Pietra: Nessa época aí tudo era de madeira.

Gabriel lê: Construída em 1934.

Professora: Ela foi construída em 1934, e quem fez o projeto dessa igreja foi um engenheiro chamado Willie Davids. A cidade começou a ser formada em 1929 por homens de uma empresa inglesa que ficaram donos dessas terras e, então começaram a formar a cidade e vender os lotes para pessoas que quisessem viver e trabalhar aqui. Então, logo eles pensaram “a cidade tem que ter uma igreja”.

Caio: Era tipo uma casinha normal e daí eles acharam um lugar bom, uma igreja, tipo pra fazer um monte de reunião lá, de família.

Felipe: Ela era um pouquinho feia, daí eles queriam mudar, ‘fazer ela’ maior.

Benjamin: Mas, eles deviam achar bonita.

Professora: Só que no começo tinham poucos habitantes aqui, mas a população de Londrina foi aumentando, muitas pessoas vieram morar nessa região. Aí, em 1938, quatro anos depois de construírem a igreja de madeira, foi lançado um projeto para construir uma nova igreja no mesmo lugar onde estava a de madeira. A nova igreja seria construída em alvenaria. O que é alvenaria?

Por meio das fotos e da nossa narrativa, as crianças puderam observar os materiais que se usam em uma construção de alvenaria, que a igreja foi projetada por um engenheiro alemão e que a segunda igreja tinha o estilo arquitetônico neogótico com torres, arcos e muitos detalhes. Verificaram que demorou alguns anos para a igreja ficar pronta porque era grande e precisava de mais recursos para levantar o templo, além de compararem as datas, pois a igreja foi inaugurada em 1943, mas as torres foram construídas apenas em 1949. Evidenciamos que com o rápido desenvolvimento da cidade, impulsionado, principalmente, pela produção de café, parte da população, os líderes locais e os padres consideravam que seria necessário construir uma igreja maior, e assim iniciaram uma campanha para a nova construção. Em 1954, as obras foram iniciadas, porém algum tempo depois foram paralisadas porque faltaram recursos para a continuação que só foram retomadas em 1966 com outro projeto e em novo estilo arquitetônico, resultando em uma igreja de arquitetura moderna, inaugurada em 1972. As crianças foram elencando os materiais utilizados nessa construção.

Professora: Por que será que a Catedral foi se transformando ao longo do tempo?

Izi: Porque foi ficando velha.

Benjamin: Porque foi chegando mais gente.

Professora: Mas, elas não eram velhas, elas duraram pouco tempo, a primeira e a segunda existiram por pouco tempo. O Benjamin disse que porque foi chegando mais gente, então isso quer dizer o quê?

Algumas crianças: Que foi aumentando a cidade.

Sofia: “Foi” nascendo pessoas.

Caio: Tipo os filhos.

Professora: Isso, também foram nascendo pessoas aqui. Agora me diz uma coisa, vocês falaram das diferenças, madeira, alvenaria, muito vidro. Uma pequenininha, outra um pouco maior e a outra maior ainda, mas o que permanece? O que que não foi modificado?

Alice: Por dentro, as coisas que “ficou” dentro.

Professora: Mas, qual é a função? Nesse lugar onde é a Catedral, é o ponto mais alto de Londrina. Quando os ingleses começaram fazer a planta da cidade, eles falaram “a igreja vai ficar no ponto mais alto da cidade”. (Pergunta enfatizada algumas vezes)

Caio: A única coisa que ficou foi que nas três você reza “nelas”.

Catarina: Pra batizar também.

Gabriel: Pra ter missa sempre lá. (DIÁRIO DE CAMPO, EM 06/12/2017).

A materialidade evidencia-se como referência para identificar as transformações ocorridas e a passagem do tempo, quando algumas crianças relacionam a madeira a um determinado tempo, o início da cidade. Desse modo, há também referência ao presente, ao perceberem mudanças sinalizadas pelo tipo de construção, pois ainda que hoje exista construções de madeira na cidade, a predominância são as construções em alvenaria. Nesse momento da pesquisa, muitas crianças demonstraram mensurar o tempo apoiados no surgimento da construção da igreja, comparando com o tempo de existência da cidade que à época tinha 83 anos. As datas de criação das igrejas inscritas nas fotos foram acompanhadas por algumas crianças durante a narrativa, permitindo ordenar os tipos de construção, situando-as cronologicamente.

As perguntas por nós realizadas permitiram que as crianças expressassem o que entenderam, o que imaginavam e aquilo que ainda não sabiam. Nas respostas a pergunta sobre as evidências das fontes, percebemos que as crianças, a princípio, demonstram distintos níveis para os argumentos, verificados tanto no vocabulário utilizado quanto pela validade de suas suposições. Ao tratar das transformações que a Catedral sofreu, apenas duas crianças levantaram a hipótese que seria devido ao fato da cidade ter passado a abrigar mais moradores, logo a cidade havia crescido, por isso aquelas igrejas tornaram-se pequenas. Outra criança atribuiu tal transformação

ao tempo de construção, demonstrando que ainda não entendia as causas das alterações do prédio. Em relação a permanência da função daquele espaço como igreja, apenas uma criança inferiu tal conceito nesse primeiro momento, revelando um esforço de compreensão histórica, considerando que esse conceito envolve uma abstração porque ultrapassa a materialidade do espaço, visível nas fotografias, envolvendo a ideia de continuidade.

No segundo ano da pesquisa, refizemos o trajeto pelos mesmos pontos, e as crianças foram percebendo detalhes que antes não haviam se atentado, como por exemplo o estacionamento que fica no subsolo da Catedral. Expandimos a caminhada até o Museu Histórico de Londrina, a fim de realizar a visita, lá as crianças tiveram a oportunidade de encontrar fontes dos pontos que estávamos estudando, como fotos e objetos. Nos dias subsequentes ao passeio, as crianças também produziram relatos sobre a visita e, em outro momento, cartas convidando um parente ou amigo para passear em Londrina, e mostrando em quais lugares ele levaria essa pessoa para conhecer e por quê, conforme exemplo visto na seção dois.

Em 2019, novamente retornamos ao Quarteirão Cultural aos mesmos pontos visitados, é também no terceiro ano dos Anos Iniciais que o conteúdo do componente curricular de História - Formação histórica e populacional da cidade - é trabalhado. Nesse processo, entre as caminhadas e estudos, verificamos que as crianças foram aprimorando suas observações, passando a fazer perguntas válidas e pertinentes sobre a materialidade e de forma mais autônoma, demonstrando estabelecer novas relações com a cidade. A leitura de monumentos constantes no Quarteirão Cultural possibilitou que as crianças realizassem deslocamentos temporais, considerando que no processo da pesquisa elas participaram de situações em que conheceram e estudaram prédios em um determinado presente, a partir de uma leitura do passado e assim, com nossa intencionalidade, pudemos levantar discussões acerca da preservação de prédios significativos da cidade.

Tendo em vista as três visitas ao Quarteirão Cultural, as rodas de conversa, as aulas na escola, o trabalho com as fontes, ou seja, situações didáticas por nós mediadas, trazemos o que as crianças indicam ao responderem as perguntas do primeiro instrumento, relativo à materialidade do espaço.

Figura 28 – Imagens relativas ao instrumento 1: Igreja de madeira e Catedral atual

Escreva nas linhas ao lado das imagens o que você aprendeu.

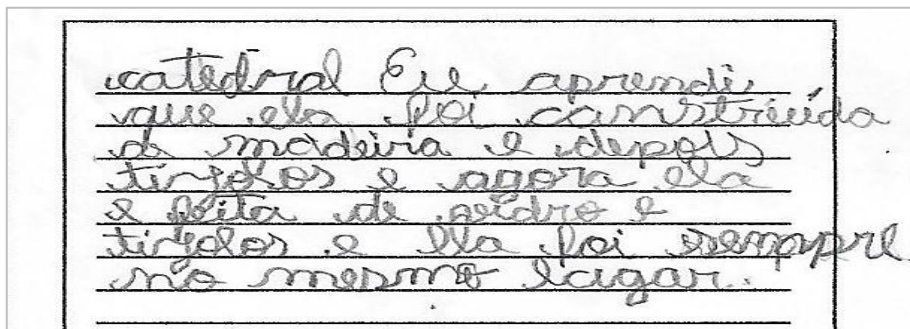
- De onde é a imagem?
- O que você aprendeu sobre esses lugares?
- Como você aprendeu?



Fonte: Acervo da autora (2019)

Ao examinarmos as respostas das crianças, verificamos que nenhuma delas deixou o instrumento em branco, todas localizaram de onde é a imagem e remetem as referências materiais apresentadas a temporalidade, colocando-as em ordem de sucessão. Ainda que a segunda Catedral não conste no instrumento, todas elas mencionaram sua existência, ao trazer a ordenação dos fatos, a partir da identificação do que aconteceu antes e depois, apoiando-se na cronologia dos acontecimentos. Observamos que quatro crianças apresentaram em suas respostas apenas a descrição dos aspectos materiais das edificações em uma sequência linear, sem explicar as mudanças e sem demonstrações de transitar pelo tempo. Notamos uma tendência geral de focalização nos elementos perceptíveis, com certa homogeneidade de respostas nessa dimensão, uma vez que as crianças realizaram uma análise comparativa dos aspectos concretos e todas descreveram a matéria prima utilizada nas construções anteriores e na atual, identificando características dos períodos de cada uma. Esse tipo de análise possibilitou um diálogo entre diferentes temporalidades, colaborando na identificação de permanências e mudanças.

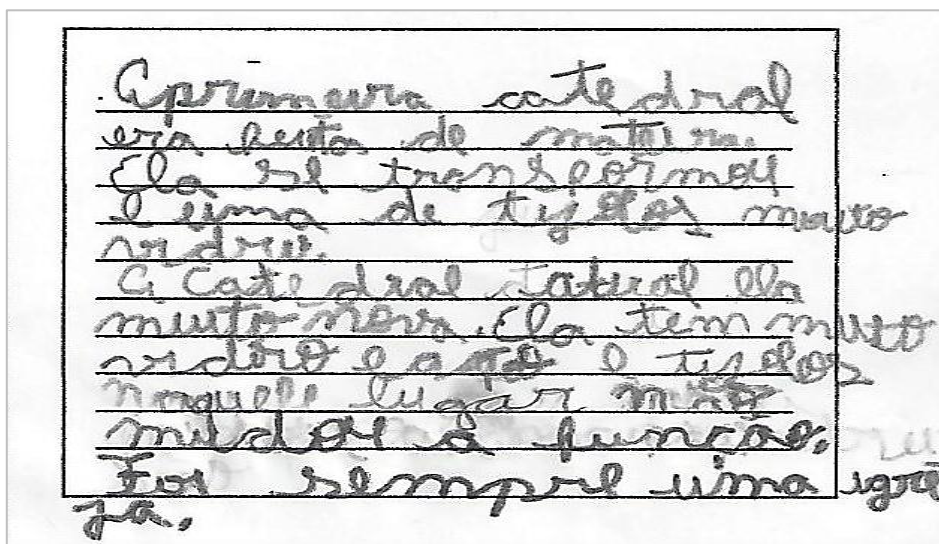
Figura 29 – Resposta ao instrumento 1 – Melissa



Fonte: Acervo da autora (2019)

Mediante a leitura das imagens, a maioria das crianças realizaram comparações das camadas de tempo percebendo claramente a permanência da função do prédio localizado no mesmo espaço desde o início da formação da cidade, e das mudanças materiais que ali foram operadas, em um diálogo temporal entre passado e presente. Além disso, elas demonstram nas respostas compreensão do valor referencial da Catedral para a cidade, quando tratam sobre a dinâmica das mudanças e permanências na história local.

Figura 30 – Resposta ao instrumento 1 – Caio



Fonte: Acervo da autora (2019)

Nesse sentido, as respostas de parte das crianças estão alinhadas com as ideias de Alderoqui (2002) em relação ao ensino do conteúdo cidade, sob o enfoque histórico-patrimonial, que preconiza a comparação com o passado, mediante análise e leitura de imagens, a fim de ver como os espaços foram se desenvolvendo ao longo

dos anos, se conservaram as mesmas funções, se evoluíram para outros usos e por quê.

Ao apresentar a sequência das fontes e buscar explicá-las, algumas crianças delinearão as causas e efeitos das mudanças da Catedral, na tentativa de organizar como e por que no passado as edificações da igreja foram diferentes. Elas comunicam compreensão e interpretação acerca desses eventos e decisões, mencionam os habitantes, as práticas sociais, produzindo mais sentido para elas e aumentando o uso dos conhecimentos históricos. Transcrevemos algumas respostas a seguir, em razão da baixa qualidade gráfica do material escaneado.

Figura 31 – Resposta ao instrumento 1 – João

Eu aprendi que a cidade foi crescendo e muita gente veio morar aqui e a Catedral foi evoluindo, primeiro ela foi construída de madeiras e era pequena, depois de tijolos e a atual é de tijolos, vidro, aço e também é grande.

Fonte: Acervo da autora (2019)

O pensamento das crianças acerca do tempo é ancorado na compreensão cronológica, ordenando os fatos para esclarecer suas ideias quanto aos motivos das mudanças das edificações. Para Cooper (2006), os conceitos de tempo ocupam centralidade no que tange ao ensino de História, a autora defende que tal compreensão envolve “a mensuração do tempo, continuidade e mudança, as causas e efeitos de eventos e mudanças ao longo do tempo, semelhanças e diferenças entre períodos” (COOPER, 2006, p.175). De acordo com a autora, algumas teorias pedagógicas argumentavam que as crianças teriam que atingir certa maturação para compreenderem a passagem do tempo, porém, atualmente, pesquisas apontam que com as estratégias de ensino adequadas, a familiaridade com os materiais utilizados, a experiência e a interação com outras crianças auxiliam a aprendizagem desse conceito.

[...] As crianças lembram mais do que é ensinado a elas em História se elas tiverem um quadro eficiente, um quadro cronológico, sobre o qual localizar, estocar e reaver o que elas aprenderam. Hodkinson dispôs-se a mostrar que é o formato do currículo, com ênfase em métodos de ensino e recursos que desafiam e fazem a compreensão das crianças sobre o tempo progredir, não se relacionando a variáveis

tais como Inteligência, leitura e competência matemática. (COOPER, 2012, p. 54).

De fato, observamos em nossa pesquisa que as crianças são capazes de estabelecer relações entre o presente, o passado e o futuro, a sequenciar imagens, produzir narrativas, realizar inferências sobre as fontes, levantar hipóteses e estabelecer deduções. Percebemos que tais situações ocorreram ao serem instigadas a narrarem acontecimentos vivenciados nos passeios, bem como ao socializarem as atividades decorrentes das saídas, e ainda ao fazerem uso da linguagem temporal.

Cooper (2012) lembra que, a fim de ajudar as crianças a darem sentido ao que aprendem, os professores precisam ir além dos aspectos cronológicos e não se prenderem apenas a esses à custa de outras dimensões na investigação histórica, pois do contrário podemos voltar a lista de datas. Nesse sentido, ao traçarem as mudanças dos três prédios da Catedral, verificamos que as crianças ampliaram o vocabulário temporal durante o processo da pesquisa. Se no decorrer do primeiro e segundo ano elas descreviam a passagem do tempo com palavras, tais como “antes”, “depois”, “há muito tempo”, encontramos nas respostas do instrumento alta frequência de vocábulos importantes para a compreensão do tempo e da história como: sempre, mudança, primeiro, hoje, durante, em seguida, última. Depreendemos que o uso de um vocabulário mais apropriado é consequência do trabalho pedagógico realizado, da intencionalidade didática, em variados momentos a organização e comunicação das informações provenientes das fontes aconteceram em rodas de conversas ou em propostas de escritas em que precisávamos selecionar informações e usávamos vocabulário de medida de tempo, a fim de identificar as construções e explicar mudanças.

Percebemos que as respostas ao instrumento vão diferindo na medida em que as crianças apresentam acontecimentos específicos do passado, relacionados a materialidade e a noção de mudança temporal que resultam da conduta humana, demonstrando compreensão de como as pessoas agiram naquele contexto. Conhecer sobre a história de uma cidade envolve a compreensão das razões que levaram a construção de determinadas obras, como foram usadas e o que significou naquele momento.

A Catedral mais antiga e a atual. A Catedral foi construída três vezes. A primeira foi de madeira, a segunda de tijolos e vidro, a terceira foi de

tijolos, aço e vidro. Eu aprendi que na 3ª Catedral primeiro construiu a parte de trás e acabou o dinheiro porque era muito grande, conforme foi ganhando dinheiro mudou o projeto e construiu a parte da frente, mas demorou uns anos pra ficar pronta. Eu aprendi indo lá no primeiro ano, no segundo e no terceiro ano e estudando na escola. (ENZO, 20/05/2019).

Quatro crianças apresentaram esse tipo de resposta, elas trazem os indícios da existência histórica e humana anterior, evidenciada na materialidade da cidade que na passagem do tempo desapareceram, permaneceram, foram destruídos, reorganizados, evocando a presença da ausência, em seu amplo espectro de formação de consciência temporal e crítica, conforme a ideia de Paul Ricouer (2008) apud Miranda; Siman (2013). A referência a diferenciação arquitetônica de uma das partes do prédio da Catedral é construída pelo reconhecimento de um indício, leitura de um tempo histórico que traz as marcas tanto de destruição quanto de reconstrução da igreja no passado. A partir de indícios, a resposta apresenta pontos demarcatórios como o fato da falta de verba para continuação da obra o que levou a um novo projeto mais exequível, além de notar uma linguagem econômica ao trazer uma informação válida.

Essa leitura indiciária é muito significativa, uma vez que estamos a tratar de uma cidade de apenas 87 anos, a construção da atual Catedral de Londrina é enfática quanto ao fato de tornar moderna a igreja matriz, com uma construção de grandes proporções com estilo arquitetônico moderno no espaço concebido para ser um ponto de referência dos cidadãos. Tal procedimento é fruto de escolhas de grupos líderes daquele contexto, como grande parte da elite londrinense e os representantes locais da igreja católica que com tal projeto almejavam, por um lado, o que deveria ser destruído e esquecido para dar lugar ao novo, pois a igreja havia sido elevada a arquidiocese, por outro quanto ao que deveria ser lembrado com símbolo de inovação. Essas camadas de tempo das edificações se intercomunicam, compondo o que hoje é a Catedral, mas o intuito maior dessas decisões foi o de exaltar o progresso e a visibilidade da qual a cidade se encontrava naquela época.

[...] A dimensão material da cidade funciona, para a inquirição do tempo, como pontas de icebergs que deixam marcas e rastros de Memória mais visíveis. Ícones de lembrança que permitem, em um tempo, e visitar outro tempo passado, à luz daquilo que ficou preservado como uma ilha de lembrança em um mar de esquecimentos. Tais percepções não derivam de modo espontâneo

no processo de educação do aluno, não emergem do acaso e são estruturalmente ancoradas em um processo claro de intencionalidade didática. (MIRANDA; SIMAN, 2013, p. 25).

