



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo

Priscila Pedro Andrade

**As crianças e a(s) leitura(s) da cidade: o Gradim como um (con)texto
alfabetizador**

São Gonçalo
2011

Priscila Pedro Andrade

As crianças e a(s) leitura(s) da cidade: o Gradim como um (con)texto alfabetizador

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares

São Gonçalo

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/D

A553
TESE

Andrade, Priscila Pedro.

As crianças e a(s) leitura(s) da cidade: o Gradim como um
(con)texto alfabetizador / Priscila Pedro Andrade – 2011.
158f.

Orientadora: Profª Drª Maria Tereza Goudard Tavares.

Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades
Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação
de Professores.

1. Políticas públicas – São Gonçalo (RJ) -Teses. 2. Creches - Política
governamental – São Gonçalo (RJ) - Teses. I. Tavares, Maria Tereza
Goudard. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de
Formação de Professores.

CDU 725.573(815.3)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta tese / dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Priscila Pedro Andrade

As crianças e a(s) leitura(s) da cidade: o Gradim como um (con)texto alfabetizador

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 21 de junho de 2011.

Orientadora:

Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo

Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo - UERJ

Prof.^a Dra. Carmen Lúcia Vidal Perez

Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2011

DEDICATÓRIA

À minha família, meus pais Paulo César e Sueli e minha irmã Juliana, e ao meu namorado Leandro, pelo amor, carinho, incentivo e apoio expresso através de palavras, gestos e pensamentos. Pelo exemplo de fé, perseverança, generosidade e solidariedade.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo fôlego de vida, me oportunizando concluir esta etapa e vivenciar este momento de satisfação.

À minha querida professora-orientadora e companheira de trabalho Maria Tereza Goudard Tavares pelas oportunidades de aprendizagem, pelo apoio e palavras de incentivo, pela orientação generosa.

A Escola Municipal Jovita Maria de Jesus e seus sujeitos pela confiança e apoio. Em especial, as crianças pela alegria e disponibilidade.

Aos moradores e ao líder da Associação de Moradores do Cassinu e Adjacências, pessoas que colaboraram significativamente através das entrevistas.

À Tatiana, a Tati, presença solidária e generosa ao longo desses anos, parceira de aprendizagens e sonhos.

Aos professores que passaram ao longo do curso pela minha turma e de modo expressivo sobressaíram, contribuindo com o exemplo de postura respeitosa e profissional.

Às pessoas que amo pelo incentivo e torcida.

À minha preciosa família pelo amor e paciência.

Ao meu amado Léo, companheiro e amigo.

A todos aqueles que direta e indiretamente contribuíram para que conseguisse realizar este trabalho e conquistasse mais essa vitória.

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem haver com ele. Afinal, a minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

Paulo Freire

RESUMO

ANDRADE, Priscila Pedro. *As crianças e a(s) leitura(s) da cidade: o Gradim como um (con)texto alfabetizador*. 2011. 158 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2011.

A presente dissertação intencionou investigar as possibilidades político-epistêmicas da cidade e dos estudos sobre o local na escola, através da perspectiva de Educação Patrimonial (SOARES, 2003) e da pesquisa com as crianças (KRAMER, 2002, 2008; SARMENTO, 2004, 2007, 2008; TAVARES, 2003, 2009). A pesquisa, em seu processo de construção, trabalhou com a tríade escola, "direito à cidade" e Educação Patrimonial, e foi desenvolvida na Escola Municipal Jovita Maria de Jesus, em São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, tendo como parceiros privilegiados, os sujeitos escolares infantis. Do ponto de vista teórico-metodológico, reiteramos que, em nossa trajetória como professora-pesquisadora, vimos procurando entender como se constrói a sua formação sócio-cultural nos espaços citadinos, escolares e não-escolares, tomando-os como "livros de espaços" (ALVAREZ, 1994), complexificando os diferentes patrimônios presentes na cidade, atentando para as relações de pertencimento e construções identitárias nos diferentes contextos da cidade. Em nosso percurso investigativo, vimos enxergando a escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento das questões do "direito à cidade" (LEFEBVRE, 1991) e da cidadania infantil. A partir do diálogo com autores como Araújo, Pérez e Tavares (2006), Freire (1986, 1996), Kramer (2002,2008), Sarmento (2004, 2007, 2008), Soares (2003) e Tavares (2003, 2005 e 2008), dentre outros, trabalhando com os procedimentos metodológicos da pesquisa participante, procuramos envolver as crianças e seus familiares na construção deste trabalho investigativo, principalmente através das entrevistas, oficinas de Educação Patrimonial e do projeto "Meu bairro e suas estações". Na pesquisa, buscamos complexificar a experiência da vida urbana, as "texturologias" (CERTEAU, 1994) do bairro do Gradim, os patrimônios presentes na cidade, as histórias e memórias locais, com o intuito de promover um diálogo com práticas de Educação Patrimonial direcionadas à ampliação do "direito à cidade", em São Gonçalo, e à cidadania infantil gonçalense, reconhecendo a escola pública como um centro (re)criador da memória e da história da/na cidade.

Palavras-chave: Direito à cidade. Escola. Educação patrimonial. Pesquisa com crianças

ABSTRACT

This dissertation had the intention of investigating the political and epistemic possibilities of the city and the studies about the local school, through the Patrimonial Education perspective (SOARES, 2003) and the research with kids (KRAMER, 2002, 2008; SARMENTO, 2004, 2007, 2008; TAVARES, 2003, 2009). The research in its construction process worked with the triad: school, "right to the city" and Patrimonial Education, being developed in the Municipal School Jovita Maria de Jesus, in São Gonçalo, Rio de Janeiro State, and the kids were the privileged partners of the school. Through the theoretic-methodological point of view we reaffirm that in our path as a teacher-researcher we have been trying to understand how is built the social-cultural formation in the city, scholastic and non scholastic spaces, taking them as "books of spaces" (ALVAREZ, 1994), problematizing the different heritages present in the city, calling attention to the belonging relations and the identity construction in different contexts of the city. During our investigation we have been watching the school as a space privileged to the development of the questions about the "right to the city" (LEFEBVRE, 1991) and about the childish citizenship. Through the dialog with authors like Araújo, Pérez, e Tavares (2006), Freire (1986, 1996), Kramer (2002,2008), Sarmento (2004, 2007, 2008), Soares (2003) and Tavares (2003, 2005 e 2008), among others, working with methodological procedures of the participant research, we tried to involve the kids and their relatives in the construction of this investigation, mostly through the interviews, Patrimonial Education workshops and the project "My neighborhood and its seasons". In this research we tried to problematize the urban life experience, the "texturology" (CERTEAU, 1994) of the neighborhood Gradim, the heritages present in the city, the histories and local memories, trying to foment a dialog with Patrimonial Education practices directed to the enlargement of the "right to the city" in São Gonçalo, and the childish citizenship also in São Gonçalo, recognizing the public school as a (re)creator center of the memory and the history in/of the city.

Keywords: Right to the city. School. Patrimonial education. Research with kids.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	A CIDADE, A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL NA CONSTRUÇÃO DO DIREITO À CIDADE	14
1.1	O local: apresentando um conceito	15
1.1.1	<u>O local como teia de relações e práticas sociais</u>	16
1.2	A escola como centro (re)criador da história e memória local	20
1.3	O que é patrimônio? Questões introdutórias	22
1.3.1	<u>O conceito de Patrimônio: algumas considerações sobre a sua constituição ao longo da história</u>	24
1.3.2	<u>O Patrimônio e os instrumentos de preservação</u>	25
1.4	A Educação Patrimonial como um dispositivo de cidadania	27
2	A CIDADE NA ESCOLA E A ESCOLA NA CIDADE: QUESTÕES PARA SE PENSAR A CIDADE COM UM (CON)TEXTO ALFABETIZADOR	32
2.1	Das bandas d'além a São Gonçalo do Amarante: um pouco de história	34
2.2	O Gradim: que bairro é esse?	41
3	POR QUE PESQUISAR A CIDADE COM A INFÂNCIA? ALGUMAS QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA COM CRIANÇAS	50
3.1	A pesquisa sobre/com a infância: questões introdutórias	51
3.2	As crianças como atores sociais	61
3.3	Pesquisando a cidade com as crianças: escutando as vozes infantis	66
3.3.1	<u>O Gradim pelas lentes das crianças: dialogando com as vozes infantis na construção do direito à cidade em São Gonçalo</u>	69
3.3.1.1	A Infância que fala! O bairro através das entrevistas	75
3.3.1.2	Oficinas de Educação Patrimonial: espaço de formação, criação e produção de conhecimento com as crianças	82
3.3.1.3	Entre os croquis territoriais: o bairro através dos desenhos infantis	104
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE PROVISÓRIAS	114
	REFERÊNCIAS	118
	ANEXO A - Entrevistas com as crianças	124
	ANEXO B - Entrevistas com moradores antigos do bairro do Gradim	142
	ANEXO C - Entrevista com o líder da Associação de Moradores da Comunidade do Cassinu e Adjacências	155

INTRODUÇÃO

A escolha do tema de trabalho dissertativo é fruto de questionamentos que tentamos compreender e aprofundar desde minha graduação em Pedagogia, e que se intensificou durante a minha trajetória como participante do projeto de Iniciação Científica (IC) “Por que o local: Um estudo sobre alfabetização patrimonial e a formação de professores de Educação Infantil em São Gonçalo”, no qual estive inserida por dois anos e nove meses como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Ao longo dos estudos, durante a graduação, intrigava-nos e instigava-nos escutar que era papel da Pedagogia contribuir para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, e que era importante a ênfase no trabalho com a leitura de mundo dos alunos, trazendo as suas experiências como matéria-prima na sala de aula. Paralelo a essas questões, pude ter contato com a proposta educativo-cultural da “alfabetização patrimonial” (TAVARES, 2003, 2005) e da Educação Patrimonial (SOARES, 2003), através da participação no projeto de I.C. e com a participação no curso de extensão “(A) gente” do Patrimônio: oficinas de alfabetização patrimonial e formação de professores de São Gonçalo”, realizado em 2006 na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, no qual participamos como bolsista de IC e integrante da equipe de apoio

Assim, a partir dessas experiências bastante marcantes na minha trajetória profissional, buscando compreender a articulação entre a necessidade da formação do leitor crítico da realidade e atuante sobre ela, considerando suas experiências de vida, procuramos, em nossa monografia,¹ investigar uma escola de Educação Infantil gonçalense, a partir da perspectiva da “alfabetização patrimonial”, levando em consideração o caráter político-epistemológico dessa concepção alfabetizadora.

Já entendíamos, com base em Freire (1986), Araujo, Perez e Tavares (2006), e Tavares (2003, 2005), a importância de lermos o local para compreendermos e complexificarmos a sua historicidade e as relações que o permeiam, a partir da compreensão

¹ A monografia em questão tem como título “Lendo o espaço para compreender a escola: Um estudo sobre alfabetização patrimonial na Educação Infantil” e foi apresentada à Faculdade de Formação de Professores da Uerj em julho de 2008.

de que a "leitura de mundo precede e acompanha a leitura da palavra", possibilitando a leitura da "palavra-mundo" no sentido mais freireano do termo.

Em nosso trabalho monográfico, a escola foi tomada como um "livro de espaços" (ALVAREZ, 1994), como um patrimônio que se corporifica e se materializa, em sua intangibilidade, que deve ser lido e interrogado. Na pesquisa desenvolvida, foi proposto um movimento de ler e complexificar o espaço físico e as "texturologias" (CERTEAU, 1994) que o compõe, e conseqüentemente, as relações e discursos que acabam por serem expressas através destas, com a finalidade de conhecer a historicidade da escola e compreender o seu cotidiano. Nesse sentido, foi possível aprender sobre as diferentes lógicas que permeiam esse espaço, bem como os impactos gerados na vida dos sujeitos escolares, principalmente das crianças, intencionando à compreensão de um projeto político para a(s) infância(s) numa escola de Educação Infantil (ANDRADE, 2008).

É importante ressaltar que as "texturologias" dizem respeito aos diferentes signos que estão presentes nos espaços e que, por vezes, não são lidos e complexificados, passando despercebidos no cotidiano. Esses signos, sejam eles visuais, imagéticos, corporais, materiais, arquitetônicos, estão espalhados muitas vezes de maneira aleatória, pela escola, pelas ruas do bairro, da cidade, constituindo ainda mais esses espaços em textos e contextos alfabetizadores, não só da leitura da palavra, mas da leitura de mundo.

Desse modo, ao longo de nossos estudos, compreendemos a escola como um lócus de formação de leitores críticos de seu mundo, que privilegia a discussão e reflexão das questões de ordem política, econômica, cultural e social, presentes na relação educação e sociedade. Questões que podem envolver a reflexão de políticas ligadas ao direito à escola e à educação de qualidade e, sobretudo, ao "direito à cidade." (LEFEBVRE, 1991).

Nesse contexto, com vistas à formação desses leitores críticos, é que encontramos a importância de partir da leitura de estruturas escalares micro, do qual faz parte o cotidiano escolar e o cotidiano cidadão, para que possamos compreender e complexificar questões que permeiam esses âmbitos e que atravessam/desafiam/subvertem a conjuntura macrossocial, o espaço social da cidade em sua complexidade.

Entendemos o local não apenas como uma territorialidade geográfica, espaço físico/material, mas sim, como uma teia de relações e práticas sociais que se dinamizam e atravessam os vários níveis da ação humana. Logo, estudá-lo é problematizar as relações de natureza sócio-culturais mais amplas dos sujeitos com e no cotidiano, buscando compreender essas relações.

Partimos da concepção de que a educação pode ser uma forma de intervenção no mundo e de que uma prática educativa fundamentada em um movimento crítico pode contribuir para o desenvolvimento da formação social, crítica e criativa dos sujeitos escolares, assim como para a construção de uma sociedade democrática e menos excludente.

Nesse contexto, encontramos na Educação Patrimonial a possibilidade de um campo transversal de conhecimento, que pode contribuir significativamente com o trabalho educativo, a partir de sua complexificação no currículo escolar. Em nossa concepção ampliada, a Educação Patrimonial pode ser traduzida como uma ferramenta teórico-prática que se volta para a leitura do cotidiano das pessoas, dos diferentes textos que compõe o seu mundo, bem como das realidades dos sujeitos escolares (DAYRELL, 1999).

Destarte, ao iniciarmos nossa carreira docente, lecionando na Escola Municipal Jovita Maria de Jesus, escola pública do município de São Gonçalo, localizada no bairro do Gradim, trabalhamos com crianças das camadas populares, o que intensificou nosso desejo de que a nossa prática pedagógica estivesse pautada em um compromisso ético, político e epistêmico de buscar uma educação que caminhasse rumo à emancipação dos sujeitos e, também, tornou-se mais notória, para nós, a necessidade de conhecer o contexto social, político e cultural, em que estavam inseridos os sujeitos com que trabalhávamos.

Assim, com este trabalho dissertativo continuamos a nossa busca em pesquisar o contexto local na escola, tornando a cidade um pretexto epistêmico e político fundamental.

Desse modo, buscamos investigar a importância de se compreender na escola, o “direito à cidade”, ou seja, entender, com os sujeitos escolares, como se processa a formação social nos espaços citadinos, escolares e os não-escolares, tomando-os como “livros de espaços”, complexificando os espaços físico-culturais presentes na cidade e atentando para as relações que permeiam estes ambientes e contextos.

Se na monografia apresentamos uma leitura do espaço arquitetônico e relacional da Unidade Municipal de Educação Infantil Arca de Noé, com vistas a compreender um pouco da historicidade da escola a partir das crianças que lá estudavam, neste momento, dedicamo-nos à leitura da cidade de São Gonçalo, em específico do bairro do Gradim, juntamente com um grupo de crianças da Escola Jovita Maria de Jesus, sujeitos que vivenciam esse espaço cotidianamente, criando e recriando suas formas de ser e estar no mundo.

Em nosso trabalho investigativo, buscamos o desenvolvimento de uma pesquisa sobre/com as crianças, considerando-as atores sociais (SARMENTO, 2008). As crianças são os sujeitos que prospectivamente viverão mais tempo na cidade, sendo assim, poderão se implicar mais na luta pelo seu “direito à cidade”. Elas podem (e devem) ser educadas ao longo

de suas vidas escolares numa “cultura de direitos”, objetivando que as mesmas se impliquem e se responsabilizem processualmente pela sociedade/cidade na qual vivem.

Desse modo, insistimos na importância do desenvolvimento de propostas educativas com esse grupamento geracional.

Durante a pesquisa, objetivamos investigar as possibilidades político-epistêmicas de estudar o “direito à cidade” na escola, através de uma perspectiva de Educação Patrimonial.

Algumas questões como: Quais as possibilidades político-epistêmicas de estudar o local na escola através da perspectiva de uma Educação Patrimonial? Qual a importância do estudo do local na formação dos sujeitos e em específico na formação da infância gonçalense? Que lugar é esse chamado Gradim? Como os sujeitos infantis da Escola Municipal Maria Jovita de Jesus leem o seu bairro? Como se apropriam de seu entorno? Se a cidade educa, como educa, para que educa? permearam a construção deste trabalho e nortearam não somente o seu objetivo geral, como também os específicos, tais como:

- i) Promover uma discussão sobre as contribuições do estudo do local na escola, partindo da perspectiva da Educação Patrimonial;
- ii) Reconstruir a história e memória do bairro Gradim, através das lentes infantis;
- iii) Elaborar, com as crianças da Escola Municipal Jovita Maria de Jesus, materiais diversos que possibilitassem uma maior leitura da cidade gonçalense, em específico do bairro do Gradim.

No trabalho procuramos reiterar o compromisso político-epistêmico da pesquisa e de seus procedimentos investigativos, balizando-os com a perspectiva antropológica e cultural da alfabetização pensada e praticada por Freire (1986).

Nessa perspectiva, buscando uma maior organicidade de nosso trabalho, a dissertação foi estruturada em três capítulos, sendo que, no primeiro capítulo, apresentamos uma discussão teórico-conceitual envolvendo a categoria local, a instituição escolar e a proposta educativa da Educação Patrimonial, com vistas a promover uma aproximação e um diálogo possível entre a tríade “direito à cidade”, escola e Educação Patrimonial.

No segundo capítulo, contextualizamos o local, tomando-o como um patrimônio, nos propondo a lê-lo e complexificá-lo na escola. Trazemos um pouco da história da cidade de São Gonçalo e, especificamente, do Gradim, bairro onde os sujeitos infantis de nossa pesquisa praticam suas andanças diárias, entendendo-o como um (con)texto alfabetizador.

Já no terceiro capítulo, buscamos contextualizar a pesquisa sobre/com a(s) criança(s), apresentar a concepção de infância(s) que adotamos em nosso trabalho

investigativo, discutir as ferramentas teórico-metodológicas que desenvolvemos na realização de nossa pesquisa, além de trazermos, para reflexão, o diálogo com as produções das crianças.

E, por último, as considerações finais, que, longe de serem conclusivas, abrem outros caminhos na perspectiva da criação de interfaces entre a escola e a Educação Patrimonial, da busca do direito não só à cidade, mas, também, a uma escola e a uma educação de qualidade, explorando o caráter político-epistemológico dessa proposta educativa.

Finalizando esta dissertação, elaborada ao longo de um processo de formação-investigação como professora-aprendiz, sinalizamos a importância do trabalho no cotidiano escolar em minha trajetória de professora-pesquisadora. O que pretendemos é compartilhar nossas descobertas nesse processo de pesquisa, esperando contribuir para que a infância e a educação gonçalense sejam cada vez mais discutidas e problematizadas, visando a ampliar a capacidade de a escola *ensinar mais e melhor*, como nos provoca Paulo Freire.

O convite que fazemos com alegria a todos os/as leitores/as deste trabalho é se aventurarem em nosso texto, seguindo com acuidade/curiosidade os caminhos de uma Educação Patrimonial que procurou não apartar a leitura de mundo da leitura da palavra, traduzindo uma “palavramundo” (FREIRE, 1986) implicada com os processos sócio-culturais presentes no cotidiano das crianças da Escola Municipal Jovita Maria de Jesus.

1 A CIDADE, A ESCOLA E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL NA CONSTRUÇÃO DO DIREITO À CIDADE.

Ao longo de nossa trajetória acadêmica e docente, tentamos compreender a complexidade da escola, pensando-a para além de uma dimensão exclusivamente reprodutivista, fruto de concepções de cunho estruturalista (DAYRELL, 1999). Temos buscado enxergá-la e entendê-la como um espaço de formação de leitores críticos de seu mundo, que pode privilegiar a discussão e reflexão de questões de ordem política, econômica, social e cultural, presentes na relação educação e sociedade.