Para as autoras supracitadas, as cidades são também ícones abertos à problematização das operações de esquecimento, que pela ausência propiciam-nos a refletir sobre as seleções e políticas da Memória estimuladas pelas diferentes decisões de guarda e preservação que são deliberadas ao longo do tempo. Por isso, a cidade não nos mostra, no tocante ao tempo, apenas o que nela foi mantido, mas também o que foi esquecido, essa situação, entretanto, supõe uma capacidade de interrogação muito mais complexa do que aquela que nos é oferecida pelos símbolos de lembrança. Logo, ao nos dizer do presente, a cidade, informa os recortes autorizados e expostos sobre seus passados, como também os sentidos manifestos ao seu futuro.

Em relação ao futuro, trazemos aqui reflexões e questionamentos das crianças que ocorreram no terceiro ano, durante o passeio pelo centro histórico e nas aulas seguintes que, apesar de não constarem no instrumento, abarcam as ponderações trazidas anteriormente por Miranda; Siman (2013). Tal fato possibilitou uma relação histórica entre passado, presente e futuro, quanto a preservação da memória em espaços públicos, dado que as crianças expressaram uma preocupação com o futuro quanto a possibilidade da Catedral poder passar por outra mudança.

Melissa: Eu gostaria de saber como a Catedral vai ser daqui mais alguns anos?

Jenifer: Será que quando a gente tiver filhos, a Catedral vai ser outra?

Miguel: Verdade! Quando a gente tiver filhos, eles vão conhecer essa Catedral? (DIÁRIO DE CAMPO, EM 12/04/2019).

Os questionamentos das crianças revelam entendimento de eventos passados e são historicamente válidos, alinhando o que sabem, colocando a indagação entre a origem da materialidade e seu futuro, isto é, evocando o passado a partir do presente com expectativas acerca do futuro. Ao interrogarem o monumento, as crianças refletem sobre seu significado, seu tempo de duração em relação a outros tempos, e se o mesmo será preservado para as próximas gerações. Essas crianças demonstraram estarem constituindo uma consciência histórica quanto às camadas temporais que compõem a simbologia da cidade, uma atividade intelectual que se deu ao mobilizarem conhecimentos acerca das mudanças materializadas no decorrer do

tempo.

Todavia, a orientação no tempo só faz sentido se é completada pela construção de expectativas plausíveis acerca do futuro – ou de diferentes futuros possíveis. Dito de outro modo é possível projetar – e porque não imaginar? – diferentes caminhos simultâneos no tempo futuro, lançando mão de uma imagem compreensiva da complexidade temporal capaz de permitir a localização do eu na relação com a simultaneidade construída em virtude da vivência num dado presente. Especialmente quando pensamos no que significa, no caso de crianças e jovens, educar para a compreensão da História, a dimensão da imaginação passa a se constituir como ferramenta central no processo de construção do pensamento. (MIRANDA; BLANCH, 2013, p. 73).

A partir da experiência na cidade no presente, as crianças empreenderam um questionamento que envolveu a tríade passado – presente – futuro, em que foi engendrado um pensamento quanto ao fato de se a igreja será um elemento memorável no futuro, tendo como base aquilo que no passado foi destruído. Nesse sentido, baseados em Jörn Rusen (2009), Miranda; Blanch; (2013) afirmam que o posicionamento da cidade nos processos de aprendizagem passa a ser entendido não apenas como espaço de experiência humana, mas igualmente como espaço de construção de expectativas de futuro. Na medida em que a busca de identidade e a necessidade de enraizamento se coloca como uma prática cultural essencial, a convocação do passado e os apelos à memória coletiva anunciam-se como pontos que ancoram um modo do sujeito se situar em um mundo no qual as referências são instáveis. Essas crianças revelaram uma reflexão sobre sua própria experiência histórica na cidade em que vivem, como também suas responsabilidades no presente e na produção do futuro.

As crianças começaram a decodificar a leitura da cidade, que segundo Siman (2008), acontece em um tempo múltiplo, não linear, um tempo labiríntico, com muitas possibilidades inscritas nas relações das diversas temporalidades. Para tanto, a autora esclarece que é necessária uma aprendizagem de leitura indiciária dos sinais, signos, ruínas, marcas, gestos, silêncios, deixados pela ação humana e narradas em seu testemunho. Desse modo, os questionamentos das crianças remetem a defesa do “direito à cidade”, segundo conceito de Lefèbvre (2001), uma vez que ao envolver múltiplas temporalidades tocamos nos usos correntes da memória, podendo engendrar um processo de problematização, pois duas crianças apresentaram esse

tipo de pensamento que levou outras a se situarem temporalmente ao acompanharem tal raciocínio.

Em vista disso, podemos nos perguntar: por que o futuro é importante? Quais as implicações para o trabalho pedagógico? Considerando como Blanch; Miranda (2013), que a materialidade e a imaterialidade reunidas na cidade remete a uma dimensão do humano ao redor da qual se faz possível projetar os efeitos, no futuro, da atividade humana provocada no presente, tal fato se reveste de intencionalidade didática.

[...] Porque contrariamente ao que, durante muito tempo pautou os códigos disciplinares acerca da História, a formação da consciência histórica não se dá pelo ato de tomada de consciência acerca dos acontecimentos passados, mas pela possibilidade de mobilização de tais acontecimentos para uma orientação de futuro. (MIRANDA; BLANCH, 2013, p. 72).

Nessa direção, o espaço da cidade fomenta a exploração didática pelas significativas possibilidades pedagógicas que engendra. A articulação entre espaço e tempo encontra na urbe potência para colocar em movimento um processo educativo comprometido com o presente, porém sem perder de vista as marcas temporais que se apresentam, e com a construção de um pensamento crítico e reflexivo com vistas ao futuro.

6.1.2 Biblioteca Pública

No mesmo passeio visitamos a Biblioteca Pública e seguimos a mesma metodologia nas aulas para tratar dos espaços visitados. As crianças estavam ansiosas para chegar à Biblioteca Pública, já havíamos passado pela agência central dos Correios²⁸, Lá, fomos recebidos por um funcionário que nos mostrou as instalações do prédio e todos os procedimentos realizados para que uma correspondência chegue ao seu destino.

Conforme fomos nos aproximado da Biblioteca e do Teatro Zaqueu de Melo, as crianças puderam ficar mais livres porque a calçada daquele quarteirão é larga

²⁸ A agência dos Correios foi construída entre 1947 e 1949, é uma construção em estilo Art Deco com projeto do engenheiro Julio Bocco. Seus principais elementos são as marcações das entradas, os frisos superiores e verticais, as molduras e esquadrias geometrizadas, além do letreiro destacado.

(Figura 33), inclusive dispõe de mesinhas e bancos na frente do prédio, mas naquele momento estavam quase todas depredadas.

Figura 32 – Entrada do Teatro Zaqueu de Melo



Fonte: Acervo da autora (2017)

Figura 33 – Caminho para a Biblioteca Pública



Fonte: Acervo da autora (2017)

Estela: Tá ali oh... Teatro 'Zaque' de Melo.

Professora: Isso mesmo. Aqui é teatro Zaqueu de Melo.

Larissa: No teatro também tem livro? Olha ali livros! (apontando para uma das janelas da biblioteca de onde se pode ver estantes com livros).

Professora: A biblioteca fica no térreo, nesse piso de baixo, e o teatro fica em cima, a entrada é por essa porta, e já dá na escada para subir até o teatro.

Larissa: Por que o teatro fica em cima?

Professora: Por que será? Será que esse prédio sempre foi teatro ou já foi alguma outra coisa aqui nesse lugar?

Algumas crianças: Sempre teatro!

Izi: Ou uma mansão!

Caio: É pode ser porque tem dois andares e uma biblioteca não ia ter dois andares.

Professora: Por que vocês acham que pode ter sido uma mansão?

Izi: É porque tem essas colunas e as janelas são 'grande' e tem aquelas bandeiras ali igual de castelo.

Caio: Eu acho que era uma mansão, aí transformaram num lugar de

show e depois transformaram numa biblioteca, e daí tiveram uma ideia de fazer os dois juntos.

Professora: Vocês acham que esse prédio é novo ou ele é antigo?

Crianças em uníssono: Antigo!

Professora: Por que vocês acham que ele é antigo?

Miguel: Porque ele tá todo com pinta e rabiscado, tá mal descuidado.

Catarina: Porque tem essas “camadinha”, sabe? “Camadinha” soltando, se puxar vai saindo tudo.

Professora: Então se vocês estão falando que aqui é um prédio antigo, como será que era aqui em volta, ao redor, antes de ter essa construção?

Alice: Era terra.

Pietra: Era barro, era grama.

Larissa: Era tudo grama, era tudo grama porque daí a gente veio morar aqui e tirou. Daí não construiu tudo, construiu uma vez de cada um, daí foi indo porque os índios eles não tinham construído, os índios ‘veio’ depois da gente, opa antes da gente, os índios não fizeram, os índios moravam em barraca. Só tinha árvore, terra, grama. (DIÁRIO DE CAMPO, EM 09/11/2017).

Durante a visita à biblioteca, uma funcionária gentilmente nos atendeu e mostrou todos os setores e a função de cada um para o funcionamento da instituição, bem como visitar uma exposição de arte. As crianças conheceram a Sala Londrina espaço que contempla o Memorial “Peroba Rosa”, árvore símbolo da cidade porque abundante na floresta que formava essa região. Nessa sala há uma exposição de fotos do início da formação da cidade enfocando as construções em madeira.

Pelas falas das crianças percebemos que várias delas tinham a ideia de que o antigo está relacionado ao estado de conservação do prédio, ligado mais aos aspectos físicos, palpáveis. Ao fazer questionamentos sobre os espaços, se eram antigos, o que teria sido aquele lugar antes daquela construção, as crianças criaram hipóteses, fizeram inferências sobre essas fontes, que podem ser diferentes, mas igualmente válidas. A princípio a maioria das crianças acham que o prédio pode ter sido sempre biblioteca, mas quando uma criança menciona que pode ter sido uma mansão, outras concordam e uma criança menciona que porque uma biblioteca antigamente não teria dois andares, isto é, para ela o prédio é muito grande para ter tido essa função. Assim como, a ideia de que o prédio teria sido uma mansão está apoiada nos aspectos arquitetônicos que remetem a um castelo, e aspectos simbólicos como as bandeiras nos mastros na entrada, ideias vindas, provavelmente,

dos contos de fada. Quando questionados sobre o que teria sido aquele espaço antes da construção do prédio, duas crianças dizem ter sido apenas terra e grama, dando uma informação. Uma delas concorda e argumenta dizendo que as construções foram feitas com o passar do tempo, pois mesmo que os indígenas já habitassem essas terras, ela afirma que eles não construiriam nenhum prédio porque moram em barracas, ajustando sua suposição, os conhecimentos socioculturais ao que ela conhece do passado. Conforme verificamos em Cooper (2012), as respostas dessas crianças mostram um certo saber sobre temporalidades anteriores a elas próprias e algumas usam argumentos que vão além da informação, embora a compreensão possa ser incompleta.

Segundo Cooper (2012), o que caracteriza as fontes como instigantes é que elas não revelam seus segredos prontamente. De modo geral, temos que “adivinhar” o que elas estão nos dizendo, baseados no que mais podemos saber, sendo possível fazer mais de uma inferência sobre uma fonte, justificando e argumentando, podendo envolver outras interpretações quando a resposta ainda não é conhecida pelas crianças. Mesmo que as hipóteses criadas pareçam improváveis, elas estão aprendendo a participar do processo de pesquisa histórica e com maior conhecimento as “adivinhações” das crianças adquirem mais validade, quando elas se ajustam ao que é sabido sobre a época, o que é possível se há evidência contraditória. Conforme adquirem experiência elas se tornam mais informadas quanto aos fatores que devem ser considerados ao se fazer questionamentos sobre fontes. Os desenhos expostos foram produzidos no dia seguinte ao passeio.

Figura 34 – Desenho Biblioteca Pública – Estela



Fonte: Acervo da autora (2017)

Figura 35 – Desenho Biblioteca Pública - Sofia



Fonte: Acervo da autora (2017)

As crianças representaram o que lhes chamou atenção durante o primeiro passeio. A materialidade é apresentada pela maioria delas que representam a si e ao grupo em meio a vivência do passeio, trazendo suas experiências naquele lugar, crianças dentro da biblioteca, os livros, a mesinha para jogar dama, as crianças uniformizadas, as professoras. Ao se colocarem nos desenhos, em meio aos elementos constitutivos da edificação, inferimos que as crianças trazem a percepção sobre o caminhar pela cidade, a experiência corpórea e que atinge os sentidos, o olhar parece estar remetendo para a mão os detalhes observados. Os desenhos não constituem a realidade em si, os mesmos apontam não somente o que foi observado da realidade imediata, isto é, as particularidades do prédio, as suas funções, o entorno, mas referem-se a um dos episódios em que as crianças estavam “in loco”, em contato direto com o objeto de estudo, tiveram a oportunidade de pesquisar uma fonte histórica em uma atividade contextualizada.

A fim de conhecer a cidade a partir do seu centro histórico, perseguimos fontes materiais como ruas, praças, prédios e ali buscamos vestígios do passado que permaneceram. Ainda que fosse nossa primeira visita àqueles lugares, as perguntas feitas às crianças acerca da materialidade dos espaços foram pensadas para mobilizar a atenção para um local específico e circunscrever o objeto de estudo, uma vez que a partir das observações, perguntas e inferências se daria uma intervenção pedagógica mais específica.

Considerando que as fontes podem nos contar sobre o passado (COOPER, 2006; 2012), buscamos fazer perguntas sobre essas edificações acerca do que foram feitas, quem as fez, por que foram construídas naqueles lugares, para quais funções foram criadas, o que significou naquele contexto.

Nas aulas subsequentes ao passeio retomamos as perguntas que haviam sido feitas sobre o prédio da Biblioteca Pública. Novamente nos valemos de fontes como fotografias impressas e digitalizadas para visualização no notebook e, também, pequenos textos digitados.

Professora: o dia em que nós fomos na Biblioteca Pública vocês fizeram perguntas se ali foi sempre uma biblioteca ou se já funcionou outra coisa naquele lugar.

Professora: Então, nós vamos ver o que já foi naquele espaço pelas fotos que eu trouxe. No início da cidade de Londrina, a Biblioteca Pública era isso que aparece nessa imagem. O que vocês acham que

era?

Caio: Era um chão branco.

Estela: Era um lago

Caio: Não tem um lago, se fosse um lago, era diferente.

Izi: Mas, não tem água.

Professora: É que a foto está em preto e branco, então dá essa impressão de piscina e lago.

Benjamin: É um retângulo.

Professora: Não parece o lugar que vocês jogam bola?

Guilherme: Ah, tênis! Uma quadra de tênis.

Professora: Porque você acha que é uma quadra de tênis?

Guilherme: Porque é uma quadra e não tem gol.

Professora: Você tem razão. Era uma quadra de tênis onde os ingleses, da Companhia de Terras do Norte do Paraná, jogavam tênis, nas horas de lazer deles. A Companhia de Terras do Norte do Paraná foi a empresa inglesa que veio pra essa região, onde é Londrina, em 1929. Eles vieram pra vender as terras daqui para as pessoas virem morar e trabalhar aqui, e então formar a cidade. Eles iniciaram o povoamento da cidade, vieram muitas pessoas morar pra cá, a cidade foi crescendo, se desenvolvendo. Essas pessoas necessitavam que na cidade tivesse casas comerciais, lojas, hospitais, escola, agência dos correios, cartório, que aqui tivesse um Fórum, pra atender a necessidade delas. Então, no prédio onde hoje funciona a Biblioteca Pública, ele foi construído pra ser o Fórum da cidade, e foi construído em 1950, era o segundo porque já existia Fórum em Londrina. Alguém sabe o que é um Fórum?

Crianças: Não.

Professora: Fórum é um prédio onde ficam as pessoas que trabalham, no poder judiciário. O que é poder judiciário? É o órgão onde trabalham os juízes, os desembargadores, os advogados. E que tem a função de garantir o direito das pessoas, de resolver também os conflitos entre as pessoas. As pessoas que não estão cumprindo a lei, e então vão ser punidas por isso, é no fórum que se decide essas coisas.

Caio: Ou se, quantos anos você vai ficar preso.

Vinícius: Ou se vai por tornozeleira.

Professora: Isso. Vai decidir, se a pessoa vai ficar presa ou não. Mas, naquele tempo não tinha tornozeleira ainda, viu? A tornozeleira é uma coisa que existe, há menos tempo, é mais atual.

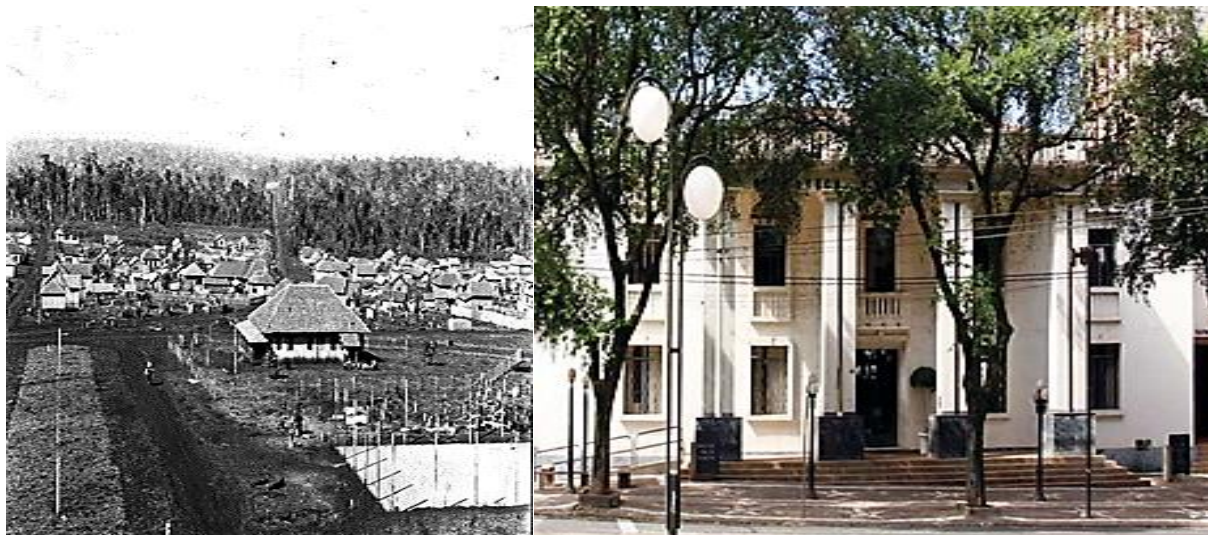
Neste prédio, onde vocês foram, funcionava o Fórum. Com o desenvolvimento da cidade, a cidade foi crescendo mais, aumentando o número de habitantes, este prédio ficou pequeno para abrigar o Fórum. Então, ele passou a funcionar em outro lugar. Desde 1984, o fórum então passou a funcionar no centro cívico que é onde fica a Prefeitura também. E como ficou vazio, a Biblioteca passou a funcionar ali. (DIÁRIO DE CAMPO, EM 23/11/2017).

Com essa informação, passamos a questioná-las sobre as semelhanças que elas podiam perceber nas fotografias do prédio. Elas focaram a atenção nos aspectos materiais e que os prédios tinham as mesmas coisas. Pergunto qual a função dos prédios e algumas crianças mencionam pequenas diferenças como o fato de não ter bandeiras na frente do prédio do Fórum. Insisto na pergunta, e a princípio apenas

duas crianças respondem que em um “se pode pegar livros e no outro não pode porque é um Fórum” e “que os prédios são os mesmos, só que um foi o Fórum e depois biblioteca” (DIÁRIO DE CAMPO, em 23/11/2017). No decorrer das aulas e com outras intervenções, sequenciando fotos na ordem de funcionamento do prédio, a maioria das crianças passaram a entender as funções que aquele espaço já tivera no passado e a que tem no presente.

Percebemos que no primeiro ano, por ser novidade, os passeios são mais contemplativos, o que é interessante dada as observações da cidade e dos pontos de visitados que as crianças realizam, no entanto, as relações, no que tange ao conhecimento histórico, não avançam muito. A partir do segundo ano, os diálogos vão se constituindo em outros momentos, que nem sempre se dão em sala de aula, os saberes das crianças se diferem pela constância, pelo retorno aos pontos de interesse. Nunca os passeios eram os mesmos, numa repetição enfadonha, pois sempre íamos com novas perguntas e outras situações surgiam nas visitas, como por exemplo exposições de obras de arte e fotografias. Trazemos, a seguir, as respostas das crianças ao primeiro instrumento, relativo a Biblioteca Pública.

Figura 36 – Imagens relativas ao instrumento 1: Quadra de tênis e Biblioteca Pública

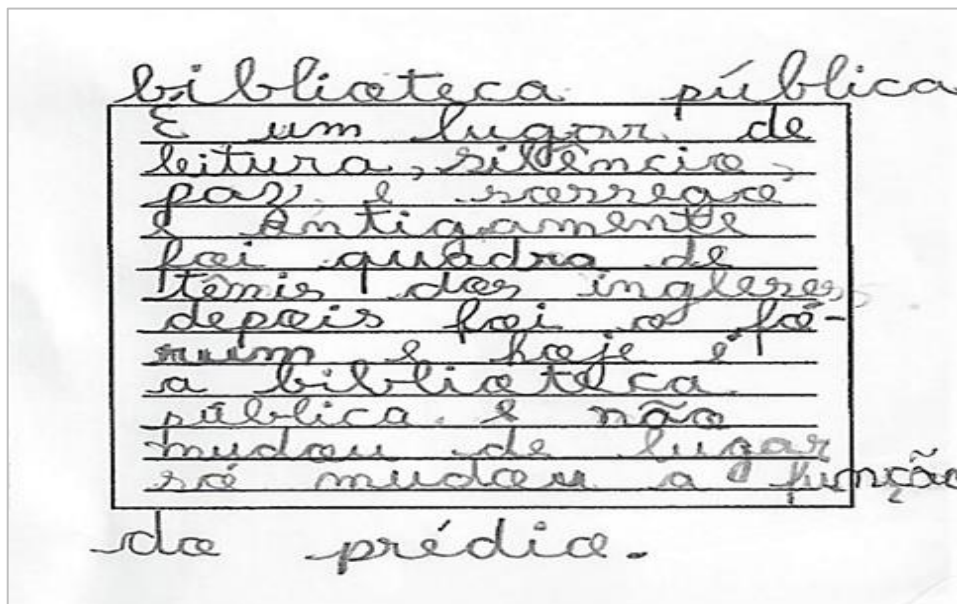


Fonte: Acervo da autora (2017)

No instrumento um em relação as imagens do espaço hoje ocupado pela Biblioteca Pública, verificamos que todas as crianças responderam as perguntas, identificando de onde é a imagem e atribuíram as funções que o espaço já abrigou. Nas respostas, as crianças ordenaram os acontecimentos sucessivamente, utilizando

linguagem temporal mais sofisticada que no início da pesquisa, utilizando nas respostas palavras como: mudança, ainda, enquanto, durante. Elas também utilizaram o tempo verbal no passado.

Figura 37 – Resposta ao instrumento 1 – Miguel



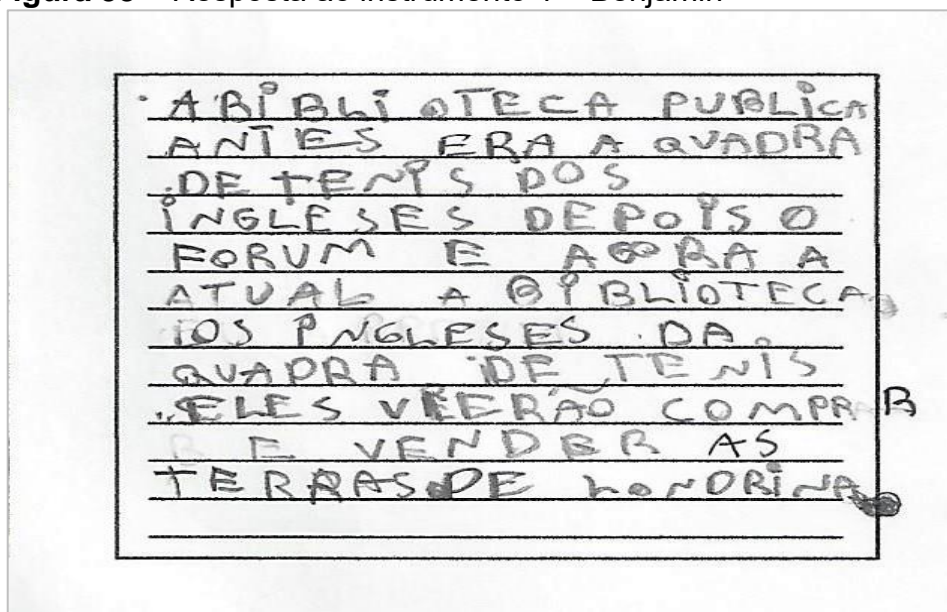
Fonte: Acervo da autora (2019)

Se o prédio da Catedral remete a uma edificação moderna, o prédio da Biblioteca Pública é dos anos 1950, tem um outro estilo arquitetônico, com referências clássicas e ecléticas, a edificação é mais detalhada, mas na interrelação, enquanto discutíamos acerca das permanências e mudanças, as crianças, a princípio, tiveram certa dificuldade para entender a mudança de função do prédio. Porém, quando as edificações são colocadas em relação, em conjunto, elas são capazes de concluir que há lugares em que são operadas mudanças na materialidade e permanência de funções, e em outros ocorrem o contrário, mudança de funções e permanência da materialidade. Esse é um pensamento complexo, uma vez que é necessário operar com variáveis entre forma e função, e aqui inferimos que a ação da pesquisa “in loco”, as vivências são muito grandes. As camadas temporais presentes na cidade e que, nesse processo, foram restituídas por meio da materialidade e narrativas nos auxiliaram a refletir com as crianças acerca dos significados da ação humana, em torno do tempo, o que permitiu um salto epistemológico, percebido quando as crianças justificam suas afirmativas.

Compreender o tempo, exige de nós, no caldeirão dos processos educativos, um investimento na captura de seus indícios por meio de permanências, fragmentos de outras vidas que nos antecederam, bem como ausência ou silêncios de sujeitos que não deixaram marcas, ou que, se deixaram, foram apagadas por decisão de alguém. Acima de tudo, essa compreensão exige de nós, professoras e professores, o investimento sistemático e permanente na condição de nossos estudantes compreenderem a mudança no tempo. (MIRANDA; MEDEIROS; ALMEIDA, 2016, p. 67).

Observamos que algumas crianças apresentam acontecimentos específicos para explicar mudanças e permanências, apresentando causas, efeitos e motivos, dando maior coerência ao que comunicam. Nesse tipo de resposta encontramos uma atividade de pensamento que parte de um recorte local, um ponto demarcatório, mas que transita por outra dimensão específica para explicar ao mencionar sujeitos vindos de outro país, demonstrando conhecimento factual aprendido a partir de histórias reais, verdadeiras, conforme explicado por Cooper (2012).

Figura 38 – Resposta ao instrumento 1 – Benjamin



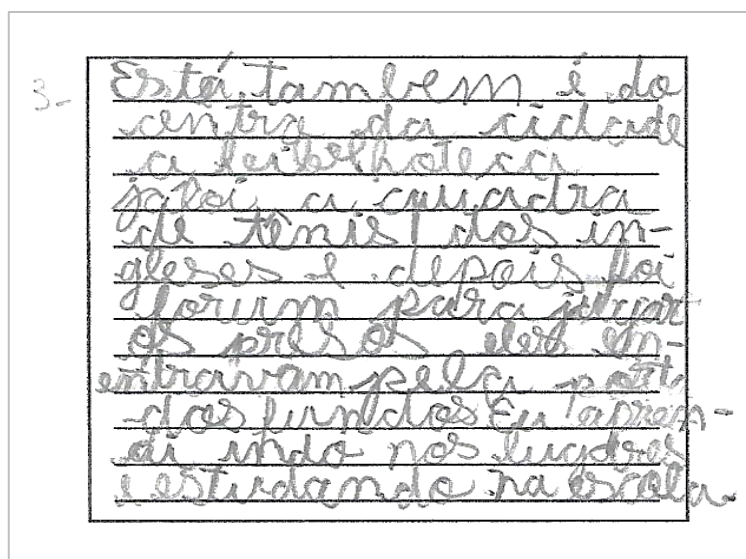
Fonte: Acervo da autora (2019)

Ao justificar uma informação dada na resposta, a criança se aproxima de um tempo – da dominação dos homens sobre a natureza, do cotidiano, das transformações do espaço, organizando a história por meio dos acontecimentos, apresentando atores e criando imagens da cidade. Ela utiliza uma linguagem comercial - compra e venda – reconhece porque as pessoas em outra época fizeram coisas, compreendendo que as ações humanas estão localizadas no tempo e por esta

razão são históricas. Ela demonstra dialogar refletidamente com a temporalidade apresentada, reconhecendo que no tempo histórico coexistem diferentes tempos. Essa percepção trouxe momentos da cidade – venda das terras, formação da cidade, progresso, transformações nos usos dos espaços, esboçando uma periodização da história local. Desse modo, as crianças que apresentaram esse tipo de resposta, demonstraram que os conhecimentos históricos aprendidos estão articulados com o desenvolvimento do pensamento histórico, uma vez que, em função das diversas camadas temporais dispostas no presente, elas puderam começar a conectar que a cidade traz “em sua materialidade e práticas visíveis no aqui e agora – diferentes presentes, diferentes passados, presentes e passados, passados e futuros, futuros e presentes e diferentes futuros”, de acordo com Miranda; Blanch (2013, p.64).

Também encontramos duas respostas que apresentaram observações mais particularizadas, mostrando os sinais que estão na materialidade que ligam o passado ao presente e que são desvelados quando interpelamos as camadas temporais.

Figura 39 – Resposta ao instrumento 1 – Guilherme



Fonte: Acervo da autora (2019)

As particularidades desse tipo de resposta evidenciam, pela imagem da materialidade, um grupo social em outro contexto histórico, incluindo uma informação válida sobre a história local. Também aparece a função específica do prédio no passado, demonstrada ao utilizar um vocabulário mais ampliado – julgar pessoas – no campo jurídico, conceito discutido ao longo das aulas e nos retornos a Biblioteca Pública. Cooper (2012), ao tratar de evidências concretas e abstratas, afirma que se

forem dadas às crianças mais evidências abstratas, como parte de um contínuo, e elas terem aprendido a discutir evidências, podem relacionar evidências abstratas a evidências concretas por meio de visitas aos locais de interesse. O nível de respostas apresentada pelas crianças não procede do nível de abstração das evidências, mas dos conceitos e dos argumentos, uma vez que vestígios do passado são apenas evidências para a percepção do que eles podem nos informar sobre as pessoas que os fizeram e usaram. “As crianças precisam ter experiência física, e a aprender a discuti-la, se isso tiver importância para elas. Então, podem ser capazes de transferir este processo para nova evidência mais abstrata”, conforme afirma Cooper (2012, p. 239).

Ensinar sobre a cidade requer estudo, planejamento, tempo, antes de estabelecer-se nas práticas escolares, sob o risco de empobrecer as ideias originais, passado o período de estímulo externo.

O ponto chave de toda a didática que se ocupe de ensinar o fenômeno urbano é pôr em marcha a interação entre a realidade física, quer dizer a forma, a estrutura e os usos da cidade enquanto objeto físico, e a realidade social, quer dizer, os interesses psicológicos e as conotações e significados sociais dos habitantes passados, presentes e futuros. É necessário dar significado social para a forma e para a estrutura da cidade. (ALDEROQUI, 2013, p. 260).

As discussões durante as aulas, subsequentes aos passeios, tinham como mote os questionamentos das crianças que surgiam da experiência da visita. Ao ajudá-las a interpretar evidências baseadas na materialidade, como por exemplo, a localização do tribunal do júri no prédio (hoje a sala do Teatro Zaqueu de Melo), perguntas se encadeavam - por onde as pessoas que seriam julgadas entravam, quem as acompanhava, quem podia ficar naquela sala. Assim, as crianças iam complementando os comentários umas das outras, melhorando a qualidade das discussões ao longo das aulas, ao fazerem isso alcançavam um raciocínio inferencial e um leque maior de suposições válidas.

6.1.3 Concha Acústica

Nos passeios ao Quarteirão Cultural nossas primeiras paradas se deram sempre na Concha Acústica pelo trajeto que realizávamos. Nesta praça que abriga

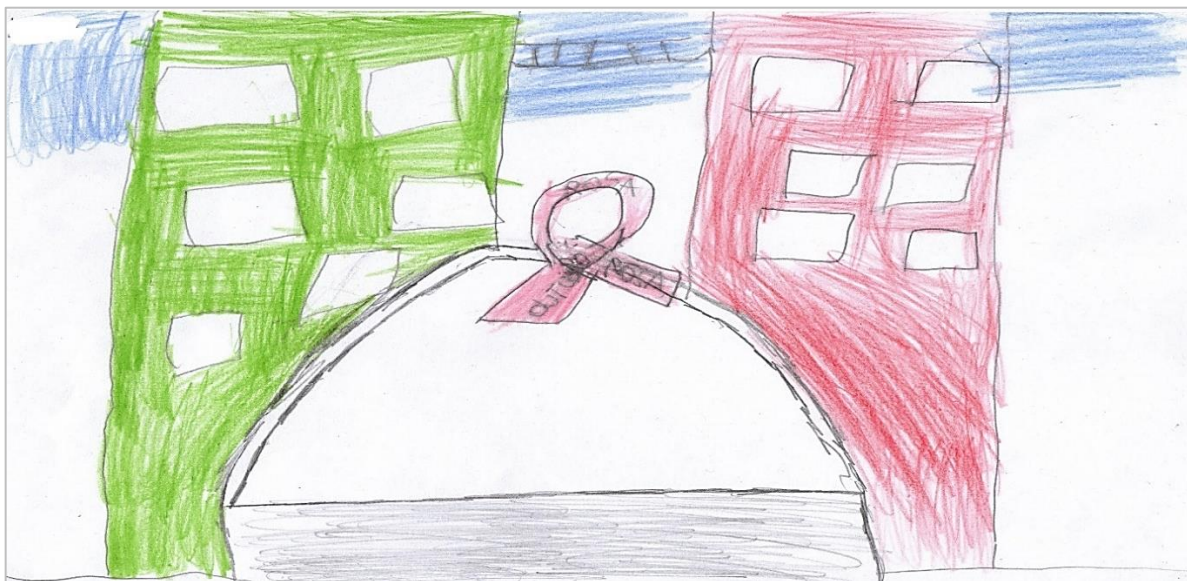
um monumento, a permanência da arquitetura é total desde sua construção em 1957, em razão disso, como não há modificação na materialidade e função, as crianças não estabeleceram um movimento temporal. Destacamos que dentre os locais estudados durante a pesquisa, a Concha Acústica foi o único lugar que levamos as crianças a analisar sem roteiro prévio, tendo como foco na primeira visita os aspectos materiais, como a estrutura e a acústica do espaço. Porém, como estivemos por algumas vezes naquela praça com as crianças, vivenciamos situações do cotidiano daquele lugar, essas relações sociais se mostraram muito fortes, reverberando em discussões em sala de aula durante o período da pesquisa. Essas situações são discutidas no próximo subitem.

Na primeira visita a Concha Acústica, buscamos saber quem já conhecia aquele lugar, se costumavam frequentar aquele espaço, quando foi construída, aspectos da construção, o porquê daquele nome, o entorno, aspectos históricos do espaço. As crianças que já conheciam e que frequentavam aquele espaço falaram de suas vivências ali, algumas delas comentavam entusiasmadas sobre o evento da campanha “Outubro Rosa” que, recentemente, tinham participado com suas famílias naquele lugar.

Por meio das observações dos aspectos materiais, dos elementos que compõem aquele espaço como palco, holofotes, bancos, realizando experiência de reverberação do som, e ainda baseadas nas experiências que algumas crianças tinham do lugar, elas inferiram que a Concha Acústica é um lugar propício para a realização de teatros, shows musicais e apresentações. Também o fato conhecido de que o espaço é cenário de manifestações políticas e religiosas permitiu que percebessem de forma evidente a função do local.

Os desenhos abaixo mostram os elementos que compõem a Concha Acústica, bem como o entorno com o Edifício Centro Comercial que chamou a atenção das crianças pelas pontes suspensas no alto das torres.

Figura 40 – Desenho Concha Acústica – Caio



Fonte: Acervo da autora (2017)

Na roda de conversa que realizamos naquela praça, questionamos as crianças em relação aquele monumento com o intuito de perceber se elas fariam deslocamentos temporais.

Rúbia: Será que a Concha Acústica foi construída há muito tempo, é um lugar antigo ou é um lugar novo, que foi construído há pouco tempo?

Maioria das crianças: Antigo!

Maria: Faz muito tempo, faz muito tempo!

Rúbia: Por que você acha que faz muito tempo?

Maria: Faz tempo que tem porque eu vinha aqui quando eu era pequena.

As respostas a esse questionamento feito durante o primeiro passeio, isto é, quando as crianças estavam no primeiro ano, nos mostram que, naquela situação, elas não tiveram condições de transitarem pelo tempo, identificando permanências e mudanças em uma análise comparativa da materialidade, assim não puderam realizar uma articulação entre passado e presente. As respostas ainda indicam que algumas crianças identificavam a construção como antiga, apontando isso de modo aleatório, não se importando com a cronologia, localizando a construção no passado, por exemplo quando uma delas justifica que “ia naquele espaço quando pequena”, provavelmente para situar a construção em um tempo diferente do presente, ainda

que fosse um passado recente.

Em relação a ideia de tempo nas crianças, Oliveira (2003) realizou pesquisa sobre a questão temporal com crianças de sete a dez anos, utilizando o método clínico de Piaget como norteador de sua investigação, de acordo com suas conclusões, as crianças pensam o passado baseado em seu presente e não o inverso. Elas colocam os eventos em um lugar atemporal meramente nomeado enquanto passado sem considerar datas e a contagem do tempo, com a percepção de que o acontecimento pertence a um tempo diverso do presente.