Acreditamos que a educação pode ser uma forma de intervenção no mundo e que uma prática educativa baseada em um movimento crítico pode corroborar para o desenvolvimento da formação social, crítica e criativa dos sujeitos escolares, tendo em vista os seus interesses e necessidades de emancipação social, bem como a construção de uma sociedade democrática e menos excludente, na qual a contribuição social e cultural da escola é imprescindível. Vimos intencionando a construção de uma sociedade em que os sujeitos sejam reconhecidos e se reconheçam como cidadãos, participantes da discussão, criação e efetivação de políticas favoráveis à uma cidadania mais ampla, tanto nos espaços da cidade, quanto da sociedade mais ampla.

Nesta perspectiva, temos trabalhado com a tríade “direito à cidade”, escola e Educação Patrimonial e investigado a importância de se compreender na escola, o “direito à cidade”, ou seja, entender, com os sujeitos escolares, como se processa a formação social nos espaços citadinos, escolares e os não-escolares, tomando-os como “livros de espaços”, isto é, como um contexto de possibilidades de leituras e (re)construção do espaço físico e relacional no qual estamos inseridos. Vimos complexificando os espaços físico-culturais presentes na cidade, atentando para as relações que permeiam estes ambientes e contextos. Deste modo, enxergamos a escola como um locus privilegiado para tal discussão, sendo que a Educação Patrimonial, em nossa concepção, por constituir um campo transversal de conhecimento, poderá contribuir com o trabalho educativo, uma vez que nos possibilita a construção de uma proposta que visa à leitura dos espaços praticados pelos sujeitos, a leitura de seus patrimônios, ou seja, a leitura do mundo que os rodeia, como nos ensina Freire (1986).

Diante das questões colocadas, consideramos necessário e importante, neste primeiro capítulo, realizar uma discussão teórico-conceitual envolvendo a categoria local, a instituição escolar e a proposta educativa da Educação Patrimonial, com vistas a promover uma aproximação e um diálogo possível entre a tríade direito à cidade, escola e Educação Patrimonial.

1.1 O local: apresentando um conceito

No mundo globalizado em que vivemos, é notório que cada vez mais os processos micro e os macrosociais se entrelacem, apontando-nos para a articulação existente entre o local, o nacional e o mundial. Desse modo, em nossa leitura atenta da realidade social, um dos principais desafios teórico-conceituais nas Ciências Humanas na contemporaneidade tem sido a conceitualização/delimitação da categoria “local”.

Em um mundo marcado por transformações, seja de ordem social, política, econômica, espacial, é necessário pensar nesse período, que, por Santos (1997), é denominado “técnico-científico-informacional”, pois “vivemos em um mundo existente de um discurso necessário à inteligência das coisas e das ações” (TAVARES, 2003, p.123).

O autor Milton Santos dedica parte de suas obras (1997, 2003) a uma abordagem que intensifica este debate, que é político e epistêmico. Temos compreendido, face à questão mundial na contemporaneidade, que o local vem adquirindo uma centralidade, notória, principalmente, quando Santos (2003) afirma que o mundo, para tornar-se espaço, depende das virtualidades do lugar. Deste modo, a união do lugar ao mundo traz uma das possibilidades de desvendar a complexidade da realidade. Na articulação entre a questão local e mundial buscam-se possibilidades de compreensão e análise da atual conjuntura da sociedade globalizada, especialmente das relações que se manifestam na perspectiva da escala local, da cidade, do bairro, da vida cotidiana das pessoas.

Através da complexificação da questão do local e do mundial percebe-se que o lugar está no mundo, como o mundo também está no lugar e essa perspectiva se opõe a uma compreensão linear e reducionista.

1.1.1 O local como teia de relações e práticas sociais

O lugar é o mundo vivido, é onde se formulam os problemas da produção no sentido amplo, isto é, o modo como é produzida a existência social dos seres humanos.

Ana Fani Alessandri Carlos, 1996.

Estudar o local é partir da análise de uma escala micro para compreender, explicar os processos sócio-históricos no plano macrossocial. Na escala local, constrói-se a história local, que, por sua vez, ganha visibilidade através da abordagem micro-histórica, na vida das pessoas e em seus cotidianos.

A micro-história, uma modalidade de análise e compreensão da história social, nasce como forma de reação ao modelo hegemônico de análise que é a macro-história. Assim, traz em seu bojo a mudança da escala de análise, não mais em macro e, sim, em micro escala. Logo, propõe a análise social de baixo para cima. É importante perceber que a micro-história não se coloca como superior a macro-história e vice-versa. O que está posto são visões diferenciadas de pensar e tratar a análise e a compreensão da história social.

A micro-história parte do estudo do micro, do indivíduo e as suas relações para a compreensão de conjunturas maiores. Conforme aborda Revel, a micro-história faz uma abordagem a qual acompanha “o fio de um destino particular – de um homem, de um grupo de homens – e, com ele, a multiplicidade dos espaços e dos tempos, a meada das relações nas quais ele se inscreve”. (1998, p. 21).

A abordagem micro acredita na importância dos fenômenos ditos “pequenos”, “miúdos”, pois estes corroboram e são necessários para o movimento contínuo de compreensão de uma realidade que também é construída por eles. Segundo Revel:

[...] cada ator histórico participa, de maneira próxima ou distante, de processos – e portanto se inscreve em contextos – de dimensões e de níveis variáveis, do mais local ao mais global. Não existe, portanto hiato, menos ainda oposição entre história local e história global. O que a experiência de um indivíduo, de um grupo, de um espaço permite perceber é uma modulação particular da história global. (Ibid., p. 28).

Dialogando com esta questão, Nunes (2002, p.94) se remete ao local como “[...] a modulação particular de um problema mais geral” e Revel (1998, p.28) vai afirmar que, ao mesmo tempo, tal modulação é particular e original, “[...], pois o ponto de vista micro-histórico oferece à observação não é uma versão atenuada, ou parcial, ou mutilada, de realidades macrossociais [...]”.

Ainda neste contexto, Santos (2003) aborda que os lugares são o mundo. "Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares" (p.112).

Segundo Ana Fani Carlos, o ponto de articulação que tensiona o mundial e anuncia a especificidade histórica do particular é o lugar. É nele que se lê e se percebe a modernidade em suas múltiplas dimensões, nele se materializa a globalização, "[...] o que significa dizer que no lugar se vive, se realiza o cotidiano e é aí que ganha expressão o mundial. O mundial que existe no local redefine seu conteúdo, sem todavia anularem-se as particularidades" (1996, p.16).

Esta mesma autora vai anunciar o lugar como o mundo vivido, aquilo que pode ser apropriado pelo corpo, como:

[...] produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade, posto que é aí que o homem se reconhece porque é o lugar da vida. (1996, p. 29).

Concordamos com essa pesquisadora, afirmando que é justamente no cotidiano das pessoas que se constitui a história em uma dimensão social. Para Figueiredo e Tavares: "[...] a história tem uma dimensão social que emerge no cotidiano das pessoas, nos seus modos de vida, nas suas práticas culturais, nas relações sociais, no modo pelo qual vivem e dão sentido ao local, ao município, ao bairro, à escola, enfim, à cidade e seus territórios praticados". (2004, p.8).

Assim, o local vai se construindo, tomando sentido a partir do cotidiano das pessoas, das relações sociais que o permeiam. Inclusive, atravessando e complexificando o espaço escolar, nosso campo de investigação.

Ao considerarmos que o local vai sendo construído e obtendo sentido a partir das vivências, relações e práticas que se entrelaçam neste âmbito, ele é entendido não apenas como uma territorialidade geográfica, espaço físico/material, mas é compreendido como uma teia de relações e práticas sociais que se dinamizam e atravessam os vários níveis da ação humana.

É válido ressaltar que a visão sobre o local é construída e desconstruída a partir do olhar do/a pesquisador/a, seus estudos e interesses. Há uma variação decorrente das intenções e concepções de quem toma esta categoria e a estuda. Assim:

Seus limites variam, do ponto de vista histórico (alargando-se ou estreitando-se pelas disputas de fronteiras com outros territórios), do ponto de vista das experiências pessoais (há pessoas que vivem e morrem sem nunca sair do seu local de origem, outras transitam intensamente e ganham o mundo) e das relações sociais através das várias redes de interesses e solidariedades que se tecem e destecem. (NUNES, 2002, p.91)

Neste contexto, Nunes (2002, p.91) propõe “[...] a flexibilização da visão do local, não absolutamente superposto ao território espacial que lhe conforma, mas maleabilizado pelas redes de relações que aí se forjam”. Assim, o local vai sendo configurado.

As relações sociais remetem para pontos descontínuos. Como na rede, cada nó é uma constelação de significados. Esses nós, saturados de experiências e representações, são atravessados pela tensão das forças sociais presentes na rede e que define os limites, as diferenças entre os “de dentro” e os de “fora”, “nós” e os “outros”. (NUNES, 2002, p. 91)

Destarte, o local é o espaço concreto da formulação dos problemas da produção histórico-social, é onde se encontram os homens e suas decisões e soluções a respeito do mundo e sua organização. Logo, estudá-lo, tomando-o como ponto de partida é: “vê-lo como lugar principal da democracia que, sem se dicotomizar com o global, o nacional, torna-se uma relação interativa com estes níveis provocada pela possibilidade da mobilidade e intencionalidade das ações humanas”. (FIGUEIREDO E TAVARES, 2004, p. 9).

Ao trabalharmos com uma escala micro, nos permitimos tomar a cidade como um espaço a ser investigado, como um “livro de espaços” onde as pessoas deveriam aprender a ler, a decifrar os seus múltiplos signos. Vainer (2002) corrobora com nosso pensamento ao afirmar que:

[...] a cidade não é apenas o reflexo da sociedade; a cidade é, ela mesma, um universo social, econômico e político; a cidade produz riquezas, produz e reproduz relações econômicas, políticas e culturais e etc. A cidade não é apenas uma reprodução, localizada e reduzida, da estrutura social; ela é, também, um complexo de relações sociais – relações econômicas, mas também relações de poder” (p.26).

Neste contexto, em que a cidade contemporânea se constitui como um complexo de relações, ter “direito à cidade” implica ter acesso ao que diz respeito e pertencimento à cidade. Acesso este que, além de envolver uma questão de conhecer a cidade e usufruí-la, se volta também, para o caráter político em que os sujeitos se reconheçam e sejam tratados como sujeitos de direitos, isto é, cidadãos.

O “direito à cidade” envolve uma perspectiva não somente material, mas também subjetiva, que possa ser usufruída por todos. Um direito de praticar a cidade, ocupando-a, recriando-a e lhe dando vida. É um direito que se apresenta como “[...] uma forma superior de

direitos: direitos à liberdade, à individualização, à socialização, ao habitat e ao habitar, o direito à obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade)”. (LEFEBVRE, 1991, p.135).

Neste sentido, o direito à cidade aponta não somente para a garantia de acesso e fruição dos serviços e equipamentos urbanos de forma democrática, como também para a oportunidade de se travar um debate no espaço escolar acerca da crescente privatização da esfera pública, e mesmo, da decadência que afeta a vida pública na contemporaneidade.

Diante das desigualdades e precariedades provocadas pelo sistema político-econômico vigente e que impede os sujeitos vivenciarem a plena cidadania, Tavares (2005), em suas reflexões, potencializa o local, afirmando que, na escala do local, os sujeitos praticam o espaço, como possibilidade de que forças sociais compromissadas com projetos societários possam intervir, afirmando, através de alternativas mais democráticas, a busca dos interesses dos cidadãos, principalmente no que se relaciona ao “direito à cidade”, direito de uma “sociedade urbana”, “direito à vida urbana” (LEFEBVRE, 1991), na qual a vida da/na cidade, em sua multiplicidade, possa realmente ser participada por todos e em prol de todos, isto é, a cidade enquanto uma arena político-cultural.

Dentro desse contexto, acreditamos que a escola pode ser um locus importante para o desenvolvimento de discussões ligadas as políticas de “direito à cidade”. Através da complexificação do currículo escolar, com a aproximação de uma perspectiva de educação patrimonial e tomando a escola como um centro (re)criador da história e memória local, cremos que pode ser desenvolvido um trabalho pedagógico que busque a formação do sujeito crítico e atuante em sua realidade, sujeito que pratique seu direito à vida urbana.

1.2 A escola como centro (re)criador da história e memória local

[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Paulo Freire, 1996.

A escola é um locus de permanente construção social e os sujeitos escolares infantis mais do que sujeitos ativos são interativos diante desse processo de construção. Para Juarez Dayrell:

Apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas. (1999, p. 137).

A escola é historicamente uma agência social de transmissão e socialização de saber. Porém, em nossa trajetória docente, percebemos que sobre esta se instala um ambiente de tensão no que diz respeito a ser um lugar de transmissão ou de produção de saber. Acreditando que a escola, mais do que transmitir saber, também o produz, consideramos que ela possui seu papel de agente formador no processo social. Portanto, esperamos que o ensino contribua para a formação do sujeito crítico, ativo e interativo, colaborando para o pensar acerca do mundo que está em sua volta, que faz parte do seu cotidiano.

Concordamos com Casco em seu posicionamento sobre a educação escolar:

O bom processo educativo é aquele que ensina a pensar e não repetir valores do educador; que se baseia no respeito à diferença e valorização da diversidade e que, desta forma, resiste aos processos de homogeneização do saber e sua transmissão, assim, como de globalização indiscriminada e esmagamento dos valores culturais. É aquele que transmite os valores culturais “da moda” e os tradicionais; que constrói com segurança e bom fundamento a ponte necessária entre passado e o futuro; que relativiza o tempo e intensifica a responsabilidade do papel de cada um perante sua cultura e a dos outros. A boa educação tempera o sujeito tornando-o apto a ser crítico em relação a propostas educativas que contribuam para a submissão e sujeição do educando e da sociedade a qual pertence. (2006, p. 3).

Na modernidade ocidental, especialmente a partir do século XVIII, com o advento do capitalismo industrial nascente, a escola direcionada às camadas populares recebe especial direcionamento para divulgação dos valores da nova sociedade que estava se formando. Sendo assim, em meio à sociedade capitalista, esta instituição tem sido usada como instrumento reprodutor de valores de cultura dominante, “[...] como uma prática *imobilizadora e ocultadora* de verdades [...]” (FREIRE, 1996, p. 99), que cada vez menos se

preocupa com a educação e com os sujeitos escolares dos extratos sociais economicamente marginalizados, voltando-se para uma lógica de mercado que historicamente privilegia uma minoria.

“A educação tem desempenhado, no decorrer dos tempos, uma função conservadora, garantindo o *status quo* das minorias dominantes”. (LUCENA, 1991, p. 42). Com isso, o que vem acontecendo, muitas vezes, no interior da escola, é a formação de sujeitos acríticos perante a realidade vivida, sujeitos que recebem o que lhes é passado e depois reproduzem isso sem questionamentos. Não possuem o conhecimento dos seus direitos, só dos deveres, porque é isso que a todo instante, de maneira camuflada e sutil, seja na escola ou em outros espaços, lhe é apresentado como regra.

Contudo, tendo como pressuposto uma concepção mais crítico-dialética dos processos de escolarização é que cremos na importância de estudar o local, não apenas como vemos nos livros didáticos, como mais um conteúdo curricular, mas, sobretudo, como uma experiência potente de aprender a ler, complexificar os textos e contextos que estão expressos nas variadas “texturologias” presentes na escola, no bairro, na cidade, no mundo, em espaços em que as relações sociais e culturais estão latentes.

Neste sentido:

Deseja-se uma escola voltada para a formação social e crítica em busca de uma sociedade democrática, que se caracterize como escola séria na apropriação e recriação de conhecimentos e ao mesmo tempo estimuladora de curiosidades pela sua própria realidade. Esta escola está aberta à população na aquisição e reconstrução crítica de um saber que leve em conta suas necessidades e seja instrumento de emancipação. (LUCENA, 1991, p. 176).

Assim, quando apontamos para a importância da leitura dos textos e contextos presentes no local, estamos nos aproximando da concepção freireana (1986) de alfabetização que, em sua perspectiva sócio-antropológica, nos ensina que a leitura de mundo antecede, precede e acompanha a leitura da palavra, transformando-a em “palavramundo”. Estamos nos apropriando da compreensão crítica de que o ato de ler não está restrito à decodificação da palavra escrita, mas “[...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. (p. 11). Deste modo, entendemos que linguagem e realidade se constroem de forma mútua e que uma alfabetização de cunho crítico abrange a leitura da palavra, a qual jamais se rompe com a leitura de mundo, e implica a construção da percepção das relações entre o texto e o contexto.

Tomamos o conceito e as práticas de alfabetização de forma mais ampla e, por isso, ultrapassa o seu teor etimológico de trabalho instrumental com as letras e palavras. Compreendemos que aprender a ler e escrever é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo,

ler seus contextos, localizar-se no espaço social mais amplo e, deste modo, alfabetizar-se é também ter contato com entorno, com o bairro, com a cidade, com o mundo.

Tendo como base a “leitura de mundo”, a proposta mais ampla de alfabetização está voltada para o que Tavares aponta como uma “alfabetização cidadã”. Esta “implica um tipo de aprendizagem relacionada à aquisição de habilidades culturais, sociais, políticas, técnicas, estéticas e não apenas aquelas relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita de um código alfabético”. (2003, p. 183-184). É um conceito que possibilita a ressignificação do que é alfabetização, uma alfabetização que politiza a leitura da palavra ao se preocupar também com a leitura do mundo.

A alfabetização cidadã traz em seu bojo a idéia de que alfabetizar-se vai para além da visão restrita de aquisição do domínio da leitura e da escrita das letras, dos símbolos gráficos. Alfabetizar-se é tornar-se sensível a ler o mundo, adquirir a habilidade de estar nele, se posicionado diante de sua multiplicidade de formas, fazeres e saberes. Mais do que saber ler e escrever os códigos da cultura letrada de nossa sociedade, é necessário ter habilidade para ler e complexificar a realidade social, inquirindo-a e problematizando-a.

E neste sentido, visando a *ler* o local, ler a cidade de São Gonçalo e especificamente o bairro do Gradim, na tentativa de compreender e complexificar as relações dos sujeitos com seu entorno, apropriamo-nos da perspectiva da Educação Patrimonial que nos convida a lê-lo através dos patrimônios materiais e imateriais da cidade, acreditando que esta educação possibilite a produção da “palavramundo” a partir do (re)conhecimento dos patrimônios.

1.3 O que é patrimônio? Questões introdutórias

A palavra patrimônio etimologicamente é derivada de *patrius*, que por sua vez advém de *pater*, e de *monium* que significa poder masculino, pátrio, herança cultural paterna, segundo o direito romano.

Patrimônio é uma palavra utilizada com frequência no cotidiano das pessoas. O seu significado é muito amplo e complexo, tendo conotações históricas, pois depende do sujeito, da época, dos diversos contextos sociais e culturais em que vivemos, mas compreendemos que ele apresenta um sentido de posse, pois se relaciona com herança, riqueza, bens materiais

e imateriais de uma pessoa, de empresa e/ou de uma cidade. Logo, percebemos que toda pessoa ou grupo social possui seu patrimônio cultural.

Juridicamente, a idéia de patrimônio está voltada para tudo que pertença a uma pessoa, a um grupo, ou empresa e que seja passível de valorização econômica, ou seja, um complexo de bens, materiais ou não, direitos, ações, propriedades.

Segundo Machado, Haigert e Possel :

Todas as modificações feitas por uma sociedade na paisagem para melhorar suas condições de vida, bem como todas as formas de manifestação socialmente compartilhadas, fazem parte do patrimônio, pois todo objeto ou ação que se refere à identidade de uma sociedade constitui seu patrimônio. (2003, p. 45).

O patrimônio se divide em categorias de pensamento de uma determinada época, por exemplo, na modernidade ele atinge um número bem variado de categorias (econômicas, históricas, culturais, etc..) e ainda sofrem mudanças aquelas que já existiam anteriormente.

Para Lucena (1991, p. 116) o patrimônio “não é estático, não é ‘coisa pronta’, ele vem sendo construído, e está em constante transformação e reapropriação de acordo com os vários momentos históricos”. Ele não é algo exterior aos sujeitos, pois vai sendo produzido por eles mesmos ao longo da história e sendo passado de geração para geração.

O patrimônio vem sendo construído, mas também constrói, forma as pessoas. Conforme considera Gonçalves (2002, p. 7) o patrimônio “Não existe apenas para representar idéias e valores abstratos e para ser contemplado. Ele, de certo modo, constrói, forma as pessoas.”

O patrimônio forma as pessoas, uma vez que também é um dispositivo memorialístico. Corroborando para que estas, ao entrar em contato com ele, passe a conhecer a história de sua localidade, de um grupo social, aproximando-se da trajetória histórico-temporal de uma sociedade. Também constrói, de certo modo, as pessoas, porque pode vir a aflorar um sentimento que pertença ao sujeito para com o seu mundo, com sua cidade, colaborando para que este crie outro vínculo, outra relação com o espaço onde habita.