No que se refere à noção de passado, percebemos que a criança analisa os acontecimentos através de uma lógica operatória (...). Mesmo quando efetuam cálculos matemáticos, contradizem-se ao analisar esses resultados com relação ao tempo. Isto comprova a ideia de que o tempo histórico é uma construção causal e não meramente cronológica. (OLIVEIRA, 2003, p. 168).

Nessa primeira visita, verificamos que o olhar das crianças não se detém a Concha Acústica, o olhar escapa e se prende ao painel de azulejos²⁹ da Secretaria Municipal de Cultura, localizada em frente àquela praça. Ao sairmos da Concha, passamos pelo largo que margeia aquele espaço e que abriga o Memorial do Pioneiro. Esse espaço é uma travessa fechada ao trânsito e que preserva o paralelepípedo como calçamento. Quase todas as crianças nunca tinham visto uma rua de paralelepípedo, o que suscitou surpresa para algumas e estranhamento para outras (Figura 41). Algumas crianças, assim que viram, perguntaram do que era feita essa rua porque era diferente das outras que elas conheciam.

Enzo: É torto o chão, quase que vira o pé”.

Professora: Quem conhece esse tipo de piso da rua?

Crianças em uníssono: “Eu não”!

É uma rua de pedra?

Professora: “O tipo de pavimento dessa rua chama-se paralelepípedo”.

Crianças: “Hã? Como que fala?”

Explico que o paralelepípedo tem esse nome porque é um bloco retangular com seis lados usado no calçamento de ruas e estradas e

²⁹ Trata-se do painel de azulejos instalado na fachada principal do prédio que, atualmente, abriga a Secretaria de Cultura, mostrando a cidade de Londrina em duas cenas, em 1934 e em 1985, destacando mudanças na paisagem no decorrer de cinco décadas, o painel foi instalado nas comemorações do cinquentenário da cidade. O prédio foi construído entre 1950-1953, com projeto de autoria dos Engenheiros Arquitetos João Batista Vilanova Artigas e Carlos Cascaldi. É uma das edificações que marcam a presença do Movimento Moderno na arquitetura da cidade. Concebido para abrigar a primeira creche pública da cidade, a partir da década de 1980, tornou-se sede do Departamento de Cultura.

observamos um que estava solto do chão. Mostrei como era por dentro, as crianças manipularam e perceberam que por baixo a pedra é de um tom terroso, quase alaranjado e queriam saber o porquê. Esclareço que essa região onde está Londrina tem o solo constituído por formações de rochas vulcânicas de milhares de anos atrás, e por isso fica daquela cor conforme vai se degradando e que isso forma o tipo de solo dessa região com a terra roxa avermelhada.

Algumas crianças atravessam a rua na ponta dos pés pelas irregularidades que encontraram ao caminhar.

Professora: “Vocês acham que é um tipo de calçamento antigo ou atual?”

Algumas crianças: É atual.

Guilherme: É antigo.

Professora: Porque você acha que é antigo?

Guilherme: Porque fizeram primeiro aqui e depois ali (apontando para a rua paralela que é asfaltada. Ah, e antes era de terra porque eu vi lá no painel de azulejo “da” onde a gente parou.

Podemos inferir que nesse momento da pesquisa, algumas crianças dialogam com as camadas de tempo que deixam transparecer marcas daquilo que não mais pode se ver, considerando que o espaço estabelece um sentido, “pois expõe um tempo materializado em uma superfície dada”, de acordo Pesavento (2007, p. 15). Assim, algumas crianças compararam três tipos de materiais utilizados nas ruas, identificaram os sinais visíveis e tangíveis na composição de novas e antigas formas preservadas nos espaços, como também relacionam as imagens da cidade registradas em um painel que indica o espaço no tempo e suas transformações.

Figura 41 – Atravessando rua de paralelepípedo



Fonte: Acervo da autora (2019)

Ao longo da pesquisa, tivemos outros momentos de vivência na Concha Acústica que serão discutidos na análise do segundo instrumento. Abaixo trazemos respostas das crianças ao instrumento um, que traz imagem única do espaço, uma vez que esse não passou por transformações na materialidade.

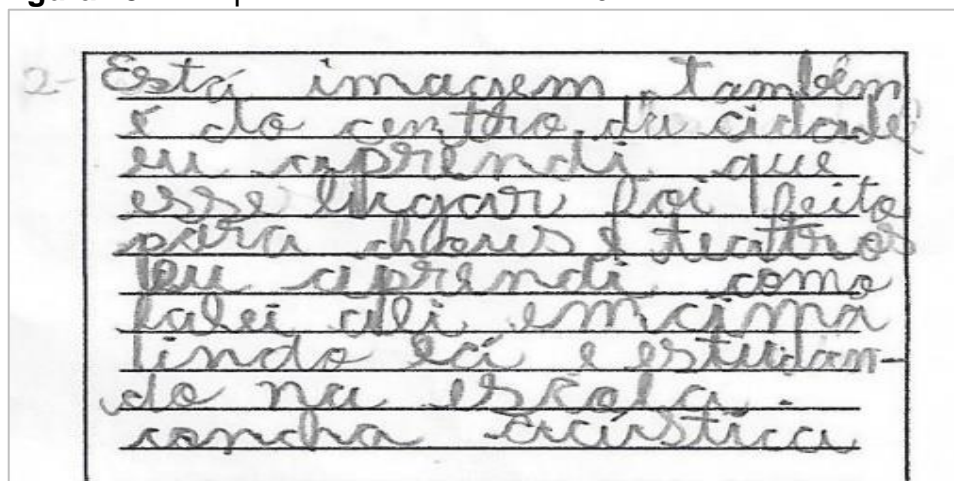
Figura 42 – Imagem relativa ao instrumento 1: Concha Acústica



Fonte: Acervo da autora (2019)

Observamos que a maioria das respostas apontam a predominância aos aspectos materiais desse espaço e a função do mesmo, ancorando-se na continuidade da edificação, não permitindo dialogar com tempo através de vestígios. Talvez em razão da ausência de contextualização que os aproximasse do espaço e do tempo, as crianças focaram a atenção nos elementos tangíveis, relacionando-os a experiências concretas vivenciadas nessa praça.

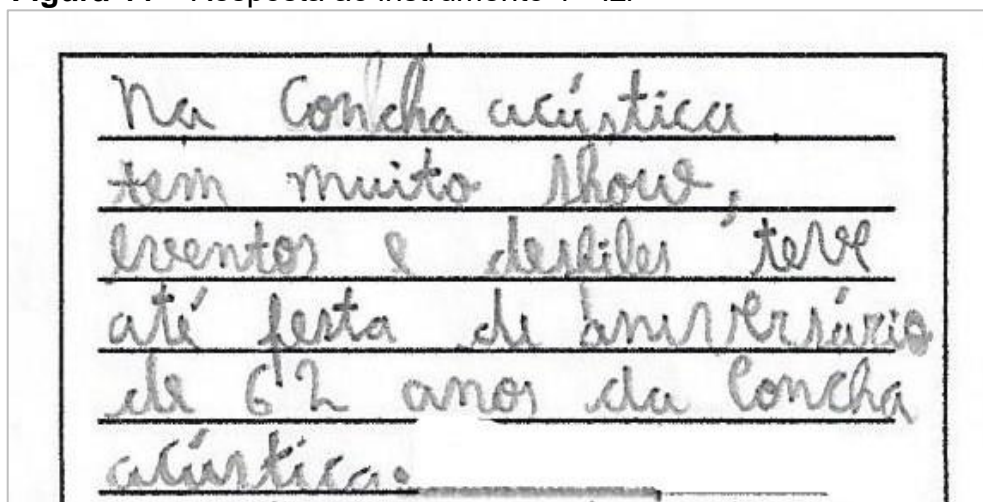
Figura 43 – Resposta ao instrumento 1 – João



Fonte: Acervo da autora (2019)

Localizamos três respostas que apontam além da função, a temporalidade da edificação, ao quantificar o tempo de existência da mesma, situando-a cronologicamente, demonstrando compreensão de ordem e sucessão, assim favorecendo o entendimento de tempo histórico. Ao compararmos as respostas ao instrumento um e a situação ocorrida durante o passeio em que várias crianças apontaram as mudanças ocorridas na rua, se posicionando em relação a temporalidade, percebemos a importância da ancoragem do espaço no tempo.

Figura 44 – Resposta ao instrumento 1 - Izi



Fonte: Acervo da autora (2019)

À vista dos dados que até aqui trouxemos, entendemos que a leitura da cidade traz em seu bojo a leitura do tempo histórico, tempo irregular, de camadas que se superpõe mutuamente. A leitura desse tempo requer aprender a decifrar sinais,

indícios e banalidades, encontradas nas camadas de tempo e saberes da materialidade, no desenho da cidade e no movimento dos cidadãos. Nesse sentido, Alderoqui (2003) ao tratar da cidade como conteúdo educativo, lembra que as explicações não se desprendem da forma construtiva. A relação com o ambiente urbano imediato não ensina se não estão bem escolhidos e se não provocar, graças a condução do professor, um outro olhar.

Em relação a terceira pergunta do instrumento avaliativo “como você aprendeu”, uma pergunta metacognitiva, a proposta se deu para que as crianças se pronunciassem sobre as aprendizagens operadas. Por meio dessa pergunta, elas puderam dialogar com a própria aprendizagem e refletir sobre a metodologia usada. Neste exercício de metacognição, 17 crianças responderam apontando que foram nos passeios com a professora/escola que a aprendizagem se processa. Das 17 crianças, 11, além de atribuírem a aprendizagem aos passeios, relacionaram o estudo realizado na escola. Nestas respostas, verificamos que as crianças marcam o que aprenderam – permanências, transformações, sucessão e apresentam ideias consideradas importantes por elas, como por exemplo, o fato do espaço escolhido para construir a igreja ser o local mais alto da cidade ou mencionando aspectos referentes a materialidade como as torres da segunda Catedral. Pelas respostas das crianças, inferimos que os passeios e os retornos aos locais de visitação foram muito valorizados e indicam que ao longo da pesquisa elas experimentaram um processo de aprendizagem mais dinâmico.

Segundo Miranda; Siman (2013) a escola tradicionalmente demarcou a divergência entre as aprendizagens que acontecem “fora” da escola e as aprendizagens que acontecem “dentro” da escola, vinculando por um lado, a aprendizagem de “dentro” aos sentidos conferidos ao espaço escolar como a disciplina, e por outro, esse espaço é afetado pelos sentidos ligados ao perigo e aos territórios insalubres que podem ser referidos à aprendizagem de “fora”.

No caso dos ensinamentos e aprendizagens que se processam no campo das humanidades, em especial da História e da Geografia, é justamente a aprendizagem que se processa “fora” que traz consigo os sentidos que derivam de processos sociais de produção e compartilhamento de Memórias e sentidos próprios do urbano, uma vez que são, sobretudo, adquiridos na experiência com o urbano e por meio de distintas redes de sociabilidade. [...]. (MIRANDA; SIMAN, 2013, p. 21).

Entendemos que a aprendizagem de “fora” potencializa o processo de aprendizagem, as relações humanas na cidade, a construção de um olhar sobre a vida em suas cotidianidades, a autonomia. Por fim, se para as crianças houve uma tomada de consciência sobre processo de aprendizagem ocorrido durante a pesquisa, de mudanças cognitivas, para nós essa mudança também se fez sentir, uma vez que estivemos imersas no mesmo processo, propondo situações baseadas nas perguntas e observações das crianças, partilhando com elas essa experiência educativa em um processo análogo de aprendizagem para a construção de uma pesquisa empírica que demandou planejamento, estudo, decisões quanto aos encaminhamentos das propostas e atitudes que precisaram ser tomadas durante as caminhadas e visitas.

6.2 SOCIABILIDADE

A cidade compreende diferentes atores sociais, personagens, grupos, práticas de interação, comportamentos, hábitos. Como obra coletiva é lugar de muitos, abriga o povo e também sua diversidade, compondo uma teia de relações sociais sempre renovada. Tomamos a sociabilidade imbricada ao cotidiano da cidade em suas diferentes formas, por meio das quais os cidadãos fixam as experiências, que segundo Pesavento (1991) corresponde ao viver na cidade. Assim, é na leitura da cidade que a cidade e o ensino de História encontram espaços dinamizadores para que as questões emergentes do nosso tempo sejam objeto de estudo na escola.

Aqui trazemos situações significativas vivenciadas pelas crianças nas caminhadas pelo Quarteirão Cultural. Os eixos sociabilidade e a sensibilidade se ancoram no mesmo instrumento, e embora as situações dialoguem entre si, para fins didáticos estão alocados separadamente. Abaixo, as imagens criadas para compor o instrumento a fim de indicar uma relação com os episódios vivenciados, essas são descritas para conhecimento das situações, são momentos não planejados, que ocorreram ao acaso, mas trouxeram situações imprevisíveis e intensas para a pesquisa.

6.2.1 Episódio Concha Acústica

Figura 45 – Imagens relativas ao instrumento 2: Episódio Concha Acústica

Em nossas caminhadas pela cidade, vivenciamos várias situações. As imagens mostram 3 situações que presenciamos. Escreva sobre o que aconteceu e o que você aprendeu com cada uma.



Fonte: Imagens retiradas da internet em 15/05/2019.

No primeiro passeio ao Quarteirão Cultural, logo na primeira parada na Concha Acústica, estávamos a observar e discutir os aspectos históricos e materiais do espaço, havia aquele burburinho, comum a um lugar onde se encontram crianças. Maria, uma menina tímida e quieta da turma, que não era frequentadora daquela praça chama a atenção das outras crianças em tom de voz baixo, mas com veemência: “Psiu! Tem gente dormindo ali em cima e desse jeito vocês vão acordar ele” (DIÁRIO DE CAMPO, 22/11/2017). Ninguém havia percebido o morador de rua, dormindo no canto do palco da praça. Ao serem alertadas pela colega, as crianças passaram a falar mais baixo.

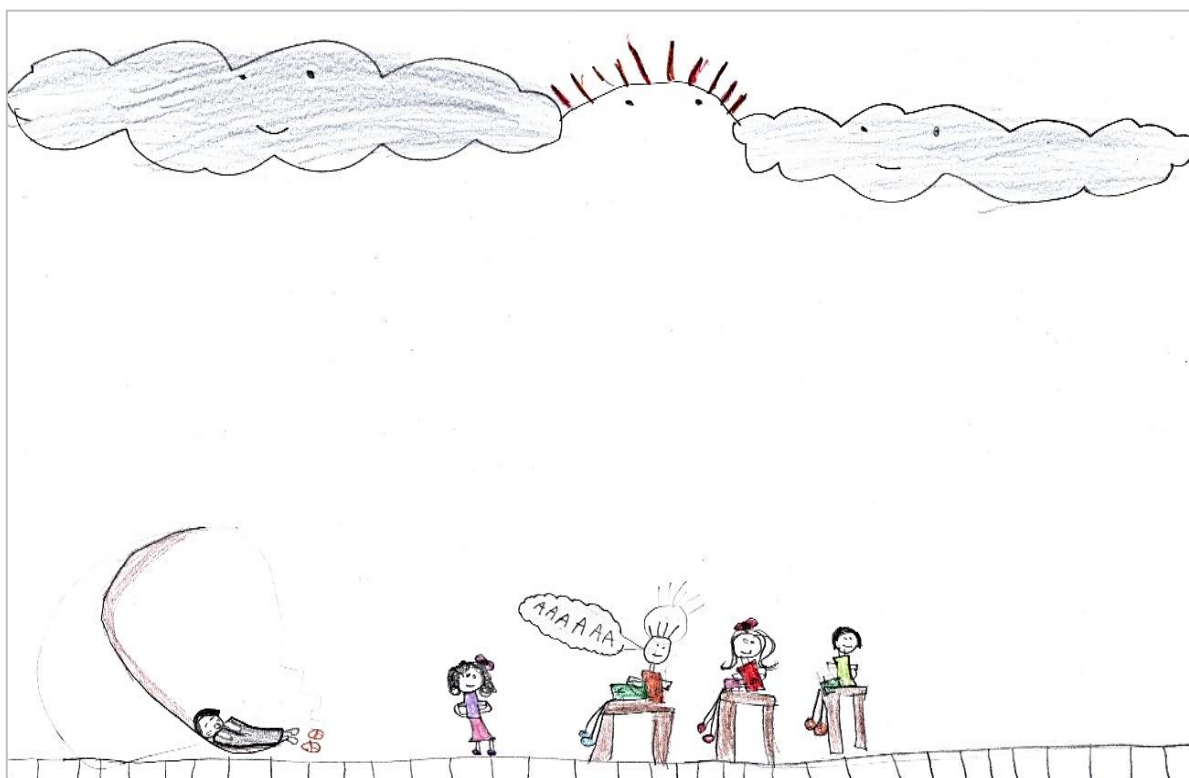
No terceiro ano da pesquisa, os modos de vida da população de rua se desvelaram em cenas de um palco em praça pública. Chegamos a Concha Acústica no começo de uma manhã bem fresca de outono e ficamos surpresas, pois naquele mesmo palco onde em outros momentos presenciamos uma ou outra pessoa ali dormindo, o que já gera indignação, desta vez encontramos doze pessoas em situação de rua.

Eram homens e mulheres, e a maioria por aquela hora, ainda dormiam enrolados em cobertas sobre velhos colchões ou pedaços de papelão e junto deles vários cachorros. Além das pessoas que ali dormiam, alguns pertences espalhados pelo chão, nas grades do playground via-se cobertas e roupas estendidas, pela praça sentia-se a mistura dos odores humanos com os dos outros elementos, como as cobertas

expostas impregnadas das sujeiras dos corpos que ficam em contato direto com a rua. Enquanto estávamos sentando em um banco mais afastado das pessoas que ali dormiam, dois cachorros se aproximaram das crianças e elas se esquivaram, demonstrando medo. Um daqueles homens que estava no palco se aproximou e foi logo espantando os cachorros dizendo “criançada pode deixar que eu já toco eles daqui!” Agradei a ele que se virou para mim e continuou “professora, agora ‘ceis’ pode ‘ficá’ aí em paz, se ‘precisá’ a senhora me chama que eu ‘vo ficá’ ali ó”, mostrando um banco em frente ao palco. Ficamos ali conversando a partir do roteiro que havia planejado, porém logo continuamos nosso trajeto. Na volta paramos no Memorial do Pioneiro, localizado exatamente em frente à Concha Acústica e por ser uma rua fechada ao trânsito, as crianças estavam espalhadas em grupos a ler os nomes dos aclamados pioneiros da cidade ali inscritos nos vários totens. No palco da Concha o mesmo cenário com as pessoas em situação de rua, da calçada um homem me chamou discretamente e se apresentou como funcionário da prefeitura, perguntou quanto tempo demoraríamos para ir embora, pois haveria uma operação para expulsar aquele grupo dali e que eles estavam apenas esperando que as crianças saíssem, apontando viaturas da polícia paradas na esquina. Algumas crianças perceberam o que estava para acontecer, pois viram o funcionário se dirigindo a mim, então começaram a perguntar com certo de espanto: “Professora eles vão prender os moradores de rua”? “Para onde vão levar eles”? “A gente vai ter que ir embora”? Chamei as crianças para voltarmos para a escola e disse que lá conversaríamos melhor sobre o que estava acontecendo, elas se mostraram preocupadas com a situação agressiva que se anunciava. (DIÁRIO DE CAMPO, EM 12/04/2019).