O patrimônio cultural, segundo alguns estudiosos, abrange duas qualificações: patrimônio material e imaterial. O patrimônio material é também chamado de “bens da pedra e da cal” e se refere às igrejas, aos chafarizes, às estátuas, às praças, dentre outros. Já o patrimônio imaterial, uma qualificação recente, é tratado também como patrimônio intangível, opõe-se ao imaterial, pois este visa a aspectos da vida social e cultural, abrangendo expressões

culturais, tais como: festas, danças, mitos, lendas, músicas, saberes, sabores, e fazeres diversificados presentes na cidade e etc.

1.3.1 O conceito de Patrimônio: algumas considerações sobre a sua constituição ao longo da história

A importância da categoria patrimônio não se restringe às modernas sociedades ocidentais. Possui um caráter milenar. “Ela não é simplesmente uma invenção moderna. Está presente no mundo clássico, na idade média e a modernidade ocidental apenas impõe os contornos semânticos específicos que ela veio assumir”. (GONÇALVES, 2002, p. 2).

O patrimônio passa a ser visto como herança cultural de um país e de seu povo a partir da formação dos Estados Nacionais, no século XVI. Com a Revolução Francesa, no século XVIII, o significado de patrimônio passou a se configurar de outra maneira. Estendeu-se do privado, do que era pertencente a uma pessoa ou grupo de pessoas, passando a considerar o que pertencia aos cidadãos de uma nação. Assim, apareceu neste cenário o conceito de bem comum, juntamente com a ideia de que a riqueza material e moral do conjunto da nação é formada por alguns bens.

Desse modo, o conceito de patrimônio direcionou-se para um bem coletivo relacionado a sentimento de identidade nacional, remetendo à questão da memória e da formação identitária de um povo. Assim, girava em torno dessa categoria a ideia de que era preciso preservá-lo do esquecimento, uma vez que havia um comprometimento, por parte dos Estados Nacionais, com a concepção de que a nação tinha um passado. Segundo Gonçalves (2002, p. 3), os patrimônios, “em seu sentido moderno, podem ser interpretados como coleções de objetos móveis e imóveis apropriados e expostos por determinados grupos sociais.”

Após a 2ª Guerra mundial, a associação que era feita entre o objeto, os processos e as práticas culturais, foi perdendo forças, gerando, assim, a oportunidade para tais práticas e processos serem repensados e tratados de outro modo e concepção. Estes começaram a ser vistos como bens patrimoniais em si, ou seja, houve uma ruptura com a figura do objeto. Para ser considerado um patrimônio cultural, não necessariamente é preciso que haja a representação por um objeto. O patrimônio passa a ser entendido na perspectiva de que

expressões culturais possuem seu valor e sua essência, sem a presença de algo material. Com todo esse processo, modificou-se a noção de patrimônio cultural, sendo de grande valia romper com a barreira que girava em torno deste, porque os bens imateriais começam a ganhar espaço, sendo percebidos em sua significância e grande valor histórico-social, articulando-se estreitamente à memória.

Sobre este apontamento de que o patrimônio está voltado para a questão da memória e da formação identitária de um povo, Magalhães (2005, p. 22) expõe que “O conceito de patrimônio remete [...] à questão da memória, âncora que dá substância ao sentimento subjectivo de pertença. A memória do passado permite a consciência do presente e projecta o futuro de uma determinada sociedade”. O patrimônio transmite, conserva e reproduz a memória social.

1.3.2 O Patrimônio e os instrumentos de preservação

Em virtude da mudança ocorrida com o patrimônio cultural, que passou a ser composto também pelos bens imateriais, a prática de preservação foi questionada, uma vez que não atendia às necessidades desta nova qualificação.

Para além da busca pela conservação do objeto e sua autenticidade, a prática de preservação que era utilizada com o bem material, o ato de preservar na atual conjuntura deveria ser o de manter viva a história e a tradição do bem, para que este pudesse ser vivenciado no presente.

Dentro da perspectiva de preservação, foram criadas, no Brasil, as políticas de Tombamento e o Instituto do Registro. O primeiro se refere ao bem material, é um instrumento de tutela e acautelamento e nasceu do Dec. – Lei 25, de 1937; já o segundo se dirige ao bem imaterial, funciona como registro da memória desse bem e foi criado pelo Decreto 3.551/2000.

Os bens imateriais necessitam de maior cuidado para serem preservados. O registro requer, em sua elaboração, atenção, para que nada se perca acerca daquilo que se quer preservar. Talvez por apresentar um grau de dificuldade significativo, é que os bens imateriais não são conhecidos. A preservação destes preconiza um trabalho mais intenso, devido sua dinâmica.

Nesse contexto de preservação, percebemos que há a necessidade de uma maior criação de instrumentos por parte do governo junto à sociedade, para que os patrimônios culturais possam ser (re)conhecidos, valorizados e preservados.

Elaborar projetos educativos voltados para disseminação de valores culturais, formas e mecanismos de resgate, preservação e salva guarda, assim como para a recriação e transmissão desse patrimônio às gerações futuras é, sobretudo um projeto de formação de cidadãos livres, autônomos e sabedores de seus direitos e deveres. (CASCO, 2006, p. 2).

É de suma importância que se tenha uma maior divulgação sobre os patrimônios, de uma cidade, de um Estado, de um país, principalmente os das camadas populares, desde o esclarecimento do que é, até o contato mais direto com estes. Além disso, a falta de divulgação da existência dos instrumentos governamentais e, conseqüentemente, da sua atuação, faz com que as pessoas não tenham o conhecimento e nem a consciência acerca do que é um patrimônio cultural e, principalmente, qual a sua importância.

O descaso com alguns patrimônios culturais são reais e existe, assim, a necessidade de um maior compromisso dos instrumentos já existentes e também a criação de outros para que colaborem com o processo contínuo de conscientização, para um movimento de (re)conhecimento e apropriação destes bens por parte dos cidadãos.

É necessário destacar que maior ainda é a dificuldade de reconhecimento e preservação dos patrimônios das camadas populares, sejam eles materiais ou imateriais, pois o que está em pauta são questões de ordem ideológica, simbólica e de poder. Sendo assim, contribuir para uma leitura complexa da realidade, a partir dos patrimônios, requer discutir essas questões. O “apagamento” dos patrimônios de origens das camadas populares acaba por interferir negativamente no processo de construção de um sentimento de pertencimento e na luta pelo acesso aos bens culturais.

Soares (2003) nos alerta para a existência de um aspecto ideológico que envolve a proteção e a conservação do patrimônio de uma sociedade. Há uma valorização grande das construções das camadas dominantes e o mesmo não acontece com as obras e construções materiais das camadas populares. Estas ainda não possuem tanta visibilidade e prejudica o conhecimento e a legitimização de inúmeros patrimônios, especialmente daqueles que são identificados pelas camadas populares.

Estimular e discutir a leitura dos diversos textos, patrimônios, presentes no espaço, praticado pelos sujeitos, é a forma de caminhar rumo a uma possível emancipação dos mesmos. É uma maneira de estar incentivando um olhar mais atento para as questões de ordem política, econômica e social, que, em meio a esta sociedade, se coloca de forma

camuflada para que não sejam discutidas e muito menos problematizadas, já que, quando refletidas, essas questões revelam uma série de direitos que estão sendo omitidos pelas autoridades competentes, colaborando, assim, para um movimento de produção de consciência do sujeito como sujeito de direitos, e não somente de deveres.

O sujeito, quando é formado para ser um leitor crítico de sua realidade, sabedor de seus direitos, provavelmente não se conformará com as diversas situações de precariedade em que vive, podendo, assim, desenvolver a consciência da importância de uma luta diária para que os seus direitos possam ser garantidos.

Diante disso, acreditamos que através de uma perspectiva de Educação Patrimonial podemos alcançar na escola um trabalho pedagógico significativo do ponto de vista político-epistêmico, realizando uma prática que contribua para formação e emancipação dos sujeitos escolares infantis.

1.4 A Educação Patrimonial como um dispositivo de cidadania

A educação patrimonial apresenta-se como uma proposta de construção de identidade, participação, democracia e cidadania.

André Luis Ramos Soares, 2003.

A Educação Patrimonial, numa perspectiva histórica, é uma proposta educativa que surgiu para que programas didáticos fossem desenvolvidos nos museus. Sendo assim, na escola, como campo transversal de conhecimento, é a Educação Patrimonial algo novo e desafiador.

Este campo de conhecimento destina-se ao trabalho com os bens patrimoniais de um determinado lugar e comunidade. Traz em seu bojo a visão de uma educação para valorização cultural, preservação, conservação dos patrimônios de uma localidade, buscando a conscientização das comunidades através da interação da população com os patrimônios de sua região e, assim, impulsionando a criação de uma identidade local.

Itaqui apud Soares (2003, p.25), a respeito do trabalho da Educação Patrimonial, posiciona-se da seguinte maneira:

O trabalho da Educação Patrimonial é levar os indivíduos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para uma melhor utilização dos bens e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, tendo assim um contínuo processo de criação cultural. A metodologia da Educação Patrimonial é materializada através do estudo de objetos comunitários como estratégia de aprendizagem do contexto sociocultural.

A Educação Patrimonial, nesta perspectiva, é um instrumento de "alfabetização cultural" e pode possibilitar ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido.

Segundo Carteri, a Educação Patrimonial "[...] possibilita a formação de uma cidadania plena, em que o patrimônio histórico-cultural adquire um significado relevante para a percepção do cidadão como pertencente ao seu locus sociocultural. (2010, p.2)

É ela uma forma de ir para além da teoria e realizar, na prática, a leitura de mundo. É a Educação Patrimonial uma proposta educativa e poderá possibilitar homens e mulheres (re)conhecerem o lugar que praticam em seu cotidiano para que, da melhor maneira, possam usufruí-lo e lutar por melhorias em seu entorno, posicionando-se como sujeito de direito e não somente de deveres, e assim, cidadão.

É válido ressaltar que:

Ser sujeito é ter consciência do próprio agir, é estar presente em todas as decisões, é se fazer ouvir, é reclamar quando necessário; mas sempre questionar tudo o que está acontecendo. É um passo para a própria libertação, é sair da inércia e da passividade, é o caminho de um novo cidadão, participativo e ativo, na sociedade em que se vive. (MACHADO, 2003, p. 93).

Ao inserir a Educação Patrimonial como possibilidade de um conhecimento transversal da cidade no currículo escolar, acredita-se que esta proposta educativa poderá ir ao encontro de uma instituição que tem o grande potencial de transmitir as noções de preservação e valorização da(s) cultura(s): a escola.

A Educação Patrimonial visa despertar a curiosidade dos educandos para que, através do estudo de seus bens patrimoniais, descubram mais informações a respeito de seu. Deste modo, os educandos passam a se entender enquanto sujeitos do processo histórico em construção e a compreender que é possível atuarem nas mudanças.

Conforme aborda Machado:

Os educandos também são agentes transformadores, devem ser "orientados" para a participação, incentivados na sala de aula a serem sujeitos da História, portanto, efetivos cidadãos. Ter direito à cidadania é poder questionar as instituições e as estruturas estabelecidas, poder questionar as leis elaboradas, é poder exigir todos os benefícios por elas garantidas e gozar de todos eles. (2003, p. 87)

Assim, em nossa compreensão, a Educação Patrimonial pode possibilitar um trabalho educativo que veicule para os educandos um determinado tipo de conhecimento, contribuindo para uma maior proximidade com aquilo que é tão próximo, pois faz parte de seu espaço, mas que, ao mesmo tempo, é tão distante, principalmente por via de regra, os sujeitos escolares não conhecerem. Desta maneira, recorre ao trabalho com a memória, a história local e cotidiana na busca da formação identitária de um grupo.

Recorrer ao trabalho com a memória não se limita à memória oficial e coletiva, mas procura envolver, também, a memória individual de cada sujeito, pelo fato de as memórias individuais também serem sociais, pois se constituem a partir da visão social de um grupo e são influenciadas pelos valores de um coletivo em um dado momento histórico. Além disso, propõe o estudo do local e sua história, pois este é o espaço concreto da formulação dos problemas da produção histórico-social, é onde se encontram os homens e suas decisões e soluções a respeito do mundo e sua organização.

Trabalhar com as memórias individuais traz a possibilidade de que memórias e experiências subterrâneas ganhem visibilidade. Através das memórias, a identidade de um povo pode ser reconstruída e, neste sentido, os patrimônios são dispositivos memorialísticos, nos quais os indivíduos podem se reconhecer e se identificar.

Desenvolver um trabalho pedagógico em que a prática educativa não se coloque como neutra diante dos conflitos sociais, procurar dar visibilidade aos jogos de interesses e as contradições sustentadores da nossa sociedade, é um trabalho árduo e difícil, uma vez que este trabalho acaba por caminhar contra a ideologia dominante de nossa sociedade, que requer a ocultação de verdades. Segundo Freire (2003, p. 98): “Evidentemente, numa sociedade de classes como a nossa, é muito mais difícil trabalhar em favor da desocultação, que é um nadar contra correnteza, do que trabalhar ocultando, que é um nadar a favor da correnteza. É difícil, mas possível.”

É importante destacar que praticar o olhar para percebermos o que está em nosso entorno, o contexto sócio-cultural, a ponto de questioná-lo, é um exercício diário e se torna uma prática constante em nossa vida, e que independe de idade para realizá-lo.

Em nosso trabalho como professora-pesquisadora (ANDRADE, 2008), buscamos uma escola que caminhe rumo a uma formação educativa de maior qualidade, oferecendo aos alunos um ensino contribuinte para apropriação e recriação de conhecimentos e saberes e, concomitantemente, estimule a curiosidade pela sua própria realidade, seja dos espaços

vividos por eles, como a escola, o bairro, a cidade dentre outros, como também pelas questões políticas, sociais e econômicas que atravessam esses espaços.

Acreditamos que a leitura e investigação do/sobre o lugar pode possibilitar “[...] a perspectiva de interrogar o viver, o habitar, os modos de uso, os processos de apropriação do espaço, enfim, as táticas cotidianas dos diferentes sujeitos no chão da escola [...]”. (TAVARES, 2003. p. 117-118).

Quando professores e alunos passam a conhecer o mundo o qual está a sua volta, a tendência é surgir um interesse, pois é através da vivência que este se torna conhecido e presente no cotidiano e na trajetória de vida das pessoas.

Nesse sentido, ao estudar o lugar, postula-se ocorrer um despertar dos sentimentos de cidadania e identidade dos habitantes da cidade, como também uma vontade/necessidade de luta pelos direitos. Um “direito à cidade” abrangente ao direito à educação e escola de qualidade. Afinal, há uma grande probabilidade de se cuidar, zelar, lutar por aquilo do qual gostamos, identificamo-nos, que é nosso, que faz parte da nossa história.

Uma proposta de educação comprometida com a transformação social, preocupada com mudança da realidade local, visa a uma cidadania que “não é constituída apenas nas escolas, em sala de aula: vai além, ultrapassa estes limites, é um processo aberto e gradual, que deve ser construído em todos os espaços, no dia-a-dia, na prática cotidiana, sem excluir o universo do ensino escolar.” (MACHADO, 2003, p. 84).

Neste contexto, apropriando-nos da proposta político-epistêmica da Educação Patrimonial, consideramos de suma importância partir da leitura do bairro, tomando-o como um patrimônio a ser lido e complexificado pelos sujeitos escolares, principalmente os infantis, para que as relações que permeiam este espaço e se encontram ocultas nas diversas texturologias ali postas, sejam compreendidas.

Por viver na cidade de São Gonçalo, município localizado na periferia da região metropolitana do estado do Rio de Janeiro e lecionar em uma escola pública localizada em um dos seus bairros mais ambientalmente degradados, percebemos que boa parte das pessoas que aqui moram, não conhece e por não conhecerem não preservam, valorizam, cuidam e até mesmo não amam a sua cidade, além de desconhecerem os seus direitos, e por isso não lutam para a efetivação destes.

Segundo Queiroz, “Uma sociedade que não se reconhece está fadada à perda de sua identidade e ao enfraquecimento de seus valores mais intrínsecos. Seu envolvimento no processo de fortalecimento de sua cultura é primordial, diria mesmo, fundamental para a

construção de uma postura consciente e ativa no desenvolvimento de sua cidadania”. (2010, p.1)

É importante lembrar que o sistema vigente em nossa sociedade parece “conspirar” para o povo ter acesso limitado às informações a respeito de seus direitos. É conveniente para o sistema capitalista manter uma administração da sociedade desta maneira, ocultando verdades, oferecendo as informações básicas e necessárias para os encaminhamentos realizados estarem de acordo com seus ideais, até mesmo porque o sistema capitalista se mantém pela exploração, portanto, possui um discurso voltado muito mais para a efetivação dos deveres do que dos direitos da população.

Percebemos que esta lógica acaba conseqüentemente perpetuando-se na instituição escolar, historicamente utilizada como um dos maiores meios de difusão dos valores e ideais do sistema vigente em nossa sociedade, mesmo que estes se coloquem por vezes de forma sutil, fazendo a maioria das pessoas não perceberem.

Assim, diante deste contexto, acreditamos na necessidade de cada vez mais as escolas e os educadores se voltarem para uma educação problematizadora da realidade social, política, cultural e econômica do(s) contexto(s) de vivência dos educandos e, ao nosso ver, a educação patrimonial parece ser uma ferramenta político-espistêmica a colaborar na realização deste trabalho, haja visto que ela nos permite construir uma proposta de alfabetização mais ampla, isto é, a leitura do mundo, dos espaços que integrantes, das “texturologias” que tornam latentes questões ocultas no cotidiano das pessoas.

Deste modo, é relevante a educação patrimonial ser vista como um dispositivo curricular importante na formação da(s) infância(s) gonçalense(s), uma vez que esta se encontra inserida em uma cidade com mais de um milhão de habitantes; município no qual a maioria de seus habitantes parece não ter tido direito ao conhecimento da cidade, pois ter “direito à cidade” é construir uma relação de pertencimento com a mesma. O “direito à cidade”, além de envolver uma questão de conhecer a cidade e usufruí-la, perpassa também pelo âmbito de caráter político, possibilitando aos sujeitos verem e serem tratados como sujeitos de direitos, cidadãos, identificando-se com a cidade, preservando-a, lutando por ela. Construindo uma relação de pertencimento e amorosidade com a cidade onde vivem.

2 A CIDADE NA ESCOLA E A ESCOLA NA CIDADE: QUESTÕES PARA SE PENSAR NA CIDADE COM UM (CON)TEXTO ALFABETIZADOR.

Em nossa pesquisa, compreendemos a escola pública como um lócus formativo, um espaço privilegiado para o conhecimento da cidade, de sua memória e história, bem como de seus processos de formação social e cultural. Acreditamos que a escola por sua historicidade e dimensão sócio-antropológica (FRAGO e ESCOLANO, 1998) pode ser pensada como um centro (re) criador da memória local e, deste modo, promover um trabalho pedagógico que vise a conhecer e a explorar o contexto no qual estão inseridos, tanto os sujeitos escolares (professores e estudantes), quanto os familiares, e a tal comunidade escolar de modo mais ampliado. Em nossa compreensão, deveria fazer parte do “currículo escolar” os contextos sociais e territoriais vivenciados pelos diferentes sujeitos escolares, buscando uma aproximação com a história e a memória da cidade de forma mais ampla, sobretudo dos seus espaços praticados².

Ao relembrar a minha trajetória escolar no município de São Gonçalo, percebemos o pouco contato com a história da cidade, e menos ainda, com a do bairro no qual morava. Quando se falava um pouco da história de São Gonçalo, era justamente próximo da data de aniversário da cidade, destacando a data de fundação da cidade e de seus marcos fundadores. Quando a cidade e o bairro eram estudados, restringiam-se ao que estava posto nos livros didáticos. Assim, aprendíamos o município e o bairro de modo geral, não exatamente o nosso município, o nosso bairro. Além disso, às vezes, o que aprendíamos nos livros se afastava mais ainda de nossa realidade, já que alguns tratavam de um contexto no qual nada tinha a ver com que vivenciávamos no cotidiano.

Hoje, percebemos que, infelizmente, ainda encontramos práticas pedagógicas que se restringem ao uso de materiais que se afastam do contexto no qual o aluno está inserido. Dessa forma, é instigante desenvolver um trabalho no qual possamos apresentar outra possibilidade de compreensão da cidade e da educação gonçalense. Cremos que, através da complexificação do currículo escolar, ao lançar mão de uma perspectiva de educação

² Com base em Certeau (1994), nos referimos a espaços praticados, como aqueles espaços que fazem parte das andanças diárias de um sujeito. Espaços que este vivencia em seu dia-a-dia, a troca experiências com seus pares, cria e recria suas formas de ser e estar no mundo, tais como a sua rua, o seu bairro, a sua escola etc.

patrimonial, ler os patrimônios materiais e imateriais da cidade, do bairro a que pertencem os alunos, complexificar os espaços praticados por eles, promoveremos um diálogo que pode contribuir de modo específico para a promoção do “direito à cidade”, e, de maneira geral, para a efetivação de uma educação de mais qualidade e com maior sentido sócio-cultural. Ao trazer a cidade com um contexto educativo, apostamos na construção de diálogo transversal que pode colaborar significativamente para a formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes em sua sociedade.

Nesta perspectiva, entendemos a importante articulação entre a escola e a cidade e, com a visão de promovermos tal articulação, precisávamos conhecer a história de São Gonçalo e do Gradim, bairro onde circulamos e realizamos nossas *andanças interessadas*. Entretanto, em nosso levantamento e estudos bibliográficos, tivemos dificuldade de encontrar documentos a respeito do município, principalmente do bairro, por isso recorreremos não somente a fontes escritas, como também a fontes orais - as entrevistas realizadas com moradores antigos do bairro.

A obra “O Município de São Gonçalo e sua história” de Maria Nelma de Carvalho Braga e o trabalho “História dos Bairros: Gradim”, uma monografia apresentada ao Instituto Gonçalense de Memória, Pesquisas e Promoções Culturais como requisito para a formação do VII Curso de História de São Gonçalo, foram duas importantes fontes escritas que tivemos contato.

No que diz respeito as entrevistas, é importante ressaltar que as que foram realizadas na pesquisa, 6 (seis) no total, 5 com moradores antigos e 1 com morador, mas também líder da Associação de Moradores da Comunidade do Cassinú e Adjacências - voltaram-se especificamente para (re)construir um pouco da história do bairro. Não podemos deixar de mencionar que foi concedido a nós, por parte dos entrevistados, autorização para utilizarmos seus nomes verdadeiros, não havendo necessidade de abreviações ou uso de nomes fictícios.³

A entrevista é um procedimento teórico-metodológico que possibilita o aprofundamento do conhecimento sobre um determinado tema ou assunto através do diálogo “face a face”. Existem alguns tipos e estruturas diferenciadas de entrevista. As que foram realizadas com os moradores em minha pesquisa podem ser classificadas como entrevista de esclarecimento e semi-estruturada. De esclarecimento porque buscamos através delas

³ Uma pesquisa sempre envolve questões éticas. O respeito e o compromisso para com os sujeitos que estão envolvidos no trabalho são de fundamental importância. Assim sendo, para não expormos os participantes, os adultos, de modo que pudessem comprometê-los, os deixamos a vontade para escolherem a melhor maneira como queriam ser identificados no texto. Todos autorizaram o uso de seus nomes originais conforme pode ser percebido ao longo da pesquisa.

conhecer um pouco mais da história do bairro, e semi-estruturada porque os moradores foram levados a discorrer sobre a temática da entrevista através das pontuações e perguntas elaboradas anteriormente, não havendo a necessidade de se limitarem em respondê-las somente. (GOLDENBERG, 2005).

Deste modo, este segundo capítulo visa contextualizar o local o qual tomamos como patrimônio nos propondo a lê-lo e complexificá-lo na escola. Trazemos um pouco da história da cidade de São Gonçalo e, especificamente, do Gradim, bairro no qual os sujeitos infantis de nossa pesquisa praticam em suas andanças diárias e o tomam como um (con)texto alfabetizador.

2.1 Das bandas d'além a São Gonçalo do Amarante: um pouco de história

*São Gonçalo, cidade mui singela
Erguida nos encantos de aquarela,
Namorada de nós os gonçalenses...
Cidade que cresce dia-a-dia,
Monumental eternal, sol de alegria,
Orgulho bem maior dos fluminenses [...]*

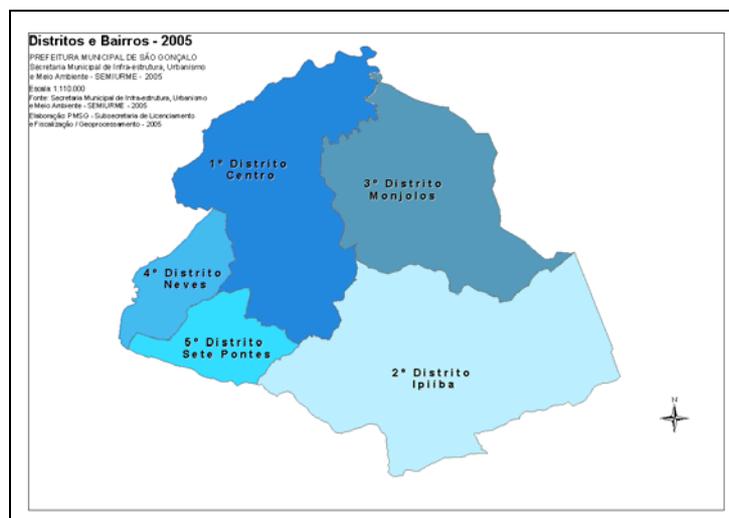
*Tens igrejas festivas, cujos sinos
Bimbalham puros sons, bem cristalinos,
Da cidade fazendo pompa e glória...
Em Neves, Alcântara ou Gradim,
Certamente esta graça tu tens sim,
A graça que engalana a tua história...*

(Hino de São Gonçalo, Geraldo Pereira Lemos, 1970).

Depois da capital São Gonçalo é a cidade mais populosa do estado Rio de Janeiro. Possui, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010⁴, uma população de 999. 728 habitantes, apesar de discursos não oficiais demarcarem que esse número já ultrapassa um milhão.

⁴ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

são visíveis uma grande movimentação, seja de ordem econômica, política, social, cultural. São espaços marcados pela (re)criação e ressignificação dos sujeitos que os praticam, embora (ainda) invisíveis para o poder público gonçalense.



(Mapa com os Distritos de São Gonçalo.)⁶

O município de São Gonçalo possui uma história marcada por fatos de expressiva importância e faz parte do cenário de colonização das terras brasileiras no século XVI. O início de sua história oficial é datada em 06 de abril de 1579, quando o fidalgo português Gonçalo Gonçalves recebeu do Governador da Capitania do Rio de Janeiro a doação de uma sesmaria, localizada do lado oriental da Baía de Guanabara – as bandas d’ além, com medida de 1.000 braças de frente para o mar por 1.500 braças de fundo para o interior, numa região rica de pau-brasil, denominada Birapitinga.

Ao final do século XVI, teve início a ocupação desta área com a construção da capela dedicada a São Gonçalo D’Amarante, santo de devoção de Gonçalo Gonçalves. Em 30 de dezembro de 1643, a capela é elevada à Paróquia.

Próximo à capela, foi formado o Cemitério Paroquial, que, mais tarde, em 1806, foi transferido para o atual local e passou a denominar-se, então, Cemitério Municipal de São Gonçalo.

⁶ Disponível em: < <http://www.saogoncalo.rj.gov.br/mapas.php>>. Acesso em 10 jan. 2011.

A cidade de São Gonçalo era povoada pelos índios Tamoios e teve seu desbravamento no início do século XVII, com a chegada das missões jesuíticas. Estas tinham a função de catequizar os índios, incutindo-lhes a fé católica. Os jesuítas instalaram uma fazenda na área conhecida como Colubandê, às margens da atual rodovia RJ-104. A sede da fazenda foi preservada e hoje é sede do batalhão de polícia florestal da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro.

A aldeia de São Gonçalo foi se formando à medida que as casas foram aglomeravam-se ao redor da capela. Transformou-se, em 1647, em freguesia, em vila, município e, logo, cidade em 1890. Como não houve a fundação da cidade, pois foi surgindo lentamente através dos anos, com seu desenvolvimento populacional e econômico, foi escolhida a data de emancipação política para a comemoração de aniversário da mesma, em 22 de setembro de 1890.

São Gonçalo possui inúmeros patrimônios culturais e que são lembranças de um passado colonial na cidade. Alguns são desconhecidos, outros esquecidos por uma grande parte da população. Entre esses bens encontram-se as igrejas e as fazendas históricas.

Entre as igrejas históricas estão a Igreja Matriz de São Gonçalo, a Igreja Nossa Senhora das Neves, a Capela de Nossa Senhora da Luz, a Igreja Nossa Senhora da Boa Esperança, a Igreja São Francisco, Capela São João Batista.

Das fazendas históricas fazem parte: a Fazenda Colubandê, a Fazenda de Itaitindiba, a Fazenda da Luz, a Fazenda do Engenho Pequeno, a Fazenda do Engenho do Novo Retiro, e outras.

Em 1847, o Imperador D. Pedro II visitou pela primeira vez São Gonçalo. Já em 1854, retornou acompanhado da Imperatriz Tereza Cristina. Ele retornou outras vezes em São Gonçalo, em especial nas fazendas: Engenho Novo do Retiro e Jacaré, ambas do Barão de São Gonçalo, Engenho Pequeno e Fazenda Itahytindiba (depois Itaitindiba).

Além das fazendas e igrejas históricas, a cidade conta com atrações turísticas como o Alto do Gaia - área de vôo livre com 1.504 metros de altitude, Praias da Luz e de São João e a APA de Guapimirim.

Das celebrações que ainda a hoje são bastante presentes na cidade, e movimenta uma grande parte da população, se encontra a construção dos tapetes de sal no dia de Corpus Christi.

São Gonçalo foi um dos maiores produtores agrícolas no período do Império. Além da cana-de-açúcar, a criação de gado e a lavoura de milho fizeram aumentar a ocupação do solo da cidade.

Em 1860, 30 engenhos já exportavam através dos portos de Guaxindiba, Boaçu, Porto Velho, e Pontal de São Gonçalo. Dessa época, as fazendas do Engenho Novo e Jacaré (1800), ambas de propriedade do Barão de São Gonçalo, o Cemitério de Pachecos (1842) e a propriedade do Conde de Baurepaire Rohan, na Covanca (1820), são os elementos mais importantes. São Gonçalo contava até o século XX com cerca de 12 portos que exportavam produtos do Estado para a Corte.

Nas primeiras décadas do século XX, a paisagem rural do município começou a sofrer grandes modificações. Com as novas atividades comerciais e industriais substituindo o sistema de produção agrária, uma nova configuração social e urbana formou-se no centro da cidade.

Em 1940 e 1950, São Gonçalo era o parque industrial mais importante do Estado do Rio de Janeiro, devido a instalação, em grande escala, de grandes fábricas e indústrias em seu território. Tais fábricas e indústrias atuavam nos campos da metalurgia, transformação de materiais não-metálicos (cimento, cerâmica e outros), químico, farmacêutico, papel e produtos alimentares. Neste período, a cidade chegou a ser considerada "Manchester Fluminense".

Entre as empresas importantes instaladas em São Gonçalo, a "Tarragó, Martinez e Cia Ltda." se destacava. Ela foi fundada em 2 de dezembro de 1937 pelo gaúcho José Emílio Tarragó e, tempos depois, mudou de ramo alimentício, tornou-se a indústria de conservas de peixe Coqueiro. Em 1973, o Grupo Quaker comprou a fábrica e consolidou a marca Coqueiro, além de ampliar sua tradicional liderança no mercado. Em agosto de 2001, a Quaker Oats passou por um processo de fusão com a PepsiCo. Esta fusão resultou em uma das maiores empresas de alimentos e bebida do mundo, embora esta riqueza não se materialize em investimentos dessa empresa no bairro do Porto Velho.

Além da "Tarragó, Martinez e Cia Ltda.", também existia: a Fábrica de Artefatos de Cimento Armado, que produzia paralelepípedos e meios-fios e foi fundada em fevereiro de 1941; a Indústria Reunidas Mauá, produtora de vidros e porcelanas e foi fundada em outubro de 1941; a Companhia Vidreira do Brasil – COVIBRA, fundada também em 1941 e foi a primeira no Brasil e a maior na América do Sul na fabricação mecânica de vidro plano, com exportação para o Egito, Índia, China e África do Sul e com o tempo mudou de proprietários e de nome para Vidrobrás e, atualmente, Electrovidro; a Fábrica de Enlatados de Sardinha Netuno instalada próxima ao Porto do Gradim em novembro de 1941 e a Fábrica de Fogos Santo Antônio fundada em maio de 1942.

Durante o período da Segunda Guerra Mundial, São Gonçalo obteve um grande crescimento. Com as grandes fazendas desmembradas em sítios e chácaras, mão-de-obra barata e abundante, grandes áreas, além da proximidade com as então capitais, federal (cidade do Rio) e estadual (Niterói), facilitava o escoamento da produção.

O crescimento industrial da cidade, que se deu de forma acelerada e não planejada, conseguiu sobreviver até meados dos anos 60, incentivado pelo processo de substituição de importações e incrementado pela política nacional desenvolvimentista do período.

Em meio a uma conjuntura desenvolvimentista, a urbanização da cidade ocorreu - a ativação da indústria naval na orla da baía de Guanabara e a construção da ponte Rio-Niterói foram responsáveis por um novo crescimento demográfico da região. Muitos migrantes, atraídos pelo mercado de trabalho, vieram para o município, o que ocasionou inúmeros problemas de infra-estrutura urbana, uma vez que o crescimento populacional da cidade não veio acompanhado de investimentos básicos.

Nos anos 70, com a crise político-econômica intensificada pela ditadura militar e, na década de 80, com a recessão econômica, São Gonçalo passou por um processo de desindustrialização, e isso rendeu uma decadência econômico-financeira que, de modo material e simbólico, ainda hoje reflete na qualidade de vida, bem como na identidade do/a gonçalense.

Percebemos que em São Gonçalo o espaço urbano foi ocupado de maneira inadequada, sendo gerado a partir da *periferização* da cidade que ocorreu sem planejamento urbano. Primeiramente houve uma ocupação do solo gonçalense para depois haver uma preocupação em relação a infraestrutura. Os investimentos iniciais ficaram na responsabilidade da iniciativa privada e os investimentos posteriores, de infraestrutura, a cargo dos setores públicos.

O Estado só interferiu no processo de ocupação do solo urbano gonçalense depois que este já estava construído e limitou-se a atender as áreas ocupadas com alguns serviços públicos e uma infraestrutura precária. Durante o processo de apropriação do espaço o Estado não impôs limites à especulação imobiliária e nem planejou o uso do solo. Desta maneira, favoreceu os interesses especulativos, corroborando para a intensificação de contrastes entre os bairros periféricos e os centrais, que foram reservados as camadas médias da população.

Ao conhecermos um pouco do *passado glorioso* de São Gonçalo e traçarmos um paralelo com que vivenciamos nos dias de hoje na cidade, percebemos a necessidade de superação da crise que paira sobre sua infra-estrutura. Diferente das décadas nas quais foi considerada "Manchester Fluminense", São Gonçalo ainda parece viver uma decadência

econômica que repercute tanto materialmente quanto simbolicamente na qualidade de vida, bem como na identidade gonçalense.

Com crescimento populacional não planejado, em decorrência do processo de urbanização que a cidade teve, até os dias atuais não foi efetivado um planejamento urbano que resolvesse e/ou atenuasse os principais problemas de infra-estrutura no município. Além disso, São Gonçalo, nas últimas décadas, tem sido tratada como “cidade-dormitório”, uma vez que grande parte da população, com o desindustrialização, procurou se inserir no mercado de trabalho de Niterói e do Rio de Janeiro, utilizando a cidade de São Gonçalo somente para descansar da jornada de trabalho. Esta situação corroborou para o distanciamento de uma identidade dos moradores com a cidade e também parece ter contribuído para ampliar o abandono e desinvestimento no município.

Com o quadro no qual se encontra São Gonçalo e sem investimentos do governo local, a população parece cada vez mais se entristecer com a cidade e desacreditar nela e, por muitas vezes, sem perceber, contribui para a própria destruição e desvalorização desta.

O atual governo da cidade possui um discurso que enfatiza a necessidade de mudança do perfil de “cidade-dormitório” o qual São Gonçalo carrega. Como medidas para tal mudança, o governo aponta “[...] investimentos em infra-estrutura e no trabalho de mudança da imagem da cidade, com a valorização de seus monumentos e momentos históricos e do potencial econômico, cultural e natural”. (Disponível em: <http://www.pmsg.rj.gov.br/sao_goncalo.php>. Acesso em: 01 mar. 2011).

Nos últimos anos, porém, a grande expectativa de mudança e avanço na estrutura do município é com a participação deste no Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (Comperj), um dos principais empreendimentos da história da Petrobrás, previsto para entrar em operação em 2014. O município já recebeu o Centro de Integração do Comperj com 3.000m² de área construída e capacidade para atender 370 alunos em até três turnos, além de contar com auditório, biblioteca e laboratório de informática. Este centro visa qualificar a mão de obra para atuar no Complexo Petroquímico. Apesar de tantas perspectivas de crescimento e de desenvolvimento de seu setor industrial, não percebemos um maior investimento dos poderes públicos no planejamento do crescimento e na infraestrutura da cidade. Em linhas gerais, a questão do Comperj em São Gonçalo, ainda é um fator preocupante, visto a dificuldade de diálogo e transparência dos governos locais com relação aos objetivos e metas ambientais e sociais deste empreendimento na cidade.

Acreditamos ser necessário um maior investimento por parte do governo municipal nos diversos setores da cidade, com retorno digno para a população, com vistas à

contribuição para o aumento da auto-estima da mesma, resgate da cidadania dos habitantes, e despertar neles, especificamente, a valorização e o amor pela cidade.

Além disso, cremos que tentar (re)criar novas Bandas d`além, uma cidade mais bonita e prazerosa de se viver, “[...] é uma responsabilidade coletiva, fruto de uma educação cidadã a ser construída e fortalecida por todas as forças sociais presentes [...]”(TAVARES, 2003) na cidade.

Tendo ciência que também é responsabilidade da instituição escolar contribuir para a (re)criação de novas Bandas d`além, em nossa pesquisa buscamos a criação e prática de uma educação cidadã em São Gonçalo. Destarte, nos propusemos a investigar as possibilidades político-epistêmicas de estudar o “direito à cidade” na escola, nos comprometendo através de uma escola do bairro do Gradim problematizar não somente a cidade, mas principalmente este bairro.

2.2 O Gradim: que bairro é esse?

*Gradim maravilhoso e grandioso
Realização de mais casas
Amo meu bairro
Dia -a -dia melhor
Imagino que estou voando
Magata pode ficar limpa.*

(Acróstico feito por Leonan em uma das oficinas desenvolvidas na pesquisa.).

Ao falarmos sobre bairro nos aproximamos da perspectiva de Carlos (1996) para compreendermos que este é um *pedaço* do espaço praticado pelos sujeitos, lugar apropriado para a vida, apropriado pelos corpos e sentidos. É o bairro o lugar onde as relações cotidianas finas (as relações de vizinhança, o bate-papo com os conhecidos, o jogo de bola com amigos, as brincadeiras e outros) estão presentes. É onde são criados os laços de identidade, habitante – habitante e habitante-lugar.

O bairro é um lugar que diz respeito ao cotidiano do homem, ao seu modo de vida, onde este se locomove, trabalha, passeia, flana. É o lugar principal da reprodução no plano da vida imediata. (Carlos, 1996).

Assim, ao longo da pesquisa, conhecemos o Gradim a partir do que vivenciamos em nossas andanças interessadas pelas ruas do bairro, pelo acesso aos poucos materiais escritos, mas, principalmente, pelas narrativas dos moradores do bairro, sujeitos praticantes do cotidiano desse espaço, (re)criando suas formas de ser e estar nele. Deste modo, conseguimos reconstruir um pouco da memória e história do Gradim.

O Gradim é um dos bairros mais tradicionais de São Gonçalo e serviu de palco para o início da história do município. Está situado no 4º distrito de São Gonçalo, localiza-se a oeste da Baía de Guanabara, fazendo parte do litoral gonçalense e é cortado em toda a sua extensão pela Rodovia Mario Covas (BR 101).

Primeiramente, foi denominado pelos indígenas, no século XVI, de Ponta do Mutungabo. Esse nome provavelmente mudou antes do século XX, passando a se chamar Gradim. Acredita-se que o nome atual é em homenagem ao Dr. Antônio da Silva Gradim - um médico e dono de olarias em portos, além de ser um dos formadores de opinião política de São Gonçalo das décadas de 40 e 50. É provável ser ele morador no bairro.

O bairro acompanhou o desenvolvimento e as transformações da cidade e da sociedade brasileira, participando dos ciclos econômicos, primeiramente com a extração do pau Brasil, que em suas praias eram escoados, depois esteve presente no ciclo de açúcar que, através do Porto do Pontal, escoava a produção dos engenhos de São Gonçalo. Também o Porto do Pontal, tempos depois, contribuiu para o abastecimento de gêneros alimentícios das regiões de Minas Gerais.