A leitura deste cenário deixa claro o entrelaçamento das três dimensões que configuram a cidade – materialidade, sociabilidade e sensibilidade, esta última que observamos desde o primeiro ano da pesquisa na leitura feita por uma criança que vê o outro na cidade que não atrai a atenção de ninguém, aquele que está em condição desigual, excluído e invisível. No entanto, Maria olha aquele homem em sua condição humana e afeta os colegas com sua leitura do espaço e olhar humanizador, revelado também em seu desenho.

Figura 46 – Desenho de Maria – Concha Acústica



Fonte: Acervo da autora (2017)

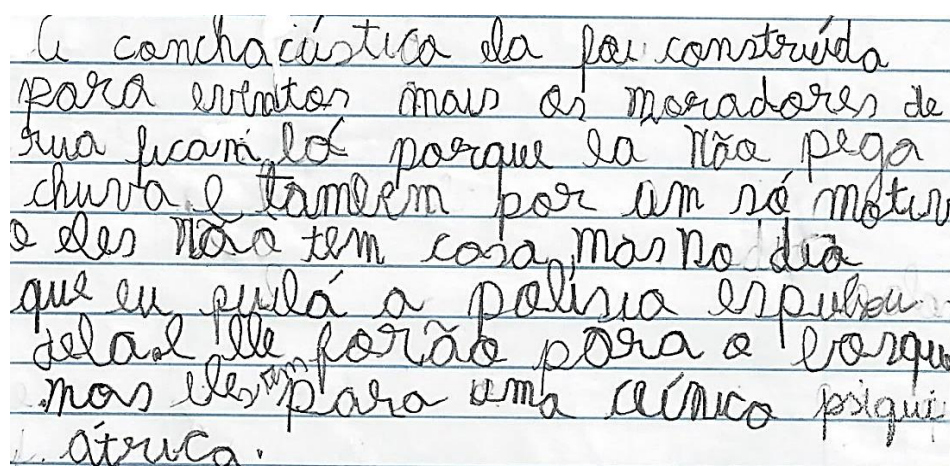
O olhar sensível de Maria é demonstrado em seu desenho. Representa alguns colegas sentados e ela como a única criança em pé e com as mãos na cintura, mostrando-se impaciente com o tom de voz das outras crianças e indignada ao ver uma pessoa dormindo na rua. Na materialidade da cidade visível, Maria encontrou o invisível e, com sensibilidade, sua leitura tomou como texto não apenas os elementos físicos do espaço, sobretudo trouxe uma presença ausente naquela paisagem, por conseguinte, produzindo outros sentidos para os seus pares, muitos também trouxeram a situação em seus desenhos. O olhar de Maria para aquela cena penetra o real vivido, encontrando ali o homem fora do padrão, a menina lê a cidade dos excluídos e marginalizados, e nos leva a identificar um pensamento embrionário que nos aproxima da ideia de Benjamin (1987, p.225) de “escovar a história a contrapelo”. O que nos leva a ousar estabelecer tal relação é que o saber elaborado quanto a condição humana do mendigo permanece e retorna dois anos após quando vivenciamos o episódio de expulsão pelos policiais.

Estar com as crianças no centro da cidade, para além das fronteiras escolares, e vivenciar situações de uso desse espaço por atores sociais, que vivem no limiar da dignidade humana e sob mecanismos de opressão, não era propriamente o que

havíamos programado para aquela saída. Tal situação nos tomou por sobressalto, fomos advertidas a nos retirar daquela praça com as crianças, seus olhares argutos e atentos junto aos questionamentos que faziam apontavam a leitura daquela situação nada simples. Enquanto professora e pesquisadora tínhamos por responsabilidade discutir tal situação com as crianças, dada a complexidade do que ali se apresentava. Contudo, se por um lado fugia ao que estava previsto, por outro lado foi além, ao tornar visível pontos de tensionamento e contradição no uso do espaço público, ampliou a legibilidade da cidade e extrapolou a observação direta do real, da materialidade, que as crianças puderam realizar por meio daquela vivência.

As respostas ao instrumento relativo ao eixo sociabilidade mostram que todas as crianças relacionaram as imagens aos dois episódios vivenciados na Concha Acústica. Elas demonstraram preocupação em existir algum abrigo para os moradores de rua, assim como, indicam nas respostas, que não seria necessário a expulsão, mas que eles deveriam ser encaminhados para alguma instituição social ou a um profissional de saúde para que pudessem se tratar do vício das drogas e do álcool. A maioria das crianças identificou a Concha Acústica e a praça enquanto um lugar público e que pertence a todos, argumentando que a função daquele espaço é voltada às atividades culturais e ao lazer de adultos e crianças. Nestas respostas, encontramos a justificativa de que aquela praça poderia ser usada por crianças para brincarem no parquinho. Em duas respostas mencionam que aquele espaço se trata de um monumento histórico da cidade e que precisa ser preservado.

Figura 47 – Resposta ao instrumento 2 – Caio



A concha acústica da praça construída para eventos mas os moradores de rua ficam lá porque lá não pega chuva e também por um só motivo e eles não tem casa, mas no dia que eu fui lá a polícia expulsou eles e eles foram para o parque mas eles vão para uma clínica psiquiátrica.

Fonte: Acervo da autora (2019)

Figura 48 – Resposta ao instrumento 2 – Vinícius

1- Na Corcha paratística quando a gente foi na primeira aula houve um morador de rua, mais quando nós fomos no 3º ano existia dois moradores de rua e a polícia estava estacionada na esquina e veio um policial e perguntou para o professor se a gente ia demorar porque eles iam expulsar os moradores de rua. Nós eu não achei certo porque eles deviam levá-los para um lugar adequado.

Fonte: Acervo da autora (2019)

O domínio de onde emerge as reflexões é o espaço público e que acontecem pelo encontro das crianças com um determinado grupo social, posto que a cidade é o ambiente onde as desigualdades se manifestam em variadas práticas socioespaciais. Ainda que expostas a uma situação conflitante de grande complexidade na vida urbana contemporânea, a compreensão das crianças acerca do espaço público se dá de forma ativa, afastando-as da passividade que, muitas vezes, é tão presente no cotidiano intramuros da escola. As observações demonstram que elas têm modos próprios de compreender e significar as relações sociais nos usos do espaço, organizando suas ideias sobre o mundo que vão se constituindo na temporalidade presente de produção da vida cotidiana, o que para Certeau (2014) é uma prática do espaço, práticas em movimento, tendo em vista que o cotidiano é feito de relações entrelaçadas, onde se apropriar da cidade é se apropriar do e no cotidiano, como também do e no mundo.

As caminhadas pela cidade mostraram-se ricas em histórias, pessoas, vozes, formas, texturas, cores, aromas e mostraram, sobretudo, múltiplos sujeitos que inventam táticas e operações de caça (CERTEAU, 2014). Eles criam e recriam seus modos de viver, manifestando a face da rua demasiadamente humana para que se fique alheio a ela, o que observamos na criança quando para e mira esses sujeitos em suas condições de sobrevivência.

Na rua, as crianças puderam vivenciar relações que se dão no cotidiano da cidade porque estavam próximas aos seus praticantes ordinários e perceberam alterações no espaço que geraram estranhamento, isto é, situavam-se em torno do movimento das pessoas concentradas nas ruas. A esse respeito, Certeau (2014), em

sua metáfora sobre a diferença da visão de Nova York tomada do alto do World Trade Center e da rua, descreveu que a última é como uma caminhada que compõem uma experiência em deslocamento e não uma visão de conjunto, genérica, vista em perspectiva. Essa aproximação das crianças dos espaços públicos reverberou em uma leitura mais refinada da realidade. Se no primeiro ano ao ver uma pessoa dormindo em uma praça as crianças demonstraram uma leitura mais próxima ao viés da sensibilidade, ainda que suas interpretações tenham sido elaboradas a partir dos recursos cognitivos que dispunham naquele momento, no terceiro ano elas revelaram, nas narrativas apresentadas, a formação de relações de sentidos e significados sociais para a vida urbana, complexificando a realidade.

Nesse sentido, enquanto espaço de múltiplas textualidades e polifonias, a cidade possibilita outras formas de leitura, de ver a cidade real, muitas vezes de forma contrastante. Nas respostas, nos desenhos e na fala das crianças observamos que elas lêem a cidade, as pessoas, os cenários, as relações sociais, indo ao encontro do que preconiza Paulo Freire (1982), que a leitura do mundo, antecede a leitura da palavra, quer isso dizer que a ancoragem na realidade vivida é a plataforma para a construção do conhecimento. Assim, ler e escrever palavras, requer uma “outra leitura, prévia e concomitante àquela, a leitura da realidade mesma” (FREIRE, 1982, p.25). Para realizar a “leitura do mundo” é necessário tomar distância do mundo e inserir-se na cotidianidade como sujeitos que observam, pois a cidade possui grande potencial reflexivo para a compreensão do tempo presente.

Educar com, na e pela cidade, conforme discutido por Miranda e Pagés (2013) abarca as imprevisibilidades que a cidade carrega e, por essa via, podemos dialogar com as materialidades e os textos dados a ler nos lugares de memória, associados àqueles atores que são invisibilizados ou considerados presenças incômodas, conforme visto em nossa pesquisa.

Assim, defendemos que se abre, para os processos intencionais de ensino, uma janela de oportunidades para problematizações do presente, reflexões acerca da pluralidade das experiências humanas no tempo que podem engendrar uma consciência histórica, melhorando o conhecimento que a criança tem da cidade em que se vive, favorecendo a compreensão das causas estruturais dos problemas urbanos. Para tanto, Alderoqui (2003) assinala que é necessário o ensino das ferramentas conceituais que são parte dos conteúdos escolares, mas que usar esses conceitos não é apenas enunciá-los, é preciso saber organizar coerentemente as

relações entre seus atributos que se dá quando as crianças vão apreendendo certa unidade entre os aspectos morfológicos e sociais da cidade, por exemplo. Isso significa criar condições para que todos os envolvidos no processo compreendam a cidade em torno de uma complexidade mais alargada, sob o ponto de vista de suas vinculações com o conhecimento em suas várias dimensões, superando visões fragmentárias dos problemas urbanos.

Pelas respostas das crianças, evidenciamos que a explicação da dinâmica, da complexidade e os conflitos urbanos contemporâneos colocam as crianças em uma posição mais ativa, permitem imaginar soluções adequadas e possibilitam a formação da cidadania porque elas sentem que os problemas urbanos têm a ver com a vida de todos os cidadãos, logo entendem que elas fazem parte da cidade.

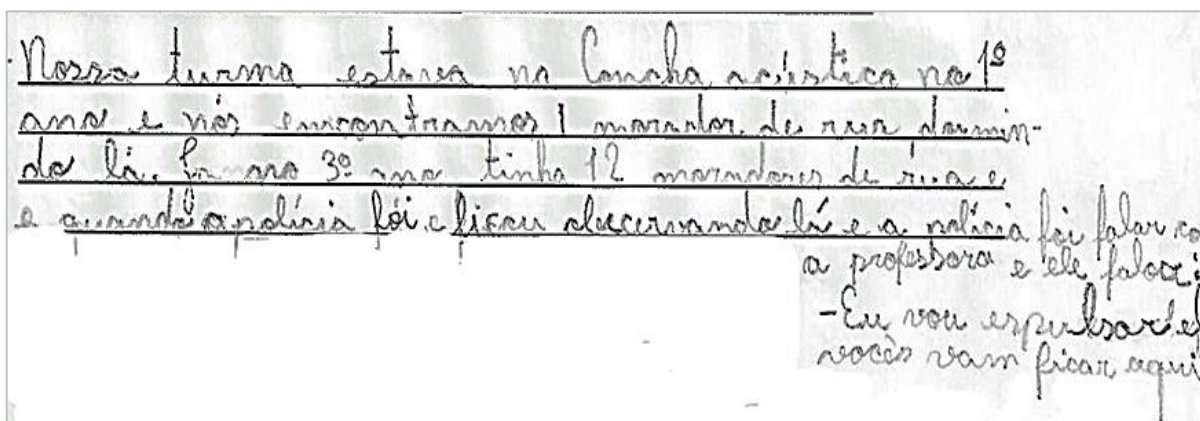
Nesse sentido, Castro (2001, p.183) argumenta que as crianças deveriam ter o direito à cidade, “o direito a desfrutar dos constrangimentos, regras e exigências de comportamento que darão origem ao sentido de urbanidade que preside as ações de cidadão no espaço público”. Concordamos com a autora, porém, evidenciamos que os constrangimentos pelos quais as crianças passam têm tornado cada vez mais áridas as oportunidades de uma experiência compartilhada da cidade.

Para se tornarem cidadãs é preciso que as crianças conquistem a cidade, não por meio do conhecimento, mas também do amor e da identificação. Significa poderem descobrir que caminhos podem ser trilhados, individual e coletivamente; significa poderem descobrir, com os outros, que a cidade não está pronta, mas é ‘obra’ a ser construída: significa poderem se sentir tendo a ver com os problemas e dificuldades da cidade, e não como algo que não lhe diz respeito. A cidadania constitui-se, portanto, de um sentimento construído internamente pelo sujeito por meio de sua ação” (CASTRO, 2001, p. 183).

As assertivas acima nos levam a pauta de que a discussão em torno da cidadania requer o conhecimento da cidade por todos os seus habitantes, e nosso foco mira a criança, ator social em processo educativo escolarizado e, por conseguinte, em aprendizagem da cidadania. À vista disso e concordando com a ideia de Sarmiento (2018) de que em razão da cidade ser o contexto de vida da maior parte das crianças do mundo, é na cidade que se consegue deparar e potencializar as situações de cidadania da infância. A ausência de políticas públicas eficientes que busquem resolver esses problemas, colabora para que as saídas com as crianças pelas ruas da cidade se tornam cada vez mais restritas e elas tenham seus trânsitos

cerceados, deslocando-se entre “ilhas urbanas”, conforme apontado por Zeiher (2003).

Figura 49 – Resposta ao instrumento 2 – Larissa



Fonte: Acervo da autora (2019)

Pelo exposto, a percepção das crianças demonstra que, desde muito cedo elas conseguem compreender a presença dos sistemas de vigilância e de seus dispositivos de ação, face a iminente operação inibidora da polícia e de funcionários da prefeitura, a impelir um modelo comportamental na cidade em oposição ao que é tido como inapropriado e desviante à ordem social. Em outras palavras, são as estratégias de um lugar próprio nas quais o poder estabelece o seu domínio, conforme Certeau (2014), trazendo o medo como recurso à vigilância.

Enquanto espaço vital de vivência, a cidade serve à decodificação e à atenção de suas diversas práticas sociais, viabiliza, em razão disso, a apresentação de novos enunciados e posicionamentos frente ao que é colocado como supostamente natural. “Permite a emergência de discursos, bem como a emergência da consciência acerca das linguagens em suas múltiplas dimensões enunciativas” (MIRANDA; BLANCH, 2013, p.68).

À vista disso, mesmo estando em uma zona central e clássica da cidade, a imprevisibilidade da situação fez com que tão logo nos retirássemos do local, a princípio porque o ambiente não estava apropriado para permanecermos ali. No entanto, no pouco tempo que ficamos na praça, era clara a reação de cuidado do mendigo para com as crianças, espantando os cachorros e dizendo que ficaria por perto para cuidar. Em seguida, a presença das crianças perturbou os agentes urbanos e a polícia que impeliram nossa saída daquele espaço.

Em que pese a insegurança dos agentes urbanos de que as crianças ficassem expostas a possíveis perigos, considerando que estes são reais, especialmente em situações de conflitos e desacordos, o que aconteceu naquela praça foi a intervenção do poder público exercendo seu domínio, refletindo as inerentes tensões no processo de produção do espaço urbano.

A impossibilidade de permanência das crianças em um espaço público da cidade evidencia alguns constrangimentos pelos quais elas passam por serem desconsideradas como atores sociais e afastadas dos espaços públicos mais amplos. Logo, a presença infantil em uma praça é entendida como se as crianças estivessem deslocadas, “fora do lugar”, pois são identificadas tendo como lócus apropriado os espaços de escolarização e demais espaços privados onde, a princípio, estão sob proteção de professores ou da família. Em movimento contrário, refletimos após esse episódio que, estar com as crianças nas ruas é um ato de resistência, frente a não consideração delas enquanto sujeitos sociais.

Contudo, na trama vivida no palco do espaço público no episódio daquela manhã, entre os personagens – polícia e moradores de rua – estavam as crianças a explorarem um monumento da cidade, levadas pela escola, aprendendo sobre o que é lugar de memória (Figura 50). Foram elas que mantiveram, enquanto ali estavam, o mínimo de civilidade naquele lugar, e ao mesmo tempo todos os envolvidos tentam, de alguma forma, proteger as crianças – professoras, agentes, policiais e mendigos. Nas lembranças daquele dia, ao enlaçar os fios para bordar a cena, o traçado vem da poesia de Carlos Drummond de Andrade, “A flor e a náusea”, que Lana Mara Siman (2013), em um dos seus textos, com esmero, borda versos e utiliza como metáfora refletindo que no exercício da docência e da pesquisa, a cidade pode ser lida de maneira a avistar flores no asfalto, não pela beleza da flor, mas pela força com que invade o asfalto da cidade moderna onde há tédio, nojo e ódio e, a partir dessa força poder combater as ervas daninhas. – pois, afinal é uma flor, mas por ter brotado no asfalto “furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio”. Da situação que vivemos naquele dia, as flores representam as crianças pela força sensibilizadora que delas emana e se espalha atingindo a todos, ao estarem presentes no asfalto da cidade, onde o cotidiano está tão carente de humanização.

Figura 50 – Memorial do pioneiro



Fonte: Acervo da autora (2019)

6.2.2 Calçada da Biblioteca Pública

Figura 51 – Imagens relativas ao instrumento 2: Episódio Calçada da Biblioteca Pública



Fonte: Acervo da autora (2017)

Caminhar pela cidade é ir ao encontro do sentido humano, é o lugar de concentração de pessoas e por isso lugar de diversidade, de práticas interativas e de oposição, comporta marcas de comportamento e hábitos. Em meio a materialidade

urbana, existe uma outra linha de representação que exhibe a cidade através de sua população em suas ruas movimentadas, com o povo a mostrar-se presente, como bem pontua Pesavento (2007).

Ao caminhar entre a agência dos Correios e a Biblioteca Pública, solicitei que as crianças tomassem cuidado para não tropeçarem, pois a calçada estava muito esburacada. Em frente ao prédio da biblioteca ficamos a discutir os aspectos da materialidade observada quando uma senhora que estava indo a uma feira nas imediações daquela área nos abordou e disse:

Senhora: A prefeitura deveria ter vergonha de ter um lugar desses para trazer as crianças, cheio de buracos, né? E olha que eu com o meu carrinho de feira não dá pra andar direito! Eles podiam pensar nas crianças porque nos idosos eles não pensam mesmo!