No início do século XX, o bairro respirava os ares de prosperidade, pois contava com a presença de pequenas e médias empresas em suas terras. Nele estavam instaladas fábricas de doces, marcenarias, carpintaria, indústria naval, indústria do pescado e tamancarias.

Havia um matadouro de grande importância para o município. Era o matadouro Modelo o qual se localizava em frente à fábrica de doces e abastecia de carnes todo São Gonçalo.

O curtume zoológico de propriedade da família Rica Marcos era uma das indústrias que funcionava com grande êxito no bairro. Evaristo Rica Marcos veio da Espanha para São Gonçalo na virada do século XIX para o XX. Seu filho, Rosendo Rica Marcos, foi vereador, participou da Associação do Hospital de São Gonçalo e fundou o Clube Náutico de São Gonçalo juntamente com alguns pescadores que desfrutavam da pesca farta da Baía de

Guanabara. Em reconhecimento a municipalidade, o Centro Institucional de Educação Pública (CIEP)⁷, localizado no Gradim, foi nomeado de Rosendo Rica Marcos.

A vida cultural e social era bastante movimentada, com grandes festas carnavalescas e festas religiosas. No que tange às festas carnavalescas, além do banho de mar à fantasia, concentravam-se vários blocos carnavalescos e um dos mais famosos era o Bloco do Xavante. Composto por vários rapazes que se vestiam com belas fantasias de índio, o bloco participava do desfile no carnaval do Paraíso, bairro próximo ao Gradim, e atraía bastantes pessoas.

Assim como as festas carnavalescas, as religiosas também eram tradicionais e bastante frequentadas, entre elas estava a festa de Nossa Senhora da Conceição, que acontecia no entorno de uma pequena capela localizada frente à fábrica Rubi, e foi construída pelos proprietários da fábrica e funcionários, na década de 1930. Com a construção da Rodovia Mário Covas (BR 101) esta capelinha desapareceu.

Em 1960 o município de São Gonçalo começou a perder a sua importância industrial. Com a inauguração do porto de Niterói, os portos de São Gonçalo tornaram-se inoperantes, tendo em vista não comportarem mais as embarcações da época. Sítios e manguezais foram aterrados e loteados e, assim, surgiram aglomerados residenciais, as favelas, junto a Baía de Guanabara.

Foram construídas muitas casas. Nós tínhamos um rio ali na rua Capitão João Manoel e tudo aquilo ali foi aterrado. Foi aterrado para colocar casas em cima. A prefeitura aterrou tudo. Minha avó dizia que até lá fora no Paraíso era mangue. O pessoal catava caranguejo ali. Tudo isso daqui já foi uma área muito aberta. Muita coisa foi aterrada. As praias foram aterradas. [...] A praia era aqui dentro na Cruzeiro do Sul. Tinha a praia das Pedrinhas, mas, a gente nem ia porque a Cruzeiro do Sul era boa. A areia era limpinha. Tinha mangue, mas aterraram tudo, fizeram estaleiros. (Resposta da Sr^a. Angélica, moradora do Gradim há 50 anos, acerca das mudanças ocorridas no bairro, em entrevista concedida em julho de 2010).

No bairro onde se localiza a praia do Caçunú, formou-se a Comunidade do Cassinú, apelidada como favela do Gato, devido aos grandes números de ligações elétricas clandestinas e que só foram legalizadas em 1980, com o projeto Luz no Fim do Túnel. Em entrevista com o Sr. Paulo César, morador do bairro há 44 anos e líder da Associação de Moradores da Comunidade do Cassinú e Adjacências, ele destacou como era a situação da comunidade logo quando surgiu:

⁷ Segundo o Sr. Marcelo, morador do bairro há 39 anos, o Ciep foi construído onde antigamente existia um campo muito frequentado pela comunidade. “[...] tínhamos um campo que era muito antigo onde é o Brizolão hoje. Acabou, não existe mais. Vinha gente de fora para jogar. Tinha campeonato comunitário.”(Resposta do Sr. Marcelo quando questionado sobre algumas mudanças que ocorreram no bairro ao longo dos anos, em entrevista concedida em julho de 2010).

O local não tinha instalação de luz, de energia elétrica. Os barracos eram de madeira. Era todo um problema generalizado dentro da comunidade. A moradia era muito ruim. Ao longo do tempo essa situação foi mudando. Com a associação na frente tomando conta de todos os problemas conseguimos chegar. Logo assim, veio o projeto Luz no fim do Túnel ainda com Brizola. (Resposta do Sr. Paulo César sobre o surgimento da associação em entrevista concedida em outubro de 2010).

Na comunidade do Cassinú moram mais de 200 famílias. A maioria sobrevive da atividade pesqueira. Essas famílias passaram por momentos difíceis no ano de 2002 quando houve um derramamento de óleo na Baía de Guanabara, ocasionado pela Petrobras, e elas se viram sem condições de trabalho. Com a tragédia, os pescadores se reuniram e fundaram a Associação dos Pescadores de São Gonçalo e, juntamente com o Governo Federal, através do Ministério do Trabalho e da Petrobras, também organizaram a escola de pescadores, além de conseguirem indenização pelo período em que estivessem parados sem poderem trabalhar.

Segundo a matéria enviada por Fernanda Pereira em 28/08/10 ao Jornal O São Gonçalo Online, atualmente o bairro possui duas vocações econômicas: a pesca e a indústria naval. “As grandes comunidades pesqueiras, situadas na localidade, são responsáveis por cerca de 80% do pescado que abastece a região. É também nessa área que, pelo menos, 12 empresas fomentam a indústria naval, geradora de postos de trabalho e receita”.⁸

Muitos moradores do bairro e adjacências vivem a expectativa de que sejam oferecidas muitas vagas de empregos na localidade, principalmente com a dragagem da costa do pontal do Gradim, um investimento de cerca de R\$ 150 milhões do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que tem como objetivo o aumento da profundidade da Baía e, como consequência, as empresas locais poderão intensificar seus negócios e ampliar o quadro de funcionários. A baixa profundidade da Baía na região ainda é um impasse para o setor naval, uma vez que não podem operar com embarcações de grande porte.

No tocante aos patrimônios existentes no bairro e mencionados pelos moradores encontramos: a Capela São João Batista, a Igreja Nossa Senhora do perpétuo Socorro, a Feira do Gradim, o Clube Náutico Gonçalense, a Vibe Show e a Praça do Gradim.

A praça, em especial, é referenciada não só como patrimônio, mas também como ponto positivo do bairro. “[...] a Praça do Gradim, que hoje é o centro de movimentação do

⁸ Disponível

em: <http://www.osaogoncalo.com.br/site/geral/2010/8/31/16486/main_nivel13.php?editoria=site%2Fmain_nivel12_a.php&ano=2010&mes=8&dia=31&id_noticia=16486&titulo=gradim&g_ultimas_noticiasPage=10>. Acesso em: 6 mar. 2011.

Gradim, onde as pessoas todas se encontram para bater papo, para beber cerveja, para passar a noite [...]” (Resposta do Sr. Marcelo, morador do Gradim há 39 anos, referente aos pontos positivos do bairro, em entrevista concedida em julho de 2010).

A praça acabou por se tornar um lugar de encontro, lugar apropriado pelos moradores e praticado cotidianamente. Lugar onde as pessoas se encontram para se divertir, trocar idéias, compartilhar vivências, comprar, vender, etc. Como nos aponta Ana Fani Alessandri Carlos:

São a rua, a praça, o bairro – espaços do vivido, apropriados através do corpo -, espaços públicos, divididos entre zonas de veículos e a calçada de pedestres dizem respeito ao passo e a um ritmo que é humano e que pode fugir ao do tempo da técnica (ou que pode revelá-la em sua amplitude). É também o espaço da casa e dos circuitos de compras, dos passeios, etc. (1996, p. 22)

Durante a pesquisa nos pareceu que a praça ganhou destaque por estar localizada na parte mais movimentada do bairro, devido ao comércio que cresceu em seu entorno nos últimos anos.

Um dos entrevistados, o Sr. Jairo, que mora próximo à Praça do Gradim há 61 anos, confirma está movimentação:

Eu acho que aqui é um bairro que tem tudo que a gente precisa. Principalmente onde eu moro. Tem uma farmácia debaixo de casa, uma padaria debaixo de casa, uma sorveteria debaixo de casa, feira embaixo de casa nos sábados, açougue na frente, loja de ferragens têm duas. Eu moro no centro do bairro. (Resposta do Sr. Jairo quando questionado sobre como é morar no Gradim, em entrevista concedida em julho de 2010).

Percebemos, ao longo de nossa pesquisa, que parte dos moradores acredita em o bairro ter passado por mudanças positivas por influência da entrada de Aparecida Panisset, atual prefeita do município de São Gonçalo, para a política. Ela é moradora do bairro e, desde quando foi eleita, primeiramente como vereadora, depois deputada Estadual e, no presente momento, cumprindo o seu segundo mandato consecutivo como prefeita do município, o bairro começou a se reerguer.

Hoje se fala muito na prefeita Aparecida Panisset. Na minha visão eu posso dizer que foi a partir dela. Porque em nenhum momento eu vi, em todos os governos antes, a mudança que houve a partir do momento do governo dela. Isso eu digo porque é visível. O Gradim não tinha vida. Antes dela a Praça não tinha vida. Ela mora aqui e por ela morar aqui é que ela valoriza mais. (Resposta da Sr^a. Jaqueline, moradora do bairro há 44 anos, acerca do crescimento do Gradim, em entrevista concedida em julho de 2010).

“[...] , mas a mudança maior foi com a eleição de Aparecida Panisset para vereadora. Porque ela depois que veio para cá, calçou o morro todo e asfaltou tudo”. (Resposta do Sr. Jairo acerca das mudanças do bairro.)

“E depois que realmente ela foi para a política e se elegeu como vereadora, realmente começaram a acontecer mais essas coisas aqui no bairro, na parte do bairro que eu moro”. (Resposta da Sr^a. Patrícia, moradora do bairro há 39 anos, acerca das mudanças no Gradim, em entrevista concedida em julho de 2010).

A fala da moradora Patrícia nos chama atenção, pois ela enfatiza que as mudanças ocorreram na parte do bairro onde mora. Diante desta afirmação e, principalmente, por nossas andanças no bairro, vimos que não são todos os lugares do Gradim os quais estão inseridos nesse movimento de melhoria e crescimento.

Ao realizarmos uma visita à associação e a comunidade do Cassinú, percebemos que esta parte do bairro se encontra na precariedade e tem sido esquecida pelo governo municipal. Ao fazer o trajeto da Praça do Gradim até a comunidade do Cassinú, caminhar pelas ruas do entorno da praça, andar ao longo da rua Washington Luis, ligação desses dois pontos do bairro, e nas ruas da comunidade, lembramos de um dos sentidos que as ruas podem possuir e que Carlos (1996) aponta como sentido da segregação social. Para esta autora, as ruas podem ter este sentido quando destacam a hierarquia social através de uma hierarquia espacial. Podemos notar que diferente das ruas do entorno da praça que são pavimentadas, são atravessadas e praticadas não só por moradores do bairro, mas também adjacências, as ruas da comunidade se encontram na precariedade, freqüentadas no dia-a-dia somente pelos moradores da comunidade, parte delas se encontram sem asfalto e esburacadas.

A falta de investimento por parte das autoridades na Comunidade do Cassinú foi destacada pelo próprio líder da associação de moradores:

[...] pelo órgão público mesmo nunca tivemos uma obra grande dentro da comunidade. Chegamos a esse ponto que você está vendo, o que já está muito ruim. A gente mora dentro de uma área ambiental e o órgão público mesmo nunca veio tomar a frente do problema. (Resposta do Sr. Paulo César ao falar sobre o surgimento da associação).

Além disso, apontou que um dos principais desafios na comunidade é referente ao saneamento básico:

Na verdade mesmo são os esgotos. Nós tivemos uma obra há mais de 20 anos que um tal candidato fez, mas fez inadequado. Cimentou todas as travessas que eram ruins, mas não fez a coisa certa, como deveria. Então, essa dificuldade vem crescendo porque é uma obra que já tem esse tempo todo que foi concluída e está se

deteriorando. O esgoto de algumas casas está para fora, para dentro das travessas. [...] Então, hoje está prejudicando a gente porque além de estar entupido, têm casas que não fez adequadamente a ligação. Toda a rede em si está entupida. Algumas casas têm que puxar o esgoto para outro lado. Umas até bota para fora. O poder público também nunca se manifestou nesse lado. A gente é uma área de meio ambiente e o esgoto da gente é jogado no meio ambiente. (Resposta do Sr. de Paulo César sobre os desafios da associação).

Mesmo nos locais em que aparentemente o crescimento tem ocorrido, há aspectos nos quais os moradores reivindicam melhorias. Entre eles estão: os atrativos culturais e o policiamento.

A moradora Patrícia destaca que não há investimento na área de cultura e lazer:

Aspectos de lazer e cultura mesmo. Porque é deficiente. As pessoas que vivem aqui não têm muitos recursos para sair daqui para aproveitar. Teria que ser feito aqui dentro mesmo e não é feito. Tarde de lazer, fechar as ruas. Essas coisas você não vê. É muito raro. Só quando tem algum político, algum interesse político, tipo comício, aí você vê. Eles fazem festas, dão brindes, mas só com essa intenção, não com a intenção do lazer para a população. Parte da cultura e do lazer eu acho que seria legal um investimento. Não acontece esse investimento. Eu não vejo isso. (Resposta da Sr^a. Patrícia acerca das melhorias que deveriam ser feitas no bairro).

A Sr^a. Angélica, moradora do bairro há 50 anos, também reafirma a necessidade de investimento neste mesmo setor quando ressalta que no bairro só há a Praça do Gradim como espaço de lazer: “Além disso, nós só temos a pracinha ali do Beco [o local onde a praça do Gradim está localizada era chamado de Beco antigamente]”.(Resposta de Angélica acerca melhorias no bairro, em entrevista concedida em julho de 2010). Essa mesma moradora também compartilhou conosco o seu desejo para que haja policiamento no bairro, pois a falta deste é um ponto negativo na localidade.

O policiamento aqui não é legal, não é bom. Nós não temos policiamento. Esses dias minha filha foi assaltada na Henrique Dias e foi da parte lá em Neves e o policial falou que ela tinha que tomar conta melhor da casa dela. Ela estava trabalhando e chegou em casa a janela estava arrombada. Se precisar de um policial você está perdido. Eu acho que aqui a nossa área está desprotegida neste sentido de policiamento. (Resposta da Sr^a. Angélica acerca dos pontos negativos do Gradim).

O Sr. Jairo também ressaltou seu anseio por policiamento na região: “[...] pediria um posto policial para a praça como tem na praça do Barro Vermelho. Eu acho que isso melhoraria e muito a condição do bairro.” (Resposta do Sr. Jairo ao falar sobre melhorias no bairro).

Como podemos perceber, o Gradim, apesar de nos últimos anos estar caminhando rumo a um melhor planejamento, ainda há muito que se fazer pelo bairro. O mesmo acontece com a cidade de São Gonçalo, a qual já foi o maior parque industrial do Rio

de Janeiro e agora luta para se reerguer, ou seja, para novamente se tornar referência no Estado, com bons índices econômicos, com a instalação de indústrias de diversos setores em seu território, a fim de gerar novos empregos para a população e trazer investimentos para o município.

São Gonçalo é uma cidade que contribuiu e contribui muito para o desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro. Tentar reconstruir a memória histórica da cidade é uma possibilidade de estar colaborando para a identidade gonçalense, como também corroborando para que as pessoas a amem e respeitem o local onde vivem.

A contribuição de cada cidadão é importante para o desenvolvimento da cidade, sendo necessário não só valorizar o que há de interessante e satisfatório neste espaço, como também procurar melhorias em prol dos setores que ainda se encontram no abandono e descaso.

Acreditamos que a população gonçalense necessita conhecer a história de seu município, para quem sabe, vir a reconhecer, a valorizar, a preservar a cidade, e, principalmente, a lutar por ela, para que possa desfrutar da melhor maneira de seu direito de praticá-la. E, neste contexto, cremos ser a escola um locus importante de formação e (re)criação da cultura local, que pode promover a aproximação das crianças com a história e memória do bairro, corroborando para a problematização da cidade.

Cremos ser de suma importância conhecer a cidade, lê-la, objetivando responder aos desafios contemporâneos que dificultam e/ou impedem uma vida de qualidade na mesma. É válido lembrar que por serem as crianças os cidadãos que prospectivamente mais tempo viverão na cidade, podem, assim, praticá-la mais, bem como, fazer mais por ela, já que a tendência é a pessoa cuidar daquilo que ela ama e parecemos amar só aquilo que efetivamente conhecemos.

A escola produz um impacto sobre a vida dos sujeitos que a praticam. É ela um espaço sociocultural como nos aponta Tavares (2004). Nela as crianças estabelecem relações com o mundo e com as pessoas. Deste modo, vimos compreendendo que na escola as crianças podem reinventar os seus espaços praticados, como por exemplo o espaço citadino, e assim a escola vai se tornando “[...] um lugar de memórias , histórias, de conhecimento e vida.” (p.59).

Nesta perspectiva, propomo-nos, no próximo capítulo, trazer algumas questões teórico-metodológicas sobre a importância de se pesquisar a cidade com a infância, contextualizando a pesquisa sobre/com a(s) criança(s), discutindo as ferramentas teórico-

metodológicas por nós desenvolvidas na realização de nossa pesquisa, além de trazer para reflexão, o diálogo com as produções das crianças.

3 POR QUE PESQUISAR A CIDADE COM A INFÂNCIA? ALGUMAS QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA COM CRIANÇAS

O presente capítulo intenciona contextualizar a pesquisa sobre/com a(s)criança(s), apresentar a concepção de infância(s) adotada em nosso trabalho investigativo, discutir as ferramentas teórico-metodológicas desenvolvidas na realização de nossa pesquisa, além de trazer para reflexão o diálogo com as produções das crianças.

Este é um capítulo que traz em seu título um questionamento: por que estudar a cidade com a infância? Na perspectiva de pensarmos sobre esta pergunta, acreditamos ser necessário refletirmos sobre outras questões que a acompanham. Questões intrigantes, motivadoras e que acabam por desafiar o nosso pensamento ao longo do capítulo: por que realizar uma pesquisa não somente “sobre”, mas “com” as crianças? Por que não escutar as crianças, vozes que historicamente foram e ainda são ignoradas? Por que não escutar aqueles que prospectivamente viverão mais tempo na cidade? Porque não escutar os sujeitos que, por questões cronológicas e geracionais, poderão viver por mais tempo este espaço e poderão desfrutar mais e melhor dele? Por que não dar atenção às palavras daqueles que muito têm a dizer e nos ensinar sobre suas lógicas (PEREZ, 2007) e podem contribuir para a compreensão de uma complexidade social? Como ignorar o que as crianças dizem e os conhecimentos produzidos sobre o seu espaço vivido?

É válido ressaltar que, diferente de querer achar verdades, o nosso desejo é desenvolver um momento de diálogo, reflexão e problematização acerca da pesquisa sobre/com os sujeitos infantis e com as produções das crianças visando compreender como elas lêem e vêem a sua cidade, especificamente seu bairro, apropriando-se da perspectiva de uma educação patrimonial na produção e promoção do “direito à cidade”.

Assim, em um primeiro momento trazemos algumas questões introdutórias acerca da pesquisa sobre/com a infância, problematizando-as. Depois, abordamos a compreensão que temos das crianças como atores sociais e procuramos tecer relações com o trabalho de campo realizado e, por último, apresentamos um diálogo mais intenso com o nosso trabalho de campo, e com as produções infantis.

3.1 A pesquisa sobre/com a infância: questões introdutórias

Na contemporaneidade, a(s) infância(s) e as crianças vêm se tornando *campo* de inúmeras discussões teórico-metodológicas, especialmente nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Em nosso trabalho dissertativo, procuramos inventariar o esforço das Ciências Sociais e Humanas em sua proposta de estudar a infância de maneira mais sistemática, configurando um campo de estudo bastante fértil e vigoroso. Estes vários campos de estudo, tais como a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, a Pedagogia, a Geografia e outros, têm contribuído para compreendermos como a infância tem sido concebida e como as crianças tem sido consideradas ao longo dos anos. Autores desses diferentes campos têm corroborado para complexificarmos de que forma as concepções tradicionais sobre a infância e as crianças ainda hoje influenciam como vemos e tratamos esse grupamento etário-geracional. Por outro lado, estes autores colaboram para compreendermos que estão ocorrendo mudanças nas pesquisas contemporâneas que envolvem a infância e seus sujeitos, as crianças. Estas mudanças vêm causando rompimento com as visões tradicionais e hegemônicas sobre esse grupamento etário-geracional.

Dentre os autores de campos diversos, vimos dialogando com Alderson (2005), Corsaro (2005), Ferreira (2008), Kohan (2008), Kramer (2002, 2008), Sarmiento (2004, 2007, 2008), Tavares (2003, 2008), e tantos outros que nos ajudam a compreender não somente como a(s) infância(s) e as crianças têm sido tratadas historicamente pelas Ciências Sociais, mas também como este modo de ver a infância e as crianças influenciou e influencia, ainda hoje, os trabalhos acadêmicos e científicos. Estes autores nos ajudam a compreender, principalmente, como as concepções que os pesquisadores têm acerca desta categoria vão implicar no tipo de pesquisa realizada, “sobre” ou “com” as crianças, definindo o lugar que estas assumem nas pesquisas acadêmicas.

Manoel Sarmiento (2008), um dos autores com quem dialogamos, nos traz uma compreensão da infância e das crianças no campo da sociologia geracional, mas especificamente, no recorte da sociologia da infância. A sociologia da infância ajuda-nos a compreender a infância como uma categoria social, problematizando-a como uma categoria geracional em diálogo com outras gerações.

A Sociologia da infância aparece de forma mais sistemática no Brasil somente a partir da década de 1990, e contribui para desvelar a infância como uma construção social, como uma categoria estrutural da sociedade, uma categoria social, pelo fato de as crianças

serem atores sociais, participantes ativos de sua sociedade e de seu processo de socialização (BORBA, 2008).

Esta sociologia propôs colocar a infância no centro da reflexão das ciências sociais. Deste modo, preocupa-se com a totalidade da realidade social, e a infância é a porta de entrada para a compreensão de algo maior. Neste viés, a Sociologia da Infância não se ocupa somente com as crianças. O seu trabalho sobre a infância é uma forma de conhecer a sociedade, buscando compreender como a totalidade social se revela na particularidade.

É importante destacar que apesar da Sociologia da Infância, com este caráter, só ter surgido nos anos 90, a infância não estava ausente do pensamento sociológico brasileiro, vide a obra seminal “Folclore e Mudança social na cidade de São Paulo”, de Florestan Fernandes, escrita em 1944. Entretanto, a infância e as crianças eram tratadas nas pesquisas sociológicas de modo diferenciado.

Na década de 30 a expressão sociologia da infância já existia, porém a infância neste período não era analisada “em si mesma”, como categoria sociológica do tipo geracional, mas sim como geração em que os adultos realizavam uma ação de transmissão cultural e de “socialização” sobre as crianças.

Sarmiento (2008) destaca que a ausência da infância no estudo sociológico deve-se ao fato da subalternidade da infância em relação ao mundo adulto. As crianças eram consideradas seres sociais “em trânsito”, ou seja, a caminho da vida adulta e assim eram analisadas como objeto do cuidado dos adultos. Historicamente, o estudo da infância e sobre as crianças se restringiam ao tratamento da orientação ou da ação pedagógica dos mais velhos.

A infância tinha uma imagem que colocava as crianças como “invisíveis”, não as considerando seres sociais de direito pleno. A criança era vista pela sua incompletude, e imperfeição. Além disso, na modernidade as crianças ainda estão enclausuradas ao espaço privado, ao cuidado das famílias e instituições sociais.

Neste sentido, o autor afirma que ao longo dos tempos a Sociologia se ocupou da criança fazendo referência ao “aluno” como objeto científico, a criança também era estudada tradicionalmente na posição de desviância ou de anomia. Assim, a marginalização e “menorização” tem feito parte do discurso sociológico no que diz respeito ao estudo da infância e sobre as crianças (SARMENTO, 2008).

Sobre a forma como a infância era concebida historicamente, Ferreira (2008) em consonância com Sarmiento (2008) aponta os grandes mitos da infância e das concepções tradicionais, sendo que dois deles são:

i) as crianças como seres em déficit, simples objetos passivos e meros receptáculos de uma ação de socialização; ii) da socialização como um processo vertical e unívoco, conduzido exclusivamente por adultos que o lideram, de acordo com os objetivos claramente definidos e em benefício da reprodução social.(FERREIRA, 2008, p. 146).

Na contemporaneidade, com as mudanças ocorridas no discurso sociológico há uma revisão crítica do conceito de socialização. Deste modo, as crianças passam a serem analisadas como atores no processo de socialização e não apenas como destinatários passivos da socialização adulta.

As crianças estão em uma dinâmica social mais abrangente do que uma visão pedagógica que se tem da criança como aluno. Elas fazem parte e se configuram como membros de uma categoria social e geracional.

Diante das mudanças ocorridas na Sociologia e a busca de consolidação dos princípios básicos desse novo modelo da Sociologia da Infância, é que paulatinamente vem sendo rompido o paradigma da criança como objeto:

i) a infância é uma construção social; ii) a infância é uma variável da análise social que não pode ser compreendida, senão na sua relação com outras variáveis da estrutura social de que faz parte, como o gênero, classe social, etnia; iii) as culturas e relações sociais das crianças são dignas de ser estudadas em si mesmas no presente não em relação ao seu futuro como adultas; iv) as crianças são e devem ser vistas como seres ativos na construção e determinação das suas vidas sociais e dos que as rodeiam, num contexto intergeracional; v) a etnografia é uma metodologia particularmente útil porque permite captar uma voz mais direta das crianças e a sua participação na produção de dados sociológicos; vi) a infância é um fenômeno relacionado com a dupla hermenêutica das Ciências Sociais.(FERREIRA, 2008 p.148)

Walter Kohan (2008) é um outro autor que no campo da Filosofia, vem produzindo estudos na compreensão de como a infância e as crianças historicamente ocuparam um lugar de exclusão na sociedade, e nas formas de serem tratadas nos diferentes campos das ciências sociais, em específico no campo da Filosofia. Em seus estudos, este autor nos mostra que a própria etimologia da palavra infância já caracteriza uma forma de excluir as crianças.

Segundo Kohan (2008), os estudiosos da etimologia destacam que os primeiros usos e utilizações discursivas da palavra infância dizia respeito ao âmbito privado ou familiar, porém era muito mais relacionado às normas e ao direito, ao domínio da “res publica”.

A palavra infância deriva-se do latim “infant” que significa “aquele que não fala”. Assim, o significado desta é relativa a uma falta, uma ausência, que perpassa pelo viés da incapacidade. Então, a infância possui um sentido daquele é incapaz de falar. Porém, sabemos

que esta palavra não se refere somente às crianças pequenas que ainda não desenvolveram a capacidade de falar, logo, infância diz respeito a todas as crianças, que por sua vez são incapazes de falar por conta de sua “menoridade”, por ainda não poder dar testemunho em tribunais, e outros espaços políticos e jurídicos da vida societária. Assim, a palavra infância traz em seu bojo a idéia da criança como um ser que ainda não está habilitado para se pronunciar, os que não podem ainda participar com sua fala da vida social mais ampla, e desta maneira são colocados em situação de exclusão.

Como afirma Kohan (2008) “[...] a etimologia latina da palavra “infância” reúne as crianças aos não habilitados, aos incapazes, aos deficientes, ou seja, a toda uma série de categorias que encaixadas na perspectiva do que elas “não” tem são excluídas da ordem social.” (p.41).

A percepção da infância nesta perspectiva da falta influenciou e influencia ainda hoje os discursos e saberes científicos produzidos sobre a infância. Logo, essa percepção de criança como “incompletude”, contribuiu para que muito fosse produzido “sobre” as crianças e não “com” as crianças, uma vez que pesquisar “com” requer considerar a criança como um “legítimo outro” (MATURANA, 1998), como um ator social, como um sujeito que participa, fala e diz o que pensa e suas palavras possuem significados relevantes. Requer considerar este sujeito como um sujeito de direito, em concordância com o que está explicitado no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no artigo 15: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como [...] sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.”

O que ainda vemos hoje, apesar dos avanços que tivemos no que concerne ao entendimento da infância, são discursos em que se falam pelas crianças e quando tentam se aproximar de uma perspectiva em que elas serão tomadas como participantes ativos da pesquisa, o/a pesquisador/a, por vezes, cai na armadilha do discurso de que sua pesquisa vai *dar voz às crianças*. Não se dá a voz às crianças, pois, não se pode dar ao outro aquilo que ela já tem, da qual ela é herdeira, que é dela. Não se pode dar voz ao outro, uma vez que a comunicação, o poder de expressão e fala é inerente ao ser humano. Comunicar-se, expressar-se é próprio de homens e mulheres e independe da sua faixa etária. Independe deste ser humano ser criança ou adulto, pois ambos possuem a fala e a capacidade de pensar como constitutivos de seu ser.

Entretanto, não podemos deixar de ressaltar que apesar de ser o homem o sujeito da fala, historicamente o ato de falar está inserido em um contexto de relações de poder. A nossa sociedade que é atravessada por tais relações sempre demarcou significativamente a quem

pertencia o direito de falar e de se expressar, deixando de fora uma parcela da população. Esta parcela que é representada pelas camadas populares, por aqueles e aquelas que além de serem desfavorecidos economicamente, também o são no campo do poder simbólico, foi ao longo dos anos silenciada e sendo excluída de não somente ter o direito de falar, mas de ter um direito de participar. Deste modo, foi tratada de maneira desigual e submissa.

Concordamos com Martins quando afirma que:

O indivíduo é o sujeito da fala e não que se cala. É o que proclama seus direitos e reconhece seus deveres. É o que se baseia na reciprocidade, na igualdade, como conteúdo de (suas) relações sociais. A fala é um instrumento de direito, uma proclamação: negação daquilo que é o silêncio é – submissão, complacência, desigualdade, menoridade. (1993, p. 54).

Este mesmo autor também nos traz a denúncia de como as Ciências Humanas no decorrer dos anos têm se colocado diante dos grupos *menorizados* na sociedade. Segundo Martins tais ciências “[...] não têm sido capazes de decifrar o silêncio daqueles que não foram eleitos pelo saber acadêmico como informantes válidos dos pesquisadores”.(1993, p. 55). E quando acontece de quererem escutar esses grupos silenciados, os mudos da história como: crianças, velhos, mulheres e outros, estes são considerados informantes menores. Neste sentido, se pensarmos especificamente no caso das crianças, nos deparamos com as pesquisas de cunho acadêmico e científico que realizam somente pesquisa “sobre” e não “com” estes sujeitos. Pesquisas que inúmeras vezes falam somente pelo o outro, mas não com ele, a fim de escutá-lo em um movimento de respeito e compreensão de suas lógicas.

No rol das considerações que excluem as crianças da participação efetiva na sociedade encontramos não somente a concepção da criança como sujeito que não fala, como também associada a esta, a concepção da criança como um ser em preparação para o futuro, da criança incompleta e que será alguém, um cidadão, quando chegar à fase adulta. Encontramos essa concepção quando lemos Ariès (2006). Também encontramos esta perspectiva muito marcada nos discursos filosóficos de Platão e Aristóteles, sobretudo a partir da leitura de Kohan (2008) quando este faz uma análise entre a infância e a filosofia. Porém, é válido ressaltar que Ariès considera que o “sentimento de infância” surge na modernidade e os filósofos gregos já tratavam da infância, de tal sentimento na antiguidade. Este é um dos pontos em que o pensamento de Ariès é criticado, pois muitos acreditam que a infância já estava presente bem antes da modernidade. No entanto, não podemos deixar de mencionar a importância de seus escritos para sua época e como estes trouxeram contribuições significativas como exemplo “[...] ter inaugurado a idéia de que a percepção e a periodização

da vida em idades é uma construção histórica e cultural e não uma determinação biológica[...]” (GOMES, 2008, p.100).

O historiador Philippe Áries (2006) vai afirmar o “sentimento de infância” como fruto da modernidade, pois, antes as crianças eram vistas e tratadas como adultos em miniaturas, não havendo uma concepção mais específica de infância que pudesse diferenciar esta da adultez. Para este autor somente a partir do século XVII, com a reorganização da família em torno da figura da criança é que se instaura a particularidade da natureza infantil, o “sentimento de infância”. Junto à concepção de cuidado para com as crianças, surge também a visão da criança como frágil e inocente e como um futuro adulto, da criança no contexto do vir a ser. Deste modo, em comparação com o adulto, a criança passa a ser o sujeito incompleto, irracional, imaturo, ou seja, um ser vazio, que só estará formado quando chegar adultez, quando tiver preenchido esse vazio através da educação familiar e de instituições como a escola.

Neste mesmo sentido em que as crianças são tratadas como um ser em formação, como um futuro cidadão, encontramos ressonância nas idéias de Platão e Aristóteles.

Para Platão é através da educação da infância que ocorrerá a mudança política necessária à edificação da Polis. Assim, a educação possui um fundamento político. Porém, ele discordava da educação oferecida pela elite grega e afirmava a necessidade de uma outra educação para a infância. Deste modo, visando a uma outra educação, ele atribui à infância algumas características tais como: a criança é um futuro cidadão; a criança é um ser inferior. “A inferioridade da infância é de diversos registros: epistemológicos, ontológico, político”.(KOHAN, 2008, p. 44). A criança é excluída de vários setores e assim encontra-se fora dos limites da Pólis.

Kohan (2008) destaca que através da educação da criança, a pólis poderá ser transformada, em longo prazo, em uma “[...] *pólis* mais justa, mais bela, melhor” (p. 45). Diante disso, o autor pondera que: “[...] o lugar outorgado a infância não carece de importância, na medida em que faz de sua formação a chave de todas as transformações; em outro sentido, é um lugar bastante incômodo na medida em que o melhor que os infantes podem fazer é se deixar levar a um outro lugar que sequer são capazes de perceber ou imaginar”. (p.45)

Se para Platão, a criança estava excluída de vários setores da pólis, necessitando formar-se para no futuro, quando for adulto, poder ser incluída nestes setores e assim poder se manifestar acerca de seu mundo, para nós, a criança está dentro da cidade e não a margem

dela e por isso devem “praticar” em seu cotidiano os espaços da cidade, formulando opiniões significativas sobre estes. Entendemos que as crianças produzem conhecimento sobre seu mundo, devendo possuir “direito de participação” (SARMENTO, 2004), além de se engajarem no debate e nas lutas que visam o direito à cidade.

A respeito do pensamento de Aristóteles, Kohan (2008) destaca que:

Para Aristóteles, toda criança é uma criança em ato e, ao mesmo tempo, um adulto em potência, um ser que só alcançará sua completude e finalidade na adultez. Neste sentido, para Aristóteles toda criança é inacabada, incompleta, imperfeita por natureza e essa falta de completude estende-se aos planos ético e político.(p. 45)

Buscando realizar uma leitura crítica e contextualizada das considerações de Aristóteles, acreditamos que não só as crianças são seres inacabados como também os adultos os são. Estamos sempre em constante formação e transformação, em processo de (auto)formação. Consideramos que adultos e crianças são sujeitos potentes para poder falar a respeito de aspectos políticos, sociais, econômicos, culturais de seu mundo, cada qual mediante suas lógicas. Somos, adultos e crianças, sujeitos históricos, sociais, culturais, biológicos, etc. Somos seres singulares e plurais.

Concordamos com Borba quando esta afirma que: “Incompletos somos todos, adultos e crianças, seres que ainda não sabem e não podem muitas coisas, mas que vivem a complexidade de ser, com formas próprias de compreender o mundo, abertas à transformação”. (2009, p.103).

Acreditamos que a criança é o sujeito do agora, de uma temporalidade que se presentifica sem restringir-se ao presente, e esta consideração acaba por se opor a idéia da infância como um tempo de preparação para vir a ser alguém, se contrapõe a idéia de incompletude, menoridade. A criança tem cada vez mais se apresentado na vida societária como este sujeito do presente, sujeito que pratica, sente e se expressa diante de seu mundo e sobre ele. Sujeito que produz conhecimento.

Eu melhoraria a praça que está assim, está perigoso. O balanço no outro dia eu fui brincar e eu caí, porque está ficando velho. O pronto-socorro, por exemplo, porque está com falta de atendimento, eu acho muito ruim. No outro dia eu quebrei o braço e aí eu tive que ir no posto, mas não pude ir no infantil. Eu tive que ir no de adulto para fazer um monte de coisa. Eu fiquei sentindo dor e eu preferia que fizesse um aqui no bairro. (Resposta de Amanda, participante da pesquisa, quando questionada sobre o que melhoraria em seu bairro)

Como desconsiderar (e desqualificar) falas como esta, na qual a criança se mostra como sujeito pensante sobre seu mundo? Como dizer que a fala desta criança não está carregada de sentido e coerência?

A concepção da infância e das crianças como sujeitos da falta, incompletos, que ainda não possuem um pensamento racional para poder opinar acerca das coisas da vida e da sociedade é uma construção histórica. Esta compreensão que pode ser percebida nos discursos que atravessam a antiguidade e nos chegam até os dias atuais, é fruto de arraigadas concepções e preconceitos de origem histórico-culturais. São marcas de negação e exclusão que atravessam nossas visões acerca “dos infantes”, e ainda contaminam nossos estudos e práticas com as crianças.

Neste sentido, ainda é muito recorrente encontrarmos mais pesquisas “sobre” a infância e as crianças do que pesquisas “com” a infância e as crianças. Pesquisas em que as crianças não falam, mas são faladas por outros. Não falam porque o pesquisador ainda tem a visão da criança como o ser da falta, que ainda não tem nada de importante a falar, pois seus pensamentos ainda estão em formação e não consegue formular as questões de maneira coerente.

Entretanto, é necessário destacar que também nos deparamos com pesquisas “sobre” a infância e as crianças no sentido em que o pesquisador fala da infância, mas não necessariamente considera as crianças como seres da falta. Fala da infância e das crianças por uma opção metodológica de investigação, devido aos seus objetivos de pesquisa que acaba por não necessitar trazer as vozes infantis à sua pesquisa, por acreditar não ser importante para aquele estudo envolver as crianças de uma forma mais direta em seu trabalho científico.

Ressaltamos que, ao nos propormos realizar uma pesquisa “com” as crianças acabamos por fazer uma pesquisa também “sobre” elas. Porém, este último tipo de pesquisa está pautado em uma perspectiva de falar das crianças e não por elas. Não há como realizar um trabalho “com” as crianças sem conhecê-las, sem compreender em que contexto estão inseridas, sem contextualizá-las em relação às crianças de nossa sociedade como um todo e este movimento requer tomar como parte do trabalho investigativo uma pesquisa “sobre”. Além disso, quando pesquisamos “com” as crianças e trazemos o trabalho produzido por elas, estudando-o, dialogando com ele, também nos encontramos no contexto da pesquisa “sobre” já que abordamos em nossos escritos as produções do outro, apresentamos o que as crianças produziram, buscando fazer considerações de maneira ética e respeitosa sobre suas produções.

Em nosso trabalho dissertativo pesquisar sobre/com as crianças está pautado em uma “pesquisa cúmplice” (TAVARES,2003) em que processo de investigação se constrói de forma coletiva, a partir de relações e tensões que se produzem e são produzidas nos diferentes contextos da pesquisa. O/A pesquisador/a e as crianças intencionam tornar-se um grupo pesquisador, uma “comunidade investigativa” (WELLS, 1994), que busca enfrentar os

desafios de sua realidade com a finalidade de torná-la possibilidade de criação para esse coletivo, e isso se dá através da criação de dispositivos como a produção de idéias, práticas, teorias, imaginários, práticas de intervenção. Neste processo de investigação cúmplice as relações sociais podem ser construídas na horizontalidade, na compreensão e na aceitação (sempre tensa) do outro como “legítimo outro”.

Pesquisar sobre/com as crianças requer um esforço de desconstrução das concepções tradicionais sobre a infância e as crianças. Este desenho de pesquisa requer um cuidado político, epistêmico e principalmente ético, para não cairmos no discurso que, historicamente, ainda nós envolvem, pesquisadores e professores/as em nossos trabalhos investigativos no campo da(s) infância(s) (TAVARES, 2008).

Acreditamos que o tipo de pesquisa na qual o/a pesquisador/a que estuda a infância se propõe a realizar, as escolhas de suas abordagens teóricas e metodológicas, estarão intrinsecamente ligado às concepções de infância e criança que se tem como referencial.

Ferreira (2008) é uma autora que nos traz em seus estudos quatro modos de conceitualizar as crianças e deste modo, quatro concepções destas serem enfocadas na pesquisa. A autora destaca a pesquisa na qual às crianças são vistas como objetos; a pesquisa na qual às crianças são consideradas como sujeitos; a pesquisa na qual às crianças são atores sociais e por último a pesquisa que enxerga às crianças como participantes ativos, co-produtores de dados e conhecimentos.