Chamo a atenção das crianças para a reclamação da senhora e elas concordam dizendo que é perigoso cair ali. A mulher sugere que elas mandem uma carta para o prefeito reclamando.

Izy: O que é prefeito?

Gabriel: É o Temmer.

Caio: Eu sei que a Dilma saiu. (DIÁRIO DE CAMPO, EM 09/11/2017)

Em nossas aulas, nesses três anos, discutimos que o prefeito é a pessoa responsável por administrar a cidade, por tomar decisões sobre o que fazer, como se arrecada dinheiro para realizar ações em prol da necessidade da população, enfim íamos discutindo, buscando em situações do cotidiano e também por meio de textos de livros didáticos e notícias de jornal internet e responder as indagações que surgiam, chegando ao estudo dos poderes que organizam o município administrativamente.

Nas respostas ao instrumento, verificamos que todas as crianças relacionaram a imagem ao episódio da idosa na calçada da Biblioteca Pública. Em muitas respostas, as crianças relacionam o espaço público urbano com o espaço coletivo, portanto pertencente a todos, como também indicam uma relação estreita entre cidade e o sentido político, o que se estabelece porque as crianças trazem o encontro com o outro, que se faz presente de maneira espontânea e momentânea, manifestando um modo de interação na cidade. Desse modo, nas respostas elas apontam engendrar um pensamento da cidade como espaço público da cidadania.

Figura 52 – Resposta ao instrumento 2: Episódio calçada da biblioteca – Larissa

Na frente na biblioteca pública a gente está
 na lá uma idosa parou e falou:
 - Nessa crianças cuidada, imagina eu que sou
 uma idosa. Ela estava indo à feira.
 - Vamos mandar uma carta para reclamar
 para a prefita. A cidade tem que ser adaptada para
 as crianças e para os adultos idosos.

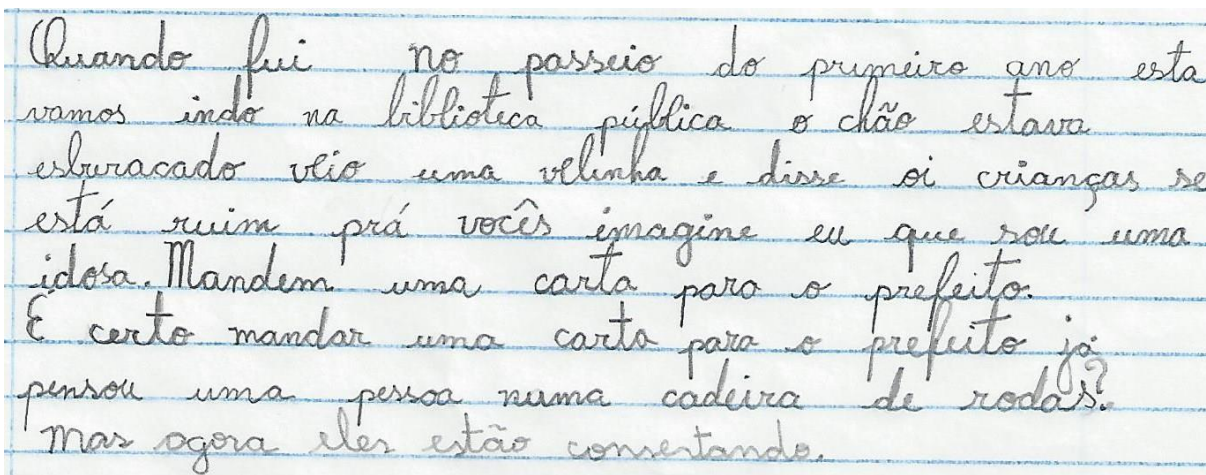
Fonte: Acervo da autora (2019)

Nesse tipo de resposta, as crianças primeiramente trazem uma comparação entre a dificuldade delas próprias se locomoverem na calçada e a dificuldade para uma pessoa idosa, exprimindo na resposta que, dada as condições físicas, aquela situação era mais inconveniente para os idosos, mobilizando significações partilhadas entre gerações e demonstrando empatia pela vulnerabilidade de um grupo social. Em seguida, manifestam a ideia da cidade enquanto espaço público urbano que pertence a todas as pessoas. A leitura das crianças desse episódio vivenciado por elas em um espaço público da cidade, vão ao encontro dos argumentos de Tonucci (2019) de que com o desenvolvimento urbano engendrado pelo capitalismo, as cidades “esqueceram a maior parte de seus habitantes, especificamente as crianças, mas também as mulheres, os jovens e os velhos, foram planejadas apenas para a categoria mais forte dos cidadãos, a dos adultos produtivos” (TONUCCI, 2019, p.67). Ao refletir sobre o repovoamento dos centros históricos, o autor afirma que o centro de uma cidade é o melhor lugar para velhos e crianças se encontrarem, para viverem a sua cumplicidade, pois foram feitos para estar juntos. Para Sarmiento (2018), as interações intergeracionais são uma das potencialidades que a cidade possibilita a dois grupos sociais que, comumente, tem seus trânsitos circunscritos a espaços específicos.

Outras respostas concebem a cidade como espaço de coexistência, algumas crianças mostram engendrar um movimento de reflexão que toma a dinâmica dos espaços, problematizando-os, expandindo para outros grupos sociais e trazendo a ideia de acessibilidade. Quando uma idosa para diante de um grupo de crianças da escola e da professora para chamar a atenção sobre as condições da calçada e eles passam a discutir a situação, ainda que brevemente, podemos inferir desse episódio

que a idosa quis compartilhar um fator restritivo de sua mobilidade por alguns lugares do centro para que desse encontro de gerações algumas ações³⁰ fossem engendradas.

Figura 53 – Resposta ao instrumento 2: Episódio calçada da biblioteca – Jenifer



Quando fui no passeio do primeiro ano estávamos indo na biblioteca pública e chão estava esburacado veio uma velhinha e disse oi crianças se está ruim prá vocês imagine eu que sou uma idosa. Mandem uma carta para o prefeito. É certo mandar uma carta para o prefeito já pensou uma pessoa numa cadeira de rodas? Mas agora eles estão conversando.

Fonte: Acervo da autora (2019)

Ao discutir sobre a dimensão pedagógica do urbanismo, Alderoqui (2003) explica que se aprende com a cidade e isso está relacionado com a densidade dos encontros humanos e das produções culturais, a cidade como agente de educação informal. Nesta dimensão sucede o encontro com as diferentes classes de pessoas, homens, mulheres, crianças, idosos, ricos e pobres, etc. Baseada em Sennet (1994), a autora pontua que o mero fato da diversidade não impulsiona as pessoas a interagir porque o conhecimento que dali provém é superficial, é um saber de como usar a cidade e circular por ela que não necessariamente provoca uma compreensão, mas a evidência e a aparência. No entanto, esse conhecimento ingênuo pode se transformar em enriquecedor se é acompanhado de estímulos, reflexões e sugestões, o que se dá por meio da intervenção pedagógica. Alderoqui (2003) ainda assevera que como o real nada tem de simples, seria ilusório pensar que o simples contato com a realidade provoca, de imediato, uma consciência autêntica da mesma, mas necessita da condução do professor no trabalho de conceitualização.

As explicações não estão nos muros, nem nas calçadas, mas nas

³⁰ A Biblioteca Pública Municipal passou por reforma dos pisos internos, telhados, fachada e das calçadas no ano de 2019.

relações que se estabelecem e que permitem organizar o que observamos, outorgando-lhe um sentido aos objetos materiais (ruas, edifícios, lugares), deste modo o conhecimento é que permite simplificar a complexidade do real. (PESAVENTO, 2003, p. 162).

Figura 54 – Resposta ao instrumento 2: Episódio calçada da biblioteca – Miguel

3- Num quinta-feira eu e a minha turma estávamos andando em frente da biblioteca pública e uma senhora estava andando com um carrinho de feira e falou para nós:

- Crianças se está difícil para vocês andarem em imagina eu que sou idosa, mandem uma carta para o prefeito arrumar. Eu acho que o prefeito deve chamar pessoas para arrumar as ruas e calçadas não só para os idosos mas também para nós crianças, adultos, adolescentes, jovens, e principalmente os metatequinos para não acontecer acidentes nas ruas. É importante andar a pé pela cidade mas as calçadas e as ruas devem estar em bom estado. Andar a pé é importante para tomar um ar e conhecer as pessoas.

Fonte: Acervo da autora (2019)

Na narrativa da criança observamos que ela foi atravessada pela experiência de estar na cidade, circulando pelo espaço público a pé, com o sentido de sociabilidade que essa inserção pode provocar. Um sujeito de passagem, de travessia, que permite uma relação com aquilo que experimenta, aceitando que as coisas, verdadeiramente, passem por ele, conforme as ideias de Larrossa (2002). Nesse sentido, reiteramos o exposto por este autor de que é experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou ainda, o que nos advém, e ao nos atravessar nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. Essa ação busca alcançar o conhecimento que é resultado do

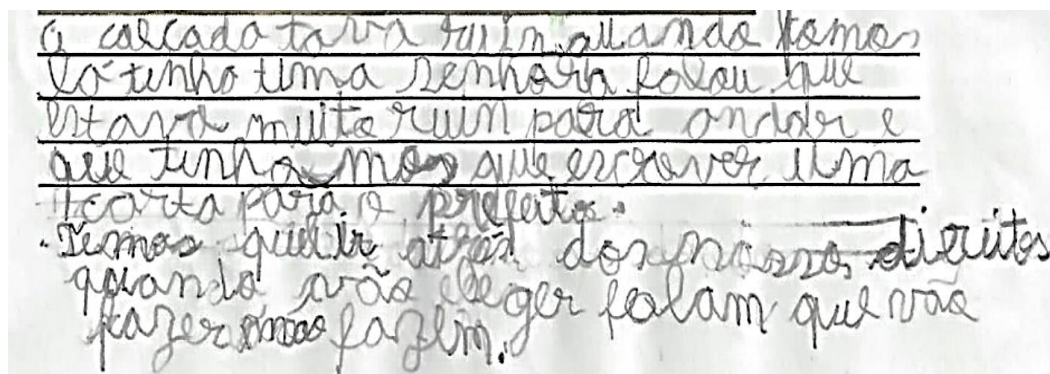
saber da experiência, contornando os impulsos da opinião e permitindo, primeiro, que os acontecimentos sejam gravados na vivência, antes de se emitir qualquer consideração.

A partir do conceito de experiência pautado em Benjamin, Sarmiento (2018) afirma que essa constitui um dos fatores que demarcam a possibilidade de potenciação da cidadania das crianças na contemporaneidade. Algumas crianças mostram uma consciência de cidadania se formando ao captarem as situações relativas ao cotidiano, refletirem sobre tais acontecimentos notando consequências para a vida coletiva e posicionando-se em relação a elas.

A pauta da cidadania é também discutida por Joan Pagès (apud MIRANDA; PAGÈS, 2013) que lembra o fato de que a questão da cidadania foi produzida na constituição histórica da disciplina de História no século XIX, enquanto uma questão relacionada à produção de um passado nacional, indispensável aos estados modernos em expansão. No entanto, a questão que se coloca hoje, na discussão acerca da democracia, nos projeta em direção ao futuro e educar para compreender a cidadania, partindo da mediação do pensamento histórico, o que pressupõe uma condição reflexiva em torno do tempo presente imediato e do passado próximo, superando um passado imemorial e legitimado apenas em nome de uma cultura erudita. As consequências disso em termos educativos refletem-se nas diferenças paradigmáticas que podem ser delineadas ao educarmos crianças e jovens que têm direitos ou não à participação, ao seu protagonismo, a participação de suas vozes e visões de mundo no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a cidade pode engendrar um pensamento acerca do futuro que,

[...] educar para a cidadania não se resume a uma dimensão meramente retórica, tampouco à postergação do direito à participação política somente para o momento em que o sujeito encontra-se em um cenário de maioria, que lhe permite a possibilidade do voto. Trata-se de um projeto que pressupõe rigorosa reflexão acerca da ideia de que educar para a cidadania implica no redimensionamento das bases em torno das quais se projeta a posição do sujeito no interior dos processos educativos na cidade. (MIRANDA; PAGÈS, 2013, p. 74).

Figura 55 – Resposta ao instrumento 2: Episódio calçada da biblioteca – Caio



Fonte: Acervo da autora (2019)

Apesar das crianças estarem distantes dos processos decisórios e das preocupações com as políticas públicas, elas são bastante implicadas a suas consequências e isso é marcado em seus pontos de vista. Percebemos que essa consciência vai se constituindo no movimento de uma experiência pública compartilhada, ainda que de forma inicial, e nos processos educativos formais e informais.

6.3 SENSIBILIDADE

Enquanto objeto de construção de imagens e discursos, que se colocam no lugar da materialidade e do social representando-o, a cidade é sensibilidade, conforme Pesavento (2007). Contudo, essa dimensão é revelada, percebida e percrustada se for lida com um olhar sensível.

Figura 56 – Instrumento 2: Episódio do porão da Biblioteca Pública



Fonte: Acervo da autora (2019)

Em nossa pesquisa evidenciamos que atravessar os muros da escola com as crianças para ir ao encontro da cidade caminhando por ruas, praças, monumentos históricos, isto é, sair para ver o que não se costuma ver nas rápidas passagens por esses lugares permite espreitar o olhar para aquilo que se mostra esmaecido, ignorado na paisagem citadina.

Ao sairmos da catedral, descemos a alameda Manoel Ribas e fomos margeando a lateral da biblioteca pública. As amplas janelas chamam a atenção das crianças, mostro que as duas janelas do segundo andar eram da sala da exposição de obras de arte que tínhamos acabado de visitar. Enquanto várias crianças ficaram a observar, algumas outras se aglomeraram em frente a pequena porta, logo abaixo, onde fica o porão do prédio. O local estava encoberto de teias de aranha, com alguns vidros da porta quebrados, alguns móveis entulhados no interior e muito sujo. Percebendo a diferença com a parte superior do prédio, as crianças perguntaram se ali também fazia parte da biblioteca. Respondo que sim, mas que parecia não estar sendo utilizado. Aquela pequena porta e o péssimo estado de conservação deixaram as crianças intrigadas em querer saber o que era aquele lugar. Pergunto a elas o que achavam que poderia já ter sido ali. Com olhares ansiosos para a tal portinha trocaram ideias entre o grupo sobre aquele espaço abandonado.

“Aí deve ser lugar mal-assombrado e por isso ninguém entra aí!”.
(Caio)

“Deve ter sido a casa de alguém que já morreu”. (Pietra)

“Parece casa de bruxa”! (Melissa)

“Uma loja que o ladrão entrou e roubou tudo”. (Jenifer)

Respondo a elas que nós estudaremos sobre aquele espaço e vamos pesquisar em fotos e outras fontes sobre aquele lugar. (DIÁRIO DE CAMPO, 09/11/2017).

Ao observar a materialidade do espaço, a princípio, as crianças articulam imaginário e realidade a partir de suas experiências e emoções, incluindo o conhecimento ficcional e factual a fim de justificar suas hipóteses. Elas criam explicações a partir dos restos que encontram valendo-se de referências socialmente aprendidas e dos sentidos engendrados pelas vivências lúdicas da vida infantil, como os contos de fadas. O flâneur como explorador urbano tem como ponto de partida uma curiosidade irresistível em seu temperamento (BENJAMIN, 1994), ideia que nos remete a imagem da criança que ao caminhar pela cidade observa particularidades, o desconexo, tentando decifrar os enigmas “pelas camadas do tempo que se declaram e se indiciam na sua materialidade e simbologia” (SIMAN, 2013, p.47), podendo resgatar a memória do centro da cidade.

Figura 57 – Imagem Crianças em frente ao porão da Biblioteca Pública



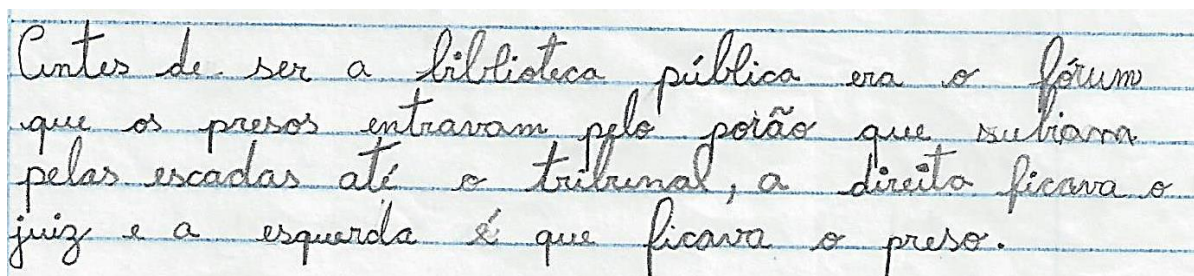
Fonte: Acervo da autora (2019)

Nas aulas subsequentes estudamos a função do porão no antigo Fórum de Londrina a partir de fotografias e de narrativas. Como em outras aulas já havíamos discutido a função daquele prédio no passado, as crianças já conheciam o que era o

juízo de uma pessoa acusada de algum crime. Ao saberem que por aquela porta entravam as pessoas que seriam julgadas, algumas crianças relacionaram o tamanho das janelas e as grades com uma prisão e que era assim para que essas pessoas não fugissem.

Quanto as respostas obtidas, todas as crianças associaram a imagem com o fato daquele espaço ter sido o local do Fórum onde os acusados esperavam o julgamento. Elas indicaram transitar entre o tempo, o espaço e a visualidade, avançando na leitura das camadas temporais e dos textos impressos pela cidade, um palimpsesto, interpretando as marcas humanas no tempo.

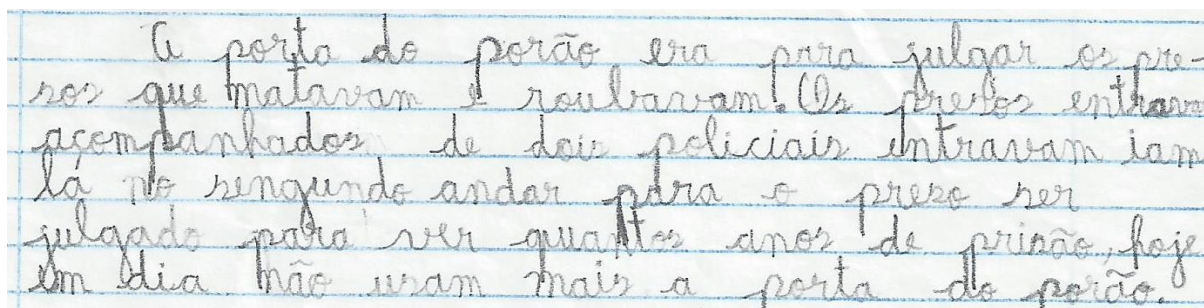
Figura 58 – Resposta ao instrumento 2: Episódio do porão da Biblioteca Pública - Jenifer



Antes de ser a biblioteca pública era o fórum que os presos entravam pelo porão que subiam pelas escadas até o tribunal, a direita ficava o juiz e a esquerda é que ficava o preso.

Fonte: Acervo da autora (2019)

Figura 59 – Resposta ao instrumento 2: Episódio do Porão da Biblioteca Pública - Enzo



A porta do porão era para julgar os presos que matavam e roubavam. Os presos entravam acompanhados de dois policiais entravam lá no segundo andar para o preso ser julgado para ver quantos anos de prisão, hoje em dia não usam mais a porta do porão.

Fonte: Acervo da autora (2019)

As crianças chegaram a esse conhecimento porque a partir da materialidade elas chegaram a reler a história do presente em relação ao passado e essa foi uma operação que se deu pelas sensibilidades visuais e táteis, uma vez que o que chamou a atenção foram sutilezas, insignificâncias, entulhos esquecidos em um espaço escondido. Elas alcançaram os usos, os costumes, as sensibilidades de um tempo e de suas mudanças.

Desse modo, aproximamos as crianças a transitarem pela cidade ao personagem flâneur. A sua observação interessada procura rastros, pesquisa vestígios, atenta-se a sinais que não são percebidos pela maioria dos olhares desvanecidos pelo movimento cotidiano. Por meio dessa observação poética, ele retira matéria prima para sua obra criativa; como narrador apropria-se do vocabulário urbano, da cultura visual cidadina. Benjamin (1994, p. 186) menciona que o vagar do flâneur pela cidade “não se nutre apenas daquilo que, sensorialmente, lhe atinge o olhar; com frequência também se apossa do simples saber, ou seja, de dados mortos, como de algo experimentado e vivido”. O olhar do flâneur vê além do óbvio. Ele tem fascínio pelas construções “ordinárias e mal vistas”, acompanha rastros, pesquisa vestígios para reedificar a história. Essa dimensão criadora podemos encontrar nas ações infantis em que as crianças reconstroem das ruínas, dos fragmentos, elas “fazem história a partir dos restos da história”, de acordo com Benjamin (1984, p.14), o que as torna próximas dos inúteis e dos marginalizados.

A recolha de sensibilidades de um outro tempo e de um outro no tempo, fazendo o passado existir no presente”, de acordo com Pesavento (2005) quer dizer de uma diferença no tempo, sem o qual não conseguimos formar uma imagem do passado. Porém, ao investigar as mudanças operadas na materialidade, as dimensões da sociabilidade e sensibilidade da cidade estão imbricadas, a última revela-se como outra forma de apreensão do mundo que lida com as sensações, com o emocional e as subjetividades. Compete à sensibilidade uma espécie de assalto ao mundo cognitivo, obedecendo outras lógicas diante outros modos de ser e existir.

Pelo exposto, por meio dos dados de nossa pesquisa discutidos nessa seção, debruçar-se sobre a cidade e seu cotidiano a fim de estudar para conhecer a cidade em seus aspectos humanos e materiais, gravita em torno da ideia de também educar o olhar, dado que partimos da dinâmica de processo em um movimento de clara intencionalidade didática para tomar a cidade como um texto que se dá a ler. Educar o olhar é ir além do visível e superficial, buscando atribuir sentido à experiência humana no tempo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança
Provérbio africano

Para as considerações finais desta tese buscamos nesse provérbio africano, que na caminhada de doutoramento se mostrou imbuído de sentido para nós, ao defender a educação com, na e pela cidade, enquanto possibilidade epistemológica. Debruçar-me sobre o referencial teórico, realizar uma pesquisa empírica com crianças, compartilhar estudos no grupo de pesquisa, redimensionou para mim a emergente articulação entre a dinâmica citadina e a escolar. Cruzar os portões da escola com as crianças e caminhar pelas ruas nos coloca diante da complexidade do cotidiano da cidade, portando lentes para um olhar que interroga os diferentes textos da cidade, problematiza-os, desnaturalizando o real. Nesse movimento que inquieta a relação das crianças com o mundo e que ocorre por meio da intencionalidade didática, se dá a educação do olhar, forjada pela ideia de que “se podes olhar, vê. Se podes ver, repara” (SARAMAGO, 1995). Provocar esse olhar arguto da realidade para compreender as desigualdades sociais, a diversidade étnico, racial e religiosa, as relações de gênero, os problemas urbanos e ambientais, engendra outras leituras de mundo, mais sensíveis e humanas.

Nessa dinâmica, a cidade se lança como espaço potente para a educação, concebida em um sentido amplo, porque redimensiona a relação com o saber escolar, dado que a conformação da sala de aula como espaço singular de aprendizagem já não é suficiente, à vista das demandas da contemporaneidade tão multifacetada. Como construção humana no tempo, as marcas inscritas na materialidade da cidade e as práticas sociais permitem compreender, a partir do presente, aspectos do passado e imaginar diferentes futuros, possibilitando a construção de uma consciência histórica, conforme Pesavento (2007) como efeito de práticas educativas nela delineadas.

Ao partir da tríade cidade – criança – escola, assumimos a concepção de criança como ator social, histórico, ativo, cidadã detentora de direitos, que produz cultura e é nela produzida, pertencente a uma categoria estrutural da sociedade, conforme referencial teórico da Sociologia da Infância. Consideramos que abarcar essa concepção de criança legitima estudá-las a partir do que são – crianças - com

pontos de vista próprios, evidenciando a experiência das crianças no estudo porque trata delas na relação com a cidade, mediada pela escola.

A proposta dessa pesquisa buscou acompanhar as crianças em suas diversas formas de estar na cidade, desde a escola, os lugares por onde comumente transitam, trazendo como propósito a articulação com o ensino de História, visando compreender o processo em relação as manifestações das crianças concernentes ao espaço urbano.

Para responder as questões propostas nessa pesquisa, que foi atrelada ao nosso contexto profissional, lançamos mão do campo metodológico da pesquisa-ação, que tem como base a pesquisa empírica, recorre a descrição de situações concretas, faz observações e propõe uma ação problemática no contexto investigativo. Considerada uma pesquisa pedagógica, dado que é uma atividade pedagógica que cientificiza a prática educativa. O material recolhido para os dados da pesquisa foi realizado ao longo de três anos. A seguir, busco sintetizar os achados desse estudo, a partir das principais questões norteadoras que foram apresentadas como ponto de partida, a saber: quais são as leituras da cidade que crianças inseridas em um projeto de estudo de campo sobre os aspectos humanos e materiais constantes no quadrilátero central de Londrina podem realizar ao longo dos três anos do Ensino Fundamental? Qual a relação da criança em suas práticas sociais e humanas com a cidade? O trabalho de exploração da cidade por meio da materialidade arquitetônica favorece (ou não) a identificação das várias camadas de tempo que compõem a cidade? As experiências vividas na cidade pelas crianças mediadas pela escola contribuem para operacionalizar a compreensão dos problemas urbanos contemporâneos?

Considerando as crianças como atores sociais e a fim de entender a relação da criança em suas práticas sociais e humanas pela cidade, promovemos rodas de conversa em que as crianças pudessem contar sobre os lugares que conheciam e frequentavam da cidade. Foi possível acessar esses lugares por meio dos dados produzidos por elas que demonstram conhecer a cidade a partir de quatro eixos: família, espaços de lazer, consumo e apropriação do espaço público.

Em relação a família, as leituras das crianças compreendem o campo do viver, a família medeia a relação da criança com a cidade, se por um lado a família direciona para os espaços privados sob a alegação da segurança, por outro não tem a convivialidade com a vizinhança e comunidade, mostrando uma marca do viver nas

idades contemporâneas. Um dos maiores símbolos de pertencimento, a rua de moradia, não aparece como lugar que elas têm experiências e representa apenas lugar de passagem. Os espaços públicos de lazer apontados são espaços abertos com terra, verde, água, onde se pode fazer piquenique e conviver com outras crianças, adultos e idosos da família em uma relação intergeracional. Os espaços de consumo são apontados pelas crianças desde os relacionados ao consumo de subsistência, que tem seu ponto nos supermercados, ao consumo que acontece em shoppings centers, em lojas, praça de alimentação e em cadeias de fast food. A maioria das crianças são usuárias dos cinemas e frequentam na companhia de suas famílias, demonstrando culturas compartilhadas. Duas crianças, dentre as 26, demonstraram apropriação do espaço público, utilizando a mesma praça em atividades coletivas diferentes.

Concluimos, assim, que as crianças conhecem a cidade por meio de dois condutores – família e escola. Ainda que em relação, essas instituições cumprem papéis diferentes na vida daqueles que estão sob sua responsabilidade. Na família se dá a educação informal, a ela compete, tradicionalmente, a transmissão de valores, comportamentos, caráter. A sociedade contemporânea carrega uma nova ordenação posta sobre as famílias, traçada por demandas econômicas, absorvendo a força de trabalho dos pais em tempo integral, afastando-os do convívio familiar e atividades mais livres pela cidade. A isso, junta-se o capital cultural das famílias para proporcionar experiências culturais e sociais mais enriquecedoras aos filhos. Já a escola é lugar específico, próprio, lócus da transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Enquanto veículo de aquisição de conhecimento e inserção no mundo, o capital cultural que dela pode ser acessado serve como passaporte social. A escola é sinônimo de intencionalidades e propósitos educativos pelo que dela provém. Ademais, podemos refletir: todas as pessoas podem gerar e compartilhar saberes? Ao que prontamente negamos porque tal atividade se faz por meio de formação teórica, da posse de certas competências, compromisso político e saberes advindos da experiência. Nesse sentido, argumentamos que a escola, necessariamente, precisa transitar com as crianças por lugares diferentes daqueles que as famílias levam, escolhendo bem os lugares a conhecer, planejando, preparando a saída com as crianças com segurança. Pensar a educação com, na e pela cidade lança luzes sobre a escola que precisa romper paradigmas de que o saber só se dá entre quatro paredes, em ambiente silencioso, sem enxergar a rua, o

movimento citadino, a paisagem, a diversidade. Mais uma vez refletimos que estar com as crianças nas ruas é um ato de resistência.

Na contramão da ideia acima exposta, inicialmente, defendemos que é possível fazer pesquisa com crianças ao ousar sair em caminhadas pela cidade. Enquanto sujeitos de pesquisa, elas potencializam a produção de dados, junto a professora e pesquisadora, pelas sugestões que oferecem e pelas preferências que demonstram ao realizar as propostas. O projeto de pesquisa propôs caminhadas pelo centro histórico da cidade e partindo de sua materialidade foi possível observar, explorar os prédios, questionar o desconhecido, tocar a concretude que instigava a curiosidade, discutir hipótese, realizar inferências, enfim, ler a paisagem daquele entorno a partir da dinamicidade da vida social manifestada no presente. Em sala de aula, as intervenções didáticas tiveram como mote perguntas detonadoras da materialidade explorada, dos indícios e dos fragmentos observados durante o passeio, produzindo reflexões acerca de seus usos sociais. A manipulação de fontes como fotografias datadas permitiu que aquilo que se mostrava desconexo, por exemplo a diferença de estilo arquitetônico em um mesmo prédio, fosse sendo encaixado em uma imagem de um quadro em sépia. O material histórico foi sempre trabalhado do tempo presente para o passado, considerando que os vestígios do passado encontrados no presente permitem uma conexão com o passado, permitindo a compreensão de conceitos históricos como semelhanças, diferenças, continuidade, validade, interpretação.

Evidenciamos que a exploração e o estudo da materialidade da cidade, favorece a identificação das camadas temporais que compõem a cidade. Concluímos que as crianças, ao adentrarem o Ensino Fundamental possuem algum saber sobre temporalidades anteriores, vindos de conhecimentos socioculturais que têm do passado. Elas apoiam-se na cronologia para compreender a passagem do tempo, para depois encaixar o período em estudo em um quadro cronológico maior, o que permite a relação entre passado, presente e futuro. As camadas temporais resgatáveis pela materialidade são acessadas pelas crianças que as identifica, reconhecendo que no tempo histórico concorrem diferentes tempos. Com um pensamento mais refinado, as crianças passam a refletir sobre sua própria experiência histórica na cidade, assim como suas responsabilidades no presente e na criação do futuro, desenvolvendo a cidadania. Elas têm ciência que as ações humanas realizadas no presente produzem efeitos no futuro da cidade, conferindo um sentido de

pertencimento.

A materialidade da cidade informa não apenas os seus traços materiais presentes nas edificações, monumentos, praças, mas traz o ritmo do cotidiano, pessoas transitando pelas ruas, experiências humanas no tempo, dando a ver o que é viver na cidade, por isso estar nas ruas contém a potência do encontro com o outro. Desse modo, concluímos que a dimensão humana presente na cidade e a diversidade de vidas que essa presença envolve é oportunidade para propor reflexões sobre a pluralidade humana, sobre os problemas urbanos, o encontro de gerações. O contato direto com as diferenças sociais e culturais podem ser tomados como perigosos ou como diferenças sociais, ou ainda como experiência de contato no processo de socialização mais amplo, fora do âmbito familiar e escolar. As experiências vividas na cidade pelas crianças por intermédio da escola, constituem um aspecto formativo muito importante, no sentido de serem experiências diretas, mediadas pela professora que problematiza, discute com o grupo, complexifica o real, com a intenção de contribuir para que as crianças compreendam os problemas urbanos contemporâneos.

No que se refere ao trabalho pedagógico, argumentamos, que a potência educativa da cidade consiste nas consequências do passeio, quer dizer, saímos da escola para regressar a ela, e é exatamente ao regressar que trazemos as observações, as perguntas, as dúvidas, os detalhes, os imprevistos, para necessariamente articular com o fio condutor do recorte que elegemos estudar, permitindo organizar o que se observa. As saídas começam na escola ao escolher o lugar de visita, ao elaborar perguntas de modo a circunscrever o objeto de estudo, conversar a respeito do lugar que será visitado, pois é fundamental que as crianças saibam o lugar que vão conhecer e o que vão fazer refletindo, assim, a intencionalidade didática. Ainda que possa haver dificuldades em operacionalizar as saídas, quanto mais isso for se constituindo em uma prática, com retornos aos lugares visitados e expansão dos deslocamentos, maiores são as leituras e apropriações que as crianças fazem da cidade.

A tese defendida nesse estudo é a de que sair da escola com as crianças para conhecer a cidade e investigar as camadas de tempo inscritas em sua materialidade arquitetônica, enquanto obra humana, permitem a construção do conhecimento histórico. Nesse processo, as experiências vividas pelas crianças nos espaços públicos e as relações sociais ali engendradas contribuem para reflexões sociais e

permitem a compreensão dos problemas urbanos contemporâneos. No movimento de intervenção pedagógica se processam aprendizagens diversas e as leituras iniciais das crianças sobre a cidade vão se modificando. Essa tese é revelada ao longo das discussões junto as evidências reunidas que demonstram o processo.

Assumimos em nossa investigação que abarca a tríade cidade – criança – escola, que teve como caminho metodológico a pesquisa-ação, uma demarcação pedagógica, considerando que a mesma está atrelada ao nosso fazer profissional, a função social da escola e por acreditarmos nas intensas e imensas possibilidades educativas que a cidade oferece. Reconhecemos a criança como sujeito social, singular e não redutível a imagem despersonalizada e desenraizada de aluno, mesmo em processo educativo formal. Reconhecer esse grupo social e a transversalidade desse tema na pesquisa em Educação, que mira a potência educativa da cidade, nos reposiciona quanto ao processo de formação humana e nessa direção nos colocamos na condição de responsáveis pelas novas gerações, alinhadas ao nosso agir no mundo. Isto porque:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDR, 2011, p.247)

Por ora, continuamos a caminhar, ultrapassando os muros da escola para conhecer a cidade, para nos conhecer, para conhecer o outro, para estarmos presentes, para encontrarmos, para tomarmos posições, para contestarmos, para lutarmos, para resistirmos, para cooperarmos, para celebrarmos, para comemorarmos, para brincarmos, para pintarmos, para rirmos, para bailarmos, e na cidade que educa, juntos, renovarmos o mundo.

REFERÊNCIAS

- ALDEROQUI, Silvia. Enseñar a pensar la ciudad. *In*: ALDEROQUI, Silvia; PENCHANSKY, Pompei (orgs.). **Ciudad y ciudadanos**: aportes para la enseñanza del mundo urbano. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- ALDEROQUI, Silvia. La ciudad se enseña. *In*: ALDEROQUI, Silvia; AISENBERG, Beatriz (orgs.). **Didáctica de las ciências sociales**: aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 2013.
- ALDEROQUI, Silvia. La ciudad: un territorio que educa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 38, p. 153-176, jan./jun. 2003.
- ALDEROQUI, Silvia. **Paseos urbanos**: el arte de caminar como práctica pedagógica. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2012.
- ALDEROQUI, Silvia; VILLA, Adriana. A ciudad revisitada. *In*: ALDEROQUI, Silvia; AISENBERG, Beatriz (orgs.). **Didáctica de las ciências sociales**: teorías com praticas. Buenos Aires: Paidós, 1998.
- ARAÚJO, Vania Carvalho de. Pensar a cidade, as crianças e sua educação. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 2, p. 207-222, abr./jun. 2018.
- ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectivas, 2011.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel. O aprendizado do direito à cidade: Belo Horizonte a construção da cultura pública. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.26, p.29-37, dez.1997.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. Vida para consumo. A transformação das pessoas em mercadorias. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.
- BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas III).
- BENJAMIN, Walter. O narrador. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo

Rouanet. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas II).

BONAFÉ, Jaume Martinez. A cidade no currículo e o currículo na cidade. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 442-458.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos do lugar. *In*: Bourdieu, Pierre (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRANDÃO, Carlos R. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRESCIANI, Maria Stella. Cidade e história. *In*: OLIVEIRA, Lucia Lippi (org.). **Cidade: história e desafios**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

BRESCIANI, Maria Stella. História e historiografia das cidades, um percurso. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 1998.

BROUGERE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDOTI, Eliane Aparecida. **Projeto Conhecer Londrina: narrativas e saberes** construídos pelas ruas da cidade. 2019. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

CASTRO, Lucia Rabello de. **A aventura urbana: crianças e jovens no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

CASTRO, Lúcia Rabello de. **Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2001.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes do fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CHAUÍ, Marilena. Prefácio. *In*: SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena**. Experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande. São Paulo (1970-80). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Alisson. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Ed: Escola Superior Paula Frassinetti, 2005.

CHRISTENSEN, Pia; O'BRIEN, Margaret (eds.). **Children in the city: home, neighbourhood and Community**. London; New York: Routledge Falmer, 2003.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar**, Curitiba, Especial, p.171-190, Editora UFPR.

COOPER, Hilary. **Ensino de História na educação infantil e anos iniciais: um guia para professores**. Curitiba: Base Editorial, 2012.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. O consumismo na sociedade de consumidores. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 33-37.

D'ANGELO, Martha. **Arte, política e educação em Walter Benjamin**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, abr. 2007.

DIAS, Maria Simone; FERREIRA, Bruna Ramos. Espaços públicos e infâncias: a construção de uma cidadania contemporânea. **Revista brasileira de estudos urbanos e regionais**, Recife, v. 17, n. 33, p. 118-133, set./dez. 2017.

DOSSE, François. O espaço habitado segundo Michel de Certeau. **Revista ArtCultura**, Uberlândia, v. 15, n. 27, p. 85-96, jul./dez. 2013.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FRANCO, Maria Amélia. Pedagogia da Pesquisa Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GIDDENS, Anthony. **Modernity and self identity**. Stanford, CA: Stanford University Press.