Historicamente, o conhecimento produzido sobre a infância e as crianças tem sido marcado pelo olhar adulto que se coloca de cima para baixo e que as trata como objetos de estudos e não parceiras, co-produtoras da pesquisa. O que marca o olhar e a perspectiva de compreensão e explicação da criança, é a lógica do adulto e que também tem julgado todas as suas competências cognitivas, morais, sociais tendo como referência as suas estruturas físicas, biológicas que em relação ao adulto, são proporcionalmente diferentes.

A pesquisa em que as crianças são vistas como objeto está pautada na figura das crianças como dependentes, que agem sob a orientação e influência adulta e não como seres agindo no mundo. Deste modo, escutar as crianças se torna duvidoso uma vez que é colocada em dúvida a “[...] veracidade e a sua competência para dar e receber informação factual” (FERREIRA, 2008, p. 148)

Do mesmo modo da pesquisa na qual às crianças são vistas como objeto, é a pesquisa na perspectiva em que elas são tomadas como sujeitos, pois também neste tipo de pesquisa as crianças são tratadas como seres em desenvolvimento. As crianças ficam condicionadas a julgamentos destinados as suas capacidades cognitivas e competências

sociais, conforme o critério idade. Deste modo, o que se destaca é o não-acabamento, a incompetência, a infantilidade da criança.

Segundo a Ferreira (2008) a pesquisa da criança como sujeito reforça a pesquisa da criança como objeto, já que devido sua dinâmica a primeira mascara a segunda. A autora afirma que:

O que emerge dos estudos *sobre* as crianças que as tomam *como objecto* ou *como sujeito* é a percepção adulta de que muito pode ser aprendido apenas pela simples observação da criança e da avaliação de como elas reagem a situações particulares. Isto significa que as crianças, olhadas, mas não observadas, ouvidas, mas não escutadas, são silenciadas, uma vez que os adultos, continuando do “lado de cá”, ou podendo até “estar lá”, mas afinal não “estar com” elas (cf. VASCONCELOS, 2002), pouca atenção prestam às suas vozes pouco espaço lhes permitem para que elas possam expressar as suas próprias preocupações e experiências. (p. 149)

Concordamos com Ferreira (2008) no sentido de que essas concepções têm contribuído para uma compreensão segmentada dos mundos sociais das crianças; para uma visão uniformizada das crianças, contribuindo muitas vezes, para corroborar a menoridade social das mesmas.

Diferente dessas duas formas de considerar as crianças e pesquisá-las, encontramos a pesquisa “com” as crianças, considerando-as como atores sociais. Sujeitos envolvidos nas mudanças e que mudam os mundos sociais e culturais vivenciados por eles. São as crianças os que da melhor forma podem informar sobre suas lógicas. Neste sentido, esta pesquisa traz em seu bojo a autonomia, a disposição de reconhecer igualmente o direito conceitual das crianças e a simetria ética com os adultos. Deste modo, as crianças passam a ser consideradas sujeitos iguais aos adultos, porém com suas particularidades, competências diferenciadas, lógicas diferentes, mas que são tão importantes quanto estes.

E por último encontramos a perspectiva que intensifica a pesquisa que considera as crianças como atores sociais, incluindo-as como participantes ativos (ALDERSON, 2005; CORSARO, 2005; FERREIRA, 2008; SARMENTO, 2008) no processo de pesquisa. Nesta concepção, a pesquisa é pensada e praticada compreendendo às crianças como sujeitos de direitos, especialmente como o direito de participação e reconhecimento como co-produtora de conhecimentos na pesquisa.

Nesta abordagem, a pesquisa é uma co-produção negociada entre “pares”, na qual tanto o pesquisador, o adulto, quanto às crianças estão envolvidas no processo de pesquisa e produção de conhecimento. Assim, as crianças acabam sendo consideradas co-pesquisadoras.

Diante do que foi exposto consideramos necessário cada vez mais buscarmos em nossas pesquisas um contato mais direto, sistemático e respeitoso com as crianças. Assim, nos aproximamos da perspectiva de uma pesquisa em que estas sejam tratadas como atores

sociais, envolvidas como participantes ativos. Buscamos realizar uma pesquisa em que as crianças são tomadas como parceiras, companheiras na produção do conhecimento e descoberta do espaço vivido. Acreditamos na infância não como um período de preparação para o futuro, mas sim como uma construção social, como uma categoria social, no qual as crianças são tidas como atores do processo de construção da sociedade.

Consideramos as crianças como os sujeitos do presente, do agora, porém em permanente devir. Por isso, uma de nossas intenções junto com elas é (re) construir a história de seu bairro, produzindo materiais que possibilitem uma maior visibilidade da cidade de São Gonçalo, em especial, do bairro do Gradim. É nosso objetivo produzir uma pesquisa sobre/com as crianças, considerando que estas provavelmente serão os sujeitos que prospectivamente viverão por mais tempo na cidade, podendo (re)construí-la de forma mais responsiva e amorosa. Neste contexto, consideramos que pesquisar a cidade com a infância implica em discutir o “direito à cidade” numa perspectiva democrática e inclusiva, visto que as crianças ao longo de sua vivência e prática social e cultural nos espaços citadinos, poderão construir uma outra cidadania cultural; cidadania esta, que coloque a cidade e seus espaços a serviço de uma educação patrimonial voltada para à democratização da cidade de São Gonçalo, dos seus bens culturais e patrimoniais, materiais e imateriais.

3.2 As crianças como atores sociais

Historicamente, as crianças foram tratadas como sujeitos de faltas e carências. Esta concepção, como já apontamos anteriormente, é decorrente de uma percepção centrada no ponto de vista do adulto. Sempre se ouviu falar da criança como objeto na pesquisa, mas não como interlocutor, ou seja, como alguém que dialoga com o outro, que pode tomar parte de uma conversação e que seus pensamentos, expressos através de sua fala, serão respeitados e não inferiorizados.

Deste modo, o que percebemos ao longo dos anos é que as crianças sempre foram marcadas pela negatividade, “seres sem voz”, sem pensamento, imaturos. Foram ao longo de séculos, considerados como incapazes de opinar e fazer escolhas sobre seu mundo, incapacitados para produzirem conhecimento sobre universo e para construírem suas formas de ser e estar nele. Assim, não eram vistas como seres sociais, atores sociais plenos.

Concordamos com Sarmiento quando afirma que:

As crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos, são percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui, mais do que um construto interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da sua ocultação: se as crianças são o “ainda não”, o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são “verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos - nem se constituem, como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência. (2008,p. 20).

A idéia de tomar as crianças como meros objetos de investigação, como seres da falta, em vias de ser, tem sido superada e o que temos visto é um esforço para romper com as visões hegemônicas sobre a infância, passando as crianças a serem tratadas como participantes ativos nas pesquisas, co-pesquisadoras e assim “[...] consideradas enquanto atores sociais, produtores de sentido, plenos participantes das práticas sociais nas quais se encontram envolvidos”.(GOMES, 2008, p. 82).

A consciência crescente sobre os direitos da criança vem abrindo caminhos para envolvê-las como pesquisadoras. Ao longo dos anos tem ocorrido uma mudança no âmbito do direito das crianças com os chamados “direitos de participação”. Se antes elas eram excluídas do direito à autonomia, atualmente passam a tomar parte, participar de atividades e decisões que dizem respeito a sua vida, que as afetam. Nesta nova dimensão dos direitos relativos às crianças, encontramos o direito de expressar sua própria opinião sobre todos os assuntos relacionados a elas, direito de procurar e receber informações do meio escolhido por elas e de participação na vida cultural e artística. Direito de participação que está estabelecido pela Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), como podemos perceber ao lermos alguns de seus artigos:

Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança. (12);

A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e idéias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança.(13);

Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer. (31).

Posterior a Convenção dos Direitos das Crianças (ONU, 1989) também encontramos o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que muito contribuiu para a promoção da

criança como um sujeito de direitos, dando maior visibilidade a um direito à liberdade que corrobora significativamente para a participação da criança em meio a nossa sociedade, como podemos perceber em seu no artigo 16:

O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II – opinião e expressão;
- III- crença e culto religioso;
- IV- brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI – participar da vida política, na forma da lei;
- VII – buscar refúgio, auxílio e orientação.

O direito de participação diz respeito ao poder opinar acerca das questões relativas à sua própria vida; à organização das instituições em que atua e vivencia e etc. Na relação entre o direito de participação e a infância, este direito acaba por conceder espaço de expressão para aqueles que historicamente não podem falar e quando falam não são escutados. A essência deste direito se coloca em oposição à própria palavra infância que etimologicamente deriva-se do latim “infant” que significa “aquele que não fala”. O direito de participação é um avanço uma vez que historicamente “As crianças permanecem sendo o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos [...]” (SARMENTO, 2007, p. 18).

É nesta perspectiva de considerar as crianças como atores sociais que temos proposto nosso trabalho como professora-pesquisadora. Inspirando-nos em pesquisadores/as como Araújo(2006), Demartine (2002), Kramer (2002, 2008), Perez (2006,2007), Sarmiento (2007, 2008), Tavares (2003, 2008 e 2009) e outros, temos nos desafiado a pesquisar “com” as crianças, considerando-as sujeitos pensantes, autônomos, culturais e capazes de fazer escolhas e de construir seu mundo. Sujeitos da construção de suas formas de ser e estar no mundo, atores sociais pleno. “A infância e as crianças são encaradas na sua alteridade e pelo valor que têm em si mesmas, pelo que as constitui no tempo presente, pelo que lhes é específico, e não pelo que se espera ou se projeta para elas”. (BORBA, 2009, p.102).

É importante ressaltar que ao considerarmos as crianças como atores sociais, queremos fundamentalmente explicitar que:

Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que possam expressar diferentemente de nós, adultos; trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem as suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem. (FERREIRA, 2008, p. 147).

A maneira que as crianças pensam e agem sobre o mundo são legítimas formas de produzirem conhecimento independente de serem iguais ou diferentes das formas adultas. Em nossa pesquisa nos deparamos com a fala de Ezequiel que quando perguntamos sobre os pontos positivos do bairro, com convicção respondeu: “Coisa legal é o meu colega Caio. Ele sempre brinca comigo”. Quando fizemos a pergunta sobre os pontos positivos do bairro tínhamos a expectativa de receber uma resposta que não se resumisse a referência de pessoas, mas principalmente, que envolvesse outros aspectos, como os lugares que as crianças brincam. A fala de Ezequiel apesar de desconstruir o que tínhamos como expectativa nos mostrou que sua lógica estava pautada nos princípios de afetividade às pessoas, que a sua colocação estava carregada de sentido e devia ser respeitada.

Assim, reconhecer as crianças como atores sociais é admitir que elas agem sobre o mundo e constroem suas próprias culturas. Culturas que não devem ser tratadas como menores, inferiores, mas antes que precisam ser compreendidas de forma respeitosa e reconhecidas como uma construção gerada pela criança que está no mundo, apropria-se dele e o transforma, o ressignifica de acordo com suas necessidades.

Deste modo, concordamos com Kramer (2008) quando esta considera as crianças como produtos e produtores da cultura, localizados na história e escritores de sua própria história.

Como sujeitos sociais que são, as crianças não falam somente de seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea, das condições, desafios e impasses desta sociedade. Elas produzem elaborações próprias sobre a vida social de sua comunidade.

Eu botaria as casas para levantar porque tem casas que estão muito caídas. Eu levantaria a barreira porque toda vez cai quando chove muito e também eu fazia um parquinho.[...] Além disso, ia pintar e colorir todo o bairro, pra quando as pessoas que não moram aqui vier para cá, vai ver que a gente cuida dele. A gente cuida, mas de pintar quase ninguém faz. O bairro é muito sujo e também jogam muito lixo na rua. O lixeiro passa, mas no lugar de pendurar o lixo eles jogam na rua. Os moradores sujam. [...] A gente mora de frente pro mar e aí quando venta muito, muito, muito, aí os lixos leves acaba batendo em casas e também o lixo que fica na barreira desce, porque também jogam na barreira os lixos. (Resposta de Mayara quando questionada sobre o que melhoraria em seu bairro).

A fala da Mayara é uma das falas que atravessou e ressignificou a nossa pesquisa e nos fez compreender como as falas das crianças estão carregadas de significações que não somente nos permite problematizar o cotidiano delas, mas denuncia algo acontece no cotidiano de nossa sociedade. Assim, partimos de uma compreensão de algo que se localiza em uma escala micro para uma escala macro. Vamos perceber uma totalidade que se revela na particularidade.

Deste modo, estamos de acordo com Demartini (2005) quando enfatiza a importância cada vez maior de aprender a ouvir as crianças e jovens. É necessário para além de “[...] conhecê-los enquanto grupos sociais distintos, com vivências e culturas diferentes daquelas encontradas entre os grupos mais velhos, mas, principalmente, escutá-los para podermos enfrentar juntos os sérios problemas que a sociedade brasileira atual nos coloca.”(p. 2)

É necessário na pesquisa “com” crianças, tomando-as como atores sociais, levar em consideração que estas pertencem a uma classe social e seus valores, hábitos, práticas sociais são influenciadas por esta classe a que pertencem. É importante considerar as singularidades das crianças e as determinações sociais e econômicas que interferem nas suas condições.

Diante dessas considerações, com base em nossas intencionalidades no estudo dissertativo, acreditamos ser o estudo da cidade em diálogo com a Educação Patrimonial, uma proposta educativa importante no currículo de formação da infância. E tendo como proposta teórico-metodológica (e também ética) um trabalho em que as crianças estejam diretamente envolvidas, em nossa pesquisa consideramos que elas podem ser não somente participantes ativos, mas também pesquisadoras ativas, “co-produtoras de dados” (ALDERSON, 2005), isto é, produtoras de conhecimentos de si e do mundo que as cercam. Cremos que as crianças podem ser parceiras na pesquisa, produzindo conhecimentos em um processo de colaboração significativa e importante.

Dialogando com Alderson (2005) e Corsaro (2005), afirmamos que, em uma pesquisa, adultos e crianças são envolvidos como sujeitos e não como objeto. Tanto o pesquisador como os sujeitos que compõe o contexto que está sendo pesquisado, participam da investigação daquilo que está sendo proposto, tal qual uma comunidade investigativa. Neste sentido, se a pesquisa está voltada para a leitura do bairro, os saberes, fazeres, as relações e as “texturologias” que permeiam este espaço, todos poderão contribuir através de suas leituras e concepções acerca do “direito à cidade”.

3.3 Pesquisando a cidade com as crianças: escutando as vozes infantis.

Para conhecer como se dá a produção do modo de vida das crianças, é preciso deixar-se guiar por elas.

Jader Janer Moreira Lopes e Tânia de Vasconcellos, 2005.

A escolha em realizar a pesquisa de campo com os sujeitos da Escola Municipal Jovita Maria de Jesus, justifica-se por esta pertencer à rede municipal de educação de São Gonçalo, município no qual moro e que passei maior parte de minha vida escolar, tendo vivenciado a educação escolar oferecida por este município. Outro motivo deve-se ao fato de trabalharmos há mais de 2 anos nesta escola como professora do primeiro segmento. Este último fator facilitou a realização da pesquisa com os sujeitos da escola, em específico às crianças, pois a minha imagem não estava vinculada à figura de alguém “vindo de fora”, uma observadora, “estranha” ao contexto escolar. Eu não era uma pessoa nova na escola, pelo contrário, era a professora do 3º ano do ensino fundamental. Entretanto, se por um lado a familiaridade com as pessoas da escola ajudou no processo da pesquisa, por outro lado o estranhamento, um certo afastamento necessário às pesquisas de cunho qualitativo não ficou isento de tensões por sermos de “dentro da escola”. Pelo contrário, houve todo um movimento para que conseguíssemos ultrapassar a tensão entre a figura da professora e da pesquisadora a fim de realizarmos a pesquisa da melhor maneira possível, isto é, de forma ética e colaborativa.

Deste modo, tendo como perspectiva político-epistêmica ampliar o currículo escolar, a pesquisa foi realizada com os meus alunos, crianças da turma do 3º ano do ensino fundamental, ou seja, 1ª etapa do 2º ciclo⁹. As crianças, 19 no total, possuem idades variadas, 7 crianças têm 8 anos, 5 têm 9 anos, 4 têm 10 anos e ainda existe uma com 12 e outra com 13 anos. Todas são de camadas populares, moradoras do bairro do Gradim.

É válido ressaltar que a pesquisa em tela está intrinsecamente relacionada à minha prática pedagógica. Quando nos propomos a estudar a cidade na escola com as crianças, tendo o bairro como nosso recorte, visando discutir o “direito à cidade” através de uma perspectiva de educação patrimonial, estou colocando a minha formação em pesquisa. Estou investigando, em alguma medida, o meu próprio fazer pedagógico. Ao passo que pesquiso

⁹ Nomenclatura baseada na organização da educação pública no município de São Gonçalo.

“com” as crianças, também me pesquiso, formando e sendo formada numa perspectiva de auto-formação.

Acreditamos que todo processo de produção de conhecimento é também um processo de produção de autoconhecimento.(SANTOS, 2000). Assim, ao realizarmos a pesquisa estamos produzindo conhecimento sobre a temática trabalhada e sobre nós mesmos. Estamos nos conhecendo melhor, revendo pensamentos e posicionamentos, nos formando. cremos que não saímos de uma pesquisa da mesma forma que entramos. Saímos com algumas respostas, novos questionamentos, outras dúvidas, novas leituras e posicionamentos, e, assim, diferente da maneira que iniciamos a pesquisa.

Não posso deixar de mencionar, que apesar de fazer parte do corpo pedagógico da escola e de não estar inserindo um conteúdo novo no currículo das crianças envolvidas na pesquisa, mas somente complexificando o que já fazia parte do plano de curso, no caso o conteúdo sobre o bairro, expus a minha proposta de trabalho a quem era de direito saber. Partindo de uma postura responsável e ética, que é a forma que temos procurado tomar ao longo de nosso trabalho, apresentei o meu projeto de pesquisa à direção e à orientação pedagógica, bem como às crianças, que apesar de serem meus alunos deveriam saber de minhas intenções como professora-pesquisadora. A escola e seus sujeitos abraçaram a proposta, alguns mais intensamente, outros nem tanto, mas todos de maneira respeitosa e dando o apoio necessário para que pudéssemos realizar a pesquisa.

No trabalho de campo procuramos identificar a articulação entre a teoria e a prática, sendo este um momento muito importante para a pesquisa, pois é nele que toda a preparação que anteriormente foi feita, através dos estudos, das leituras vai ser vivenciada, praticada. O trabalho de campo não é somente empírico, mas antes traz a teoria para embasar e dialogar com o que está sendo vivenciado no campo. É a etapa em que aquilo que pensamos e projetamos deverá ser dialogado com os sujeitos envolvidos na pesquisa, o que poderá nos levar à respostas provisórias, que mesmo que não sejam aquelas que esperávamos, mas que sempre nos impulsionam à novas questões, reafirmando a provisoriedade do conhecimento que produzimos em nossas pesquisas.

Durante o trabalho de campo, os movimentos teórico-práticos de reafirmação de conceitos, releitura de textos, revisitação dos autores são necessários. Este movimento acontecendo concomitantemente com o trabalho de campo acaba por proporcionar que as indagações teóricas alimentem o trabalho de campo e vice-versa.

É válido ressaltar que, a presença do/a pesquisador/a no campo não é neutra. Mesmo só observando o/a pesquisador/a acaba por interferir na dinâmica do espaço onde a pesquisa está ocorrendo. No caso da escola, mesmo que o/a pesquisador/a tenha somente a proposta de observar as crianças, seja na sala de aula ou no recreio, só de estar ali já é uma forma de interferir no cotidiano daquele espaço.

No caso de nossa pesquisa, não só estou na escola como faço parte dela e a minha pretensão não é somente observar, mas ter um contato mais direto com as crianças, em um processo de produção coletiva do conhecimento sobre a nossa cidade São Gonçalo e o bairro do Gradim. Deste modo, há uma problematização maior ainda no que diz respeito à questão da (impossível) neutralidade.

Nesta etapa da pesquisa, no trabalho de campo, mas do que em outro momento, acredito ser necessário construir uma “escuta sensível” da escola e dos sujeitos, de seus movimentos, possuindo um olhar atento sobre as possíveis pistas que possam surgir no meio do caminho, lembrando sempre que as pistas, as fontes, o espaço “fala”, transmite algo que talvez poderá ser conectado com aquilo que desejamos investigar.

Penso, que é preciso “treinar” e complexificar o nosso olhar para podermos pesquisar, para vermos além do que está posto. Pesquisar é também um processo de criação e dependendo do olhar do/a pesquisador/a, diferentes questões vão se constituindo e com isso se (re)formulando a pesquisa. Sendo assim, é de grande importância ter um “olhar investigativo” e uma “escuta sensível” em relação às crianças e as considerações que fazem sobre os espaços e lugares que conhecem e praticam.