GOBBI, Márcia Aparecida. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação infantil. **Linhas Críticas**, Brasília, vol.20, n.41, jan/abr, 2014, p.147-165

GOBBI, Márcia Aparecida. Blog da Boi Tempo. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2018/05/03/onde-e-em-que-condicoes-estao-as-criancas-nas-cidades-nesses-tempos-e-entre-golpes-importa-ver-e-falar-sobre-elas/>. Acesso em 04/05/2018.

GORELIK, Adrian. **Das vanguardas a Brasília**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

JAMES, Allison; JAMES, Adrian. **Constructing childhood**: theory, policy and social practice. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

KRAMER, Sonia. Leitura e Escrita como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.6.n.31, jan-fev, 2000, p. 21

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUNCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (org.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão das crianças de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KEVIN, Lynch. **A imagem da cidade**. Lisboa: Edições 70, 1960.

KINCHELOE, Joe. Esqueceram de mim e Bad to the Bone: o advento da infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p.53-86.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

LANSKY, Samy. Na cidade, com crianças: uma etno-grafia especializada. 2012. 302p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LASKY, Samy; GOUVÊA, Maria Cristina S.; GOMES, Ana Maria R. Cartografias da infância em região de fronteira em Belo Horizonte. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.35, n.128, jul/set 2014.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber** – manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEFÈBVRE, Henri. **O Direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEVERETT, Stephen. Children spaces. *In*: FOLEY, Pam; LEVERETT, Stephen (ed.). **Children and young people's spaces: developing practice**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.

LEVINE, Robert. et al. Early child development in an African context: comparative lessons. *In*: LEVINE, Robert. *et al.* **Child care and culture: lessons from Africa**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. p. 247-274.

LEZO, Denise et al. **Reconhecendo o patrimônio cultural de Londrina**. Londrina: Midiograf, 2007.

MENEZES, Marcos Antônio de. **Um flâneur perdido na metrópole do século XIX: história e literatura em Baudelaire**. 2004. 174 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004

MIÉVILLE, China. **A cidade e a cidade**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MIRANDA, Sonia Regina, BLANCH, Joan Pagès. Cidade, memória e Educação: conceitos para provocar sentidos no vivido. *In*: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara de Castro (orgs.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2013. p. 59-92

MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro. A cidade como espaço limiar: sobre a experiência urbana e sua condição educativa, em caminhos de investigação. *In*: MIRANDA, Sonia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro (Org.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

MIRANDA, Sônia;MEDEIROS, Andrea Borges de; ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de. **A cidade para professores**. Juiz de Fora: Funalfa, 2016.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 392-403, maio/ago. 2005.

MONTEIRO, Amanda Rafaelly Casé. As cidades de Platão: a construção de uma utopia. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano Regional, 18., 2019. **Caderno de Resumos**. Natal: EDUFRN, 2019.

MORSE, Richard M. As cidades “periféricas” como arenas culturais: Rússia, Àustria, América Latina. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol.8, n.16, 1995, p.205-225.

MOTTA, Flávia Miller Naethe; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Descolonizando a pesquisa com crianças – uma leitura pós-colonial de pesquisa. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 187-197, 2013.

MULLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. 2007. 218p. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre.

MULLER, Fernanda. Mobilidade urbana de crianças: agenda de pesquisas e possibilidades de análise. **Educação**, Porto Alegre, vol.41, n.2, p.177-188, mai/ago, 2018.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental**. 2006 272p. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/>. Acesso em: 06 dez. 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidade, espaço e tempo: reflexões sobre a memória e o patrimônio urbano. **Cadernos do LEPAARQ – Textos de Antropologia, Arqueologia e Patrimônio**, Pelotas, v. II, n. 4, p. 9-17, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Com os olhos no passado: a cidade como palimpsesto. **Revista Esboços**, Rio Grande do Sul, v. 11, n. 11, p. 25-30, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História, memória e centralidade urbana. **Revista Mosaico**, v. 1, n. 1, p. 3-12, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Muito além do espaço: por uma história cultural do

urbano. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, 1995, p. 279-290.

PESAVENTO, Sandra Jatay. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. *In*: PESAVENTO, Sandra Jatay; LANGUE, Frédérique. (Org.) **Sensibilidades na história**: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2007. v. 1. p. 9-21.

PESAVENTO, Sandra Jatay. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. **Revista brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 53, p. 11-23, 2007.

PESAVENTO, Sandra. **Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades**. Nuevo Mundo Mundo Nuevos, Coloóquios, 2005. Disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/229>. Acesso em: 06 dez. 2020.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. *In*: SARMENTO, Manuel. J.; PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal: Bezerra, 1997.

PROUT, Alan. Preface. *In*: CHRISTENSEN, Pia Monrad; O'BRIEN, Margareth (eds.). **Children in the City**: home, neighbourhood and community. London; NewYork: Routledge Falmer, 2003. p. xv-xvi.

PROUT, Alan. **The future of childhood**. New York/London. Routledge Falmer, 2005

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. *In*: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer Press, 1990. p. 7-33.

QVORTRUP, Jens *et al.* **Childhood matters**: social theory, practices and politics. Aldershot: Avebury, 1994.

ROLNIK, Raquel. **O que é a cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ROUANET, Sérgio Paulo. É a cidade que habita os homens ou são eles que moram nela? História Material em Walter Benjamin: Trabalho das Passagens. **Revista USP**, São Paulo, n. 15, p. 49-75, set./nov.1992.

SABBAG, Gabriela M.; KUHNEN, Ariane; VIEIRA, Mauro L. A mobilidade independente da criança em centros urbanos. **Interações**, v.16, n.2, p.433-440, jul./dez. 2015.

SANTOS, Sandro Vinícius S. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a Educação Infantil. **Pró-posições**, v.26, n.2, p.223-239, mai/ago 2015.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. *In*: CERISARA, Ana Beatriz; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004. p. 9-31.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imagens sociais e (In)visibilidade da infância. **Relatório da Disciplina**. Braga: IEC/Universidade do Minho, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto.; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008b. p.7-13.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Apresentação – olhares sobre a infância e a criança; *In*: SARMENTO, Manuel J.; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008a. p. 7-13.

SARMENTO, Manuel. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SIMAN, Lana Mara. Cidade: um texto a ser lido, experienciado e recriado, entre flores e ervas daninhas. *In*: MIRANDA, Sônia Regina; SIMAN, Lana Mara (orgs.). **Cidade, Memória e Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2013. p. 41-58.

SIROTA, Regine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar./2001.

SOBARZO, Oscar. A produção do espaço público: da dominação à apropriação. **Espaço e Tempo**, São Paulo, n.19, p.93-111, 2006.

SOUZA, Solange Jobim; CASTRO, Lucia Rabello de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Solange Jobim; SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança na idade média: reflexões sobre a cultura lúdica, mídia e educação. *In*: SARMENTO, Manoel J.; GOUVEA, Maria Cristina S. de. (Orgs.). **Estudos da Infância**, Petrópolis: Vozes, 2008.

TAVARES, Maria Teresa Goudart. **Os pequenos e a cidade: o papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã**. 2003. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TONUCCI, Francesco. **A cidade das crianças**. Tradução Margarida Periquito. Matosinhos: Kalandraka, 2019.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 12 nov.2019.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

VARTULI, Sílvia Maria Amâncio Rachi; SIMAN, Lana Mara de Castro. **Conceito de representações**: contribuições para a pesquisa sobre o ensino de história. Fóruns contemporâneos de ensino de História no Brasil. On line, 2013.

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

WARDE, Mirian J. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 21-39, 2007.

ZEIHER, Helga. Shaping daily life in urban environments. *In*: CHRISTENSEN, Pia Monrad.; O'BRIEN, Margareth (ed.). **Children in the City**: home, neighbourhood and community. London; NewYork: Routledge Falmer, 2003. p. 66-68.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Atividades Propostas

Proposta 2

Data:16/11/2017 e 22/11/2017

Passeio pelo quarteirão cultural da cidade com paradas na concha acústica, correio, Memorial do pioneiro, biblioteca pública e catedral. No dia seguinte ao passeio, a proposta foi a seguinte: Desenhar o que achou mais interessante nos espaços visitados. Os materiais disponibilizados foram folhas A2, lápis grafite, lápis de cor e giz de cera.

Proposta 3

Data:04/10/2018 e 08/10/2018

Visita ao Museu Histórico de Londrina a fim de conhecer uma exposição de brinquedos antigos, bem como participar da visita guiada por todos os espaços. Nesta ocasião solicitamos que as crianças localizassem no museu fotos sobre os lugares que visitamos no quarteirão cultural. Dias depois da visita realizamos a proposta: Desenhar o que mais lhe chamou atenção no museu.

Materiais disponibilizados: folhas A3, lápis grafite, lápis de cor, canetinha.

Proposta 4

Data: 10/10/2018

Produzir um texto relatando a ida ao museu. Sugestão para a escrita: o que você achou mais interessante; o que você não gostou; por que aqueles objetos estão no museu?

Materiais disponibilizados: folhas com pauta, lápis grafite e borracha.

Proposta 5

Data:26/11/2018

Com a aproximação das férias, a proposta foi produzir uma carta convidando algum familiar ou amigo para passar as férias em Londrina. Sugerimos que eles escrevessem na carta em quais lugares da cidade levariam essa pessoa para conhecer. Materiais utilizados: folhas com pauta, lápis e borracha.

Proposta 6

Data: 11/04/2019 3 e 12/04/2019

Refazer o trajeto realizado em 2017 pelo quarteirão cultural da cidade com paradas na concha acústica, Memorial do pioneiro, biblioteca pública e catedral. Foi feito um roteiro prévio com as crianças para que pudessem lembrar os lugares visitados; o que gostaram; o que não gostaram; o que aprenderam durante as visitas; outras coisas que gostariam de saber sobre esses lugares; se era importante aprender sobre a cidade.

22/05/2019

Proposta: Escrever as aprendizagens decorrentes sobre a materialidade dos espaços em instrumento específico.

A partir de imagens dos espaços estudados – igreja de madeira/catedral atual; concha acústica; espaço da biblioteca no passado (quadra de tênis dos ingleses) /biblioteca pública – Escrever o que aprendeu respondendo as seguintes perguntas:

De onde é a imagem?

O que você aprendeu sobre esses lugares?

Como você aprendeu?

Proposta 7

Data: 02/09/2019 e 03/09/2019

Durante os trajetos realizados no decorrer da pesquisa várias situações foram vivenciadas na rua, como as condições dos moradores de rua e o enfrentamento com a polícia, o conhecimento de que o porão da biblioteca pública (antigo fórum) no passado era por onde os presos entravam para serem julgados, a má conservação da calçada e da biblioteca pública, dificultando as pessoas de transitarem por ali, especialmente os idosos.

Proposta: Escrever as aprendizagens decorrentes das relações engendradas no espaço público em instrumento específico.

A partir de imagens que mostram as situações vivenciadas na rua, escreva o que aconteceu e o que você aprendeu em cada uma.

APÊNDICE B – Proposta 6

Escreva nas linhas ao lado das imagens o que você aprendeu.

- De onde é a imagem?
- O que você aprendeu sobre esses lugares?
- Como você aprendeu?







APÊNDICE C – Proposta 7

Em nossas caminhadas pela cidade, vivenciamos várias situações. As imagens mostram 3 situações que presenciamos. Escreva sobre o que aconteceu e o que você aprendeu com cada uma.







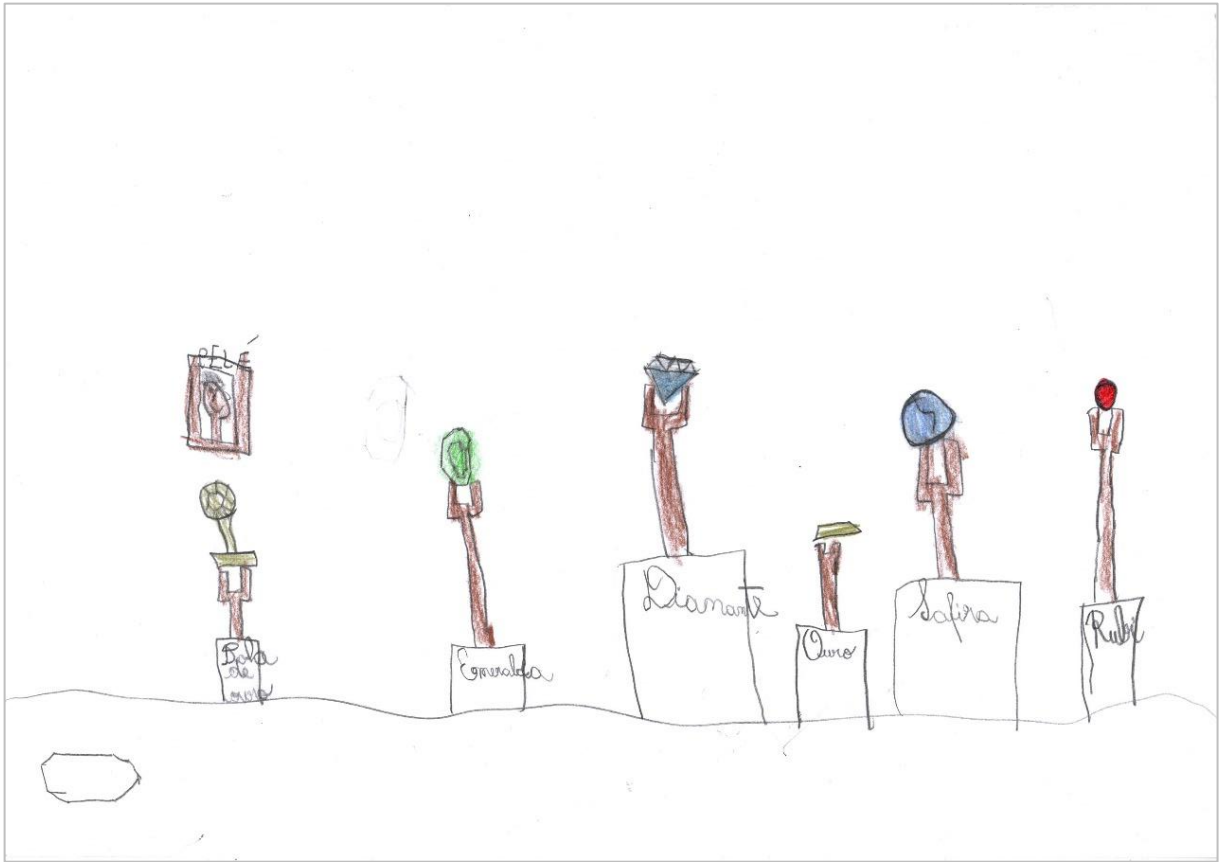
APÊNDICE D – Objetivos e procedimentos metodológicos

Quadro 3 – Objetivos e procedimentos metodológicos

Ano	Objetivo	Procedimento metodológico
2017 – 1º ano	Sondar o que as crianças conhecem da cidade de Londrina;	ATIVIDADE 1 Roda de conversa; Representação gráfica;
	Realizar um trajeto pelo “quarteirão cultural” da cidade a fim de perceber permanências e transformações;	Passeio pelo “quarteirão cultural” com visita a Biblioteca Pública, Correio e Catedral Metropolitana;
	Aprofundar questões relativas à história dos prédios visitados que foram levantadas durante o trajeto;	Estudo sobre as permanências e transformações no prédio que abriga a Biblioteca Pública e a Catedral;
2018 – 2º ano	Buscar referências no museu histórico dos lugares visitados no trajeto e que foram estudados em aula;	Produção de texto narrativo sobre da visita ao museu;
	Produzir uma carta convidando alguém para visitar a cidade de Londrina;	Produção de texto, gênero carta;
2019 – 3º ano	Refazer o trajeto pelo “quarteirão cultural”, a fim de perceber as aprendizagens decorrentes no processo;	Atividade avaliativa com produção escrita por meio de imagens dos espaços estudados, quanto a materialidade dos espaços; (Apêndice C)
		Atividade avaliativa com produção escrita por meio de imagens dos espaços estudados, quanto as relações percebidas. (Apêndice C)

Fonte: a autora (2019).

APÊNDICE E – Dossiê do aluno



Londrina, 28 de novembro de 2018

Oi meu caro tio Matheus

Eu te convido para vir a Londrina. nós podemos ir ao museu histórico de Londrina para ver conhecer as coisas dos nossos antepassados, no parque Jesus para fazeremos um pique-nique e jogarmos futebol.

Um abraço estou te esperando. Inv

Londrina, 8 de outubro de 2018.

Tô na ao museu histórico de Londrina

Eu adorei a ida ao museu foi muito legal essa nova experiência eu gostei da minha descoberta do país Brasil. A coisa que eu mais gostei foi a das fotos do passado e da locomotiva também os anários que tinham um anãozinho empalhado. eu também adorei a foto da catedral de madeira

Eu achei engraçado quando todos os países queriam o nosso café, mas teve uma grande guerra que acabou com o nosso café!

O catedral é um lugar que já teve diferentes construções a primeira era de madeira e apertada, a segunda era de tijolos e tinha duas torres na frente e a terceira e a mais nova e é feita de tijolos, aço, cimento e muito vidro, a catedral nunca mudou de lugar. eu aprendi tudo com a professora Ruliana nos passeios.

Eu conda acústica é um lugar onde acontece muitos eventos um bom tempo atrás muitos moradores de rua começaram a ocupar aquele lugar, no último passeio os moradores de rua foram expulsos pela polícia eu gosto muito de estudar história e por isso eu aprendi muito com esse e eu aprendi tudo isso com as atividades e passeios com a professora Ruliana.

A biblioteca pública também mudou só que não mudou o prédio mudou a função primeira foi quadra de tênis dos ingleses que vieram com as terras, segundo foi fórum municipal de São Brás e em terceiro lugar é a biblioteca pública e em cima tem um teatro e aprendi tudo igual os outros passeios.

1. Loncho acústico

1- Na Loncho acústica quando a gente foi no primeiro ano ~~trouxe~~ um morador de rua, mais quando nós fomos no 3º ano ~~estivemos~~ doze moradores de rua e a polícia estava estacionada na esquina e veio um policial e perguntou para o professor se a gente ia demorar porque eles iam expulsar os moradores de rua. Nós não sômos certos porque eles deviam levá-los para um lugar adequado.

2- A biblioteca nem sempre foi uma biblioteca quando os ingleses chegaram eles perceberam que eles precisavam fazer uma quadra de tênis porque lá esporte preferido deles, daí eles fizeram uma quadra de tênis, mais depois que outras pessoas chegaram transformaram a quadra num fórum e a foto está mostrando a parte do póssio porque toda pessoa que lá tem direito de entrar por lá.

3- A calçada da biblioteca e toda esbarrando e quando a gente estava passando na frente da biblioteca uma senhora estava passando com um carrinho de feira porque era quinta e toda quinta tem feira mas lá ela falou assim:

- Triunfos se já está difícil para vocês imagine para mim que sou idosa.

E hoje a prefeitura está reformando lá.