Antes mesmo de iniciar o trabalho de campo com as crianças, já vínhamos observando o posicionamento delas acerca de seu bairro, as leituras que faziam dos lugares praticados por elas e pelos colegas. As falas¹⁰ atravessavam as aulas e por vezes interrompiam a nossa fala no contexto da aula. Eram pistas que nos instigava e nos fazia querer compreender mais como as crianças viam e liam o seu bairro.

“Pior você que toma banho e come peixe podre da Magata.” (Fala de Larissa ao implicar com Leonan)

“Foi muito legal lá na rua, a gente brincou muito”.(Fala de Rafaela)

“Ontem foi muito bom todo mundo soltou cafifa lá na rua”.(Fala de Fred)

“ Tia, o mês de março mal começou e já está chovendo muito aqui no bairro.” (Fala de Ezequiel)

¹⁰ Essas falas ocorreram durante o primeiro semestre de 2010.

A partir de falas como essas, percebemos um pouco das relações que as crianças tinham com seu espaço. Fomos intensificando mais a nossa vontade de juntos podermos ler e complexificar o espaço praticado por elas. Ler o mundo e as relações que o atravessam, lembrando que no espaço não há neutralidade. Como nos afirma Escolano e Frago (1998, p.64): “[...] o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e relações sociais de e entre aqueles que o habitam”. E dessa maneira, poderíamos estar praticando, em uma visão ampliada, a educação patrimonial na perspectiva de favorecer um debate acerca de questões de ordem política, econômica, social e cultural, contribuindo para à discussão e promoção de políticas de “direito à cidade”.

3.3.1 O Gradim pelas lentes das crianças: dialogando com as vozes infantis na construção do direito à cidade em São Gonçalo

Tento, mais que entendê-las, falar, ouvir, enxergar, sentir com elas. Não pretendo decifrá-las, analisá-las, tomá-las por objeto de um estudo. Desejo praticar com elas seus espaços, porque acredito que assim nos educamos. Potencializar as relações com os espaços e com as crianças retoma um sentido da escola que enriquece quem a vive, nos enriquece, de nós mesmos.

Lorena Lopes Pereira Bonomo, 2009

O desafio de investigar as possibilidades político-epistêmicas de estudar o “direito à cidade” na escola, através de uma perspectiva de Educação Patrimonial e de modo específico, com os objetivos de reconstruir a história e memória do bairro Gradim, por meio dos olhares das crianças da Escola Municipal Jovita Maria de Jesus, elaborando com elas materiais diversos que possibilitem uma maior leitura da cidade gonçalense, em específico do seu bairro, implicou diretamente na escolha de nossa abordagem teórico-metodológica.

Os múltiplos desafios de um processo de “investigação-formação”, ou seja, de um processo que no movimento da investigação os sujeitos da pesquisa também vão se formando, como o proposto por esse trabalho, tendo em vista a temática e os objetivos da pesquisa,

implica a definição de uma metodologia que se fundamenta, principalmente, na pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.

Ao passo que nos propomos estudar o local, a cidade de São Gonçalo, em específico o bairro do Gradim, estamos visando um movimento de leitura do espaço que praticamos, uma proposta de também nos alfabetizarmos na cidade, com o intuito de cada vez mais nos tornarmos sujeitos reflexivos e atuante sobre realidade vivenciada. Assim, juntamente com as crianças, acreditamos que no processo de investigação também podemos nos formar sujeitos mais críticos e conhecedores do direito à cidade, para que possamos usufruir mais e melhor deste direito.

A pesquisa que nos propomos realizar é qualitativa e este tipo de pesquisa traz em seu bojo a perspectiva de que homens e mulheres constroem a realidade a partir de sua interação com seu mundo social. Deste modo, o/a pesquisador/a que se propõe realizar uma pesquisa qualitativa mostra-se interessado em compreender os significados que os sujeitos constroem nas relações com os outros e com o mundo que vive.

“Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.” (GOLDENBERG, 2005, p. 14).

No que diz respeito à etnografia, ela é o método utilizado pelos antropólogos para a compreensão de culturas exóticas, para o estudo da cultura e da sociedade. Etimologicamente, denota descrição cultural, descrição dos povos e de suas manifestações, tais como: práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados.

Os estudiosos da área de educação tem se aproximado dessa metodologia, mas por possuir enfoques diferentes dos antropólogos, não utiliza todos os preceitos clássicos da etnografia. Logo, faz-se necessário a adição de palavras como “do tipo”, “de cunho”, “orientação”, “de inspiração”, para poder demarcar a diferença entre fazer etnografia e lançar mão dela para usá-la como um dos instrumentos de observação.

“O que tem se feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.” (ANDRÉ, 1995, p. 28).

Segundo André (1995), podemos dizer que a pesquisa em educação é do tipo etnográfico quando ela se vale da utilização de técnicas associadas à etnografia, como: observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos e também quando apresenta características do tipo: “[...] o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na

análise de dados.” (p.28); a ênfase é no processo e não no produto; “[...] a preocupação com o significado, com a maneira com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca” (p.29); a realização de um trabalho de campo; utilização da descrição e da indução; “[...] a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem” (p.30).

A observação participante é uma das técnicas que nos apropriamos para o desenvolvimento da pesquisa. Ela abrange a idéia de que ao passo que o/a pesquisador/a observa é também observado/a. “[...] o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. (ANDRÉ, 1995, p.28).

Deste modo, através de uma observação participante, em nosso trabalho com as crianças, aos poucos estabelecemos e criamos laços, intensificando as relações e o desenvolvimento de uma participação sensível às produções das mesmas. Nesta perspectiva, tivemos acesso ao que as crianças pensavam, faziam, falavam, viviam. Tivemos como nos aproximar das peculiaridades e das particularidades desse grupo geracional, termos acesso as suas formas de ser e estar no mundo.

É importante ressaltar que uma pesquisa etnográfica com crianças requer considerar o outro como um “legítimo outro”. Kramer (2008), ao fazer referência ao estudo de Dauster (2003), destaca que:

“ [...] a etnografia não é uma técnica, mas uma opção teórica e metodológica que aponta para a possibilidade de focalizar o outro, suas organizações próprias, localizando diferenças e especificidades, ultrapassando esteriótipos, lidando com o contraste entre o um e o múltiplo, entre o eu e o outro.(KRAMER, 2008, p.168)

A opção pela pesquisa qualitativa do tipo etnográfico possibilitou viver a experiência de uma “comunidade investigativa”, comunidade esta que composta por nós e as crianças, no exercício de uma “investigação cúmplice”, obteve um trabalho de campo que permitiu um movimento de ação- reflexão- ação coletiva sobre o conhecimento, buscando confirmar o que Santos (2000) defende como o papel de uma pesquisa de cunho emancipatório.

Ao analisar criticamente o programa da modernidade Santos (2000), destaca o “conhecimento-emancipação” como uma das formas de conhecimento que define o paradigma da ciência moderna. Este conhecimento baseia-se no princípio de solidariedade como forma hegemônica de saber. No movimento de criação de um novo paradigma, denominado por este autor como paradigma emergente, é necessário que o “conhecimento-emancipação” ganhe maior visibilidade, sendo coletivizado.

Em nosso percurso investigativo, o “conhecimento-emancipação” tem nutrido as práticas da pesquisa. A solidariedade como forma hegemônica do saber tem sido um princípio político-epistemológico tensionado em nossa trajetória, sobretudo pelos desafios que esta perspectiva epistêmica nos provoca (TAVARES, 2008).

No ponto de vista de uma metodologia polifônica, múltipla, o processo de pesquisa nos desafia a ultrapassar fronteiras e limites epistemológicos. Assim, através da “investigação- formação”, procuramos cotidianamente, na prática da pesquisa, subverter a relação pesquisador/a- pesquisado/a: buscamos não mais uma condição dicotômica sujeito/objeto e sim, uma relação solidária sujeito/sujeito. Não mais uma escolha maniqueísta entre um sujeito idealizado e um “objeto de estudo”, submetido a um olhar positivista, generalizante, e sim, a uma “investigação-formação” que nos desafie à busca da complexidade das diferenças que nos constituem, apesar dos riscos que esta decisão político-epistemológica imprime ao nosso trabalho (IDEM, 2008).

Acreditamos que a vivência da “comunidade investigativa” na escola pode contribuir significativamente para o fortalecimento dos sujeitos, uma vez que pode ser praticada uma experiência de poder coletivo, ou seja, uma experiência em que todos podem falar, ouvir e discordar, expressando a sua opinião.

Na vivência de nossa “comunidade investigativa” as crianças foram os principais sujeitos envolvidos, porém não posso deixar de mencionar a participação das professoras e suas respectivas turmas na oficina em que realizamos a aula-passeio, bem como, na exposição que fizemos para mostrar os materiais produzidos nas oficinas, também contamos com o envolvimento de alguns moradores do bairro que nos concederam entrevista para que pudessemos conhecer um pouco mais sobre a história do bairro.

Neste contexto, as entrevistas, as oficinas de Educação Patrimonial¹¹ e o projeto “Meu Bairro e suas Estações”, no qual trabalhamos mais especificamente com o desenho, foram as ferramentas metodológicas utilizadas na pesquisa, trazendo no processo de cada uma delas o nosso “desejo de conhecer com, de (re)construir com” os sujeitos escolares infantis um pouco da história de seu bairro, bem como o desejo de juntos criarmos um espaço da crítica, mas especialmente da reflexão e prospecção responsiva e criativa destes sobre a cidade e em específico sobre seu bairro.

¹¹ As oficinas de educação patrimonial são baseadas e se nutriram nas oficinas realizadas no curso de extensão (A) “gente” do Patrimônio: oficinas de alfabetização patrimonial e formação de professores de São Gonçalo, realizado em 2006 na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, no qual participei como bolsista de IC e integrante da equipe de apoio. O curso teve como desdobramento a produção do Caderno d@ Professor@ Alfabetizador@ - Oficinas de alfabetização patrimonial e formação de professor@s organizado por Carmen Lúcia Vidal Perez, Mairce da Silva Araújo e Maria Tereza Goudard Tavares.

É necessário destacar que uma preocupação em nosso trabalho foi quanto à exposição das crianças que participaram da pesquisa. Kramer (2002) analisa as questões éticas na pesquisa com este grupo, compartilha de questionamentos que nos faz rever o nosso posicionamento sobre como proceder em nossa pesquisa quando a opção é tomar por referencial uma relação solidária, em que todos envolvidos neste processo de investigação são sujeitos de direitos.

São três as questões éticas que autora coloca em pauta na pesquisa com crianças. A primeira diz respeito à identificação das crianças na pesquisa através de nome. Depois, aborda a questão sobre o uso da imagem dessas crianças, especialmente no que tange à autorização para utilizá-las na pesquisa. E por último, problematiza de que forma as repercussões da pesquisa podem em alguma medida ferir a integridade dos participantes da mesma.

Com relação à questão dos nomes que foram utilizados na pesquisa, a fim de não expor as crianças, um grande impasse foi posto. Se consideramos as crianças como atores sociais, sujeitos e autores no processo de pesquisa, como não estaríamos negando à sua autoria, se não as identificássemos em suas produções? De que maneira às nomearíamos tendo em vista que não ocorresse uma negação de autoria?

Neste sentido, Kramer (2002) destaca a necessidade de buscarmos alternativas para que a autoria dessas crianças seja afirmada, mas ao mesmo tempo sem gerar danos a elas, já que dependendo do que está sendo proposto na pesquisa, as crianças podem fazer revelações e/ou críticas que afetem à instituição a que pertencem, às pessoas que fazem parte dessa instituição e isso pode acarretar constrangimentos.

No intuito de mediar este impasse, Kramer (2002) nos traz algumas sugestões como usar o nome fictício, este que pode ser escolhido pela própria criança ou até mesmo não identificar o local onde foi desenvolvida a pesquisa.

No que diz respeito à utilização de imagens, sabemos que é uma maneira ética e necessária perguntamos ao participante da pesquisa se podemos fotografá-lo e usarmos sua imagem, obtendo sua autorização, assim o fazemos. Porém, no caso das crianças, quem autoriza a utilização de suas imagens? Até que ponto a criança é sujeito da pesquisa se é o adulto fica responsável pela autorização do uso de sua imagem?

Neste contexto, se faz necessário procurar adotar procedimentos éticos em que o uso das imagens das crianças não se dê de forma abusiva.

Em relação à última questão, a que se refere sobre os impactos sociais da pesquisa, sabemos que por respeito aos sujeitos envolvidos na mesma, o/a pesquisador precisa ser cauteloso na escolha do que será exposto em seu trabalho, pois dependendo do que foi revelado

por estes, pode colocá-los em exposição a ponto de gerar algum constrangimento, sofrer algum tipo de perseguição. Neste sentido, é importante a reflexão e a busca por medidas que ao mesmo tempo em que apresentem o que foi pesquisado, também preservem a integridade dos sujeitos da pesquisa. Este movimento de devolução e exposição da pesquisa deve estar pautado na adoção de princípios éticos.

Neste sentido, por uma questão ética, a fim de não expor as crianças, já que no trabalho citamos o nome da escola e a turma a que pertencem, mas ao mesmo tempo não querendo tirar a autoria delas, uma vez que seria incoerente e iria contra o nosso referencial, resolvemos pedir a cada criança que escolhesse um nome para aparecer nas suas produções. É importante destacar que quando falamos em referencial, não restringimos nossa colocação a um referencial teórico adotado especificamente nesta pesquisa, mas sim ao referencial que tem pautado a nossa postura de professora pesquisadora da infância, que permeia a nossa prática educativa.

Através da promoção de um espaço de diálogo as crianças escolheram o nome que queriam ter em suas produções, pois desta forma quando tiverem acesso ao trabalho se identificarão. Já em relação ao uso de imagens e a devolução da pesquisa e seus impactos, nos norteamos por princípios éticos no intuito de não ferir a integridade dos sujeitos envolvidos, bem como não expô-los de maneira abusiva.

Além disso, tomamos a autorização como um procedimento epistêmico e em nossa pesquisa construímos coletivamente, junto com as crianças, uma autorização em que elas concediam o direito de uso dos materiais produzidos nas Oficinas de Educação Patrimonial, como também, dos desenhos do “Projeto Meu Bairro e suas Estações”, os relatos e entrevistas. Este foi um momento muito interessante, pois, estreitou laços de confiança e respeito. Foi um momento de demonstração de confiança em nós e na nossa pesquisa, bem como, de respeito a nossa pessoa e ao nosso trabalho. Também foi um período no qual pudemos enfatizar nossa confiança nas crianças como atores sociais, participantes ativos no processo de produção de conhecimento e nosso respeito às suas produções e formas de ver e ler o mundo.

3.3.1.1 A Infância que fala! O bairro através das entrevistas com as crianças

Há uma grande dificuldade de encontrar documentos a respeito da cidade de São Gonçalo e principalmente do bairro do Gradim. Devido à falta desses documentos e por ser um dos objetivos da pesquisa (re)construir a história e memória do bairro através das lentes da infância, com as crianças da Escola Municipal Jovita Maria de Jesus, busquei fazer com que elas se aproximassem de uma perspectiva de Educação Patrimonial, refletindo e expressando a leitura do lugar que praticavam, através dos procedimentos da história oral.

Segundo Queiroz:

História oral é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade (1987, p. 274-275).

Neste sentido, realizamos entrevistas com os sujeitos escolares infantis e estes foram nossos “arquivos vivos”. As crianças nos contaram sobre os patrimônios materiais e imateriais do bairro, sobre os valores, saberes, sabores, fazeres do Gradim. “[...] eu gosto de várias coisas, mas o que eu mais gosto é de ir na praça do Gradim com minha mãe.” (Resposta de Amanda quando questionada sobre o que mais gosta em seu bairro).

Ao todo entrevistamos 10 crianças. As entrevistas foram feitas individualmente¹², e aconteceram ao longo do trabalho de campo, sempre em uma sala da escola, nos intervalos das aulas.

Quando optamos em realizar entrevistas, estávamos nos colocando na posição não somente de ouvintes, mas de “escutadores”, pessoas que para além de ouvir, que é uma condição de perceber os sons pelo sentido do ouvido, queríamos e necessitávamos escutar, prestar atenção no que estava sendo falado, termos sensibilidade para através da fala do outro tentarmos compreender a sua idéia, o seu posicionamento acerca do tema que estava sendo abordado. Assim, buscávamos ter uma “escuta sensível” sobre o que estava sendo falado pelas crianças.

Ao buscarmos o trabalho envolvendo a proposta da “escuta sensível” de Barbier (1992), estamos nos apropriando de uma nova atitude epistemológica que ao invés de lançar

¹² As entrevistas foram realizadas individualmente devido à dificuldade das crianças estarem presentes na escola em um outro horário que não fosse o do período das aulas.

um olhar sobre as crianças com o intuito de examiná-las nos posicionamos como alguém que escuta as vozes das crianças para compreender o que elas dizem. “Trata-se de prestar sentido e não de o impor, entendendo-se *prestar* como sinônimo de cuidado e abertura ao *outro*, levando a sério o ator social que é a criança”.(FERREIRA, 2008, p. 154).

Por mais que saibamos da existência de tipologias e estruturações diferenciadas da entrevista, as que realizamos com os sujeitos infantis podem ser consideradas como “entrevistas de conversação”, visto que, embora tivéssemos ancoradas num roteiro semi-estruturado, inúmeras vezes o abandonamos para intabular uma conversação com as crianças. Consideramos as entrevistas como de conversação porque buscamos através do diálogo com as crianças entender como as mesmas vêem e lêem o seu bairro, não havendo a intenção de obter respostas fechadas, porém, tínhamos muito mais o desejo de nos aproximarmos das lógicas infantis acerca de seus espaços praticados.

Ao longo da entrevista, percebemos o quanto às crianças ficaram eufóricas e contentes em participar da mesma. Acreditamos que isso pode ter se dado pela consciência que possuem de que alguém quando é convidado para dar uma entrevista, é porque é importante e o que tem a dizer é considerado interessante por algum grupo. Além disso, por se tratarem de crianças, é notório que a euforia também se fazia presente, porque era algo diferente, talvez um momento que nunca tivesse sido vivenciado por elas, até porque, de modo geral, acabam por serem consideradas vozes subalternas, que proferem somente coisas sem sentido, besteiras, como se fala no jargão popular. Deste modo, infelizmente, ainda consideradas por alguns como “tábulas rasas”, que por serem *rasas*, nada têm de acúmulo de conhecimento, não contribuindo com sua fala.

Através das entrevistas reafirmamos o que temos acreditado em nossa trajetória como professora-pesquisadora, as crianças não só falam como produzem conhecimento e suas falas são carregadas de sentido e com elas nos mostraram um pouco das relações com seu bairro e os espaços praticados no cotidiano.

Na entrevista, ficou evidenciado o quanto às crianças gostam do bairro. Todas elas declararam isso. Ao perguntarmos sobre como é morar no Gradim as respostas foram positivas e apontaram para as possíveis causas delas gostarem de morar neste bairro. Os motivos giraram em torno dos amigos e da brincadeira: “É muito legal, têm muitas pessoas, um bairro muito calmo, têm muitos prédios, muitos colegas, muita gente para jogar bola, muita gente para andar de bicicleta.” (Resposta de Alessandro); “Aqui é bom, tenho vários amigos aqui, eu gosto muito deles. É muito legal poder morar aqui.”(Resposta de Amanda);

“Eu gosto porque é legal. Têm meus amigos.” (Resposta de Ana Clara); “Eu gosto porque é bom. Eu brinco, faço um monte de coisas. (Resposta de Kleyton); “É legal, a gente brinca. Têm muitas coisas legais aqui. Tem um monte de coisas legais.”(Resposta de Mayara).

As crianças, ao falarem um pouco sobre como é morar no Gradim, atribuem primeiramente a sua afeição pelo bairro às pessoas que o constituem, pelos laços de amizade, pelos vínculos e relações criadas com a comunidade. Quando se referiram aos amigos percebemos que elas lêem o bairro como um locus de desenvolvimento social de interação, socialização, criação de relações sócio-afetivas. No prazer que elas têm de morar naquele espaço por conta das relações que lá mantêm. Assim, o bairro vai se qualificando a partir dessas relações, permitindo perceber que independente da situação econômica, política, cultural, estética o bairro que moram é um espaço prazeroso de habitar. “Tia, apesar das ruas serem sujas eu gosto do meu bairro. Eu amo meu bairro” (Fala de Ezequiel na 1ª oficina).

Segundo Lima: “É num espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas; e ao fazê-lo esse espaço material se qualifica. Ela deixa de ser apenas um material construído ou organizado para se embeber na atmosfera que as relações ajudam a estabelecer.” (1989, p. 13).

Sobre o que mais gostavam no bairro obtivemos respostas novamente associadas às relações sócio-afetivas mantidas no cotidiano, sendo os amigos novamente mencionados. “Do que eu mais gosto é dos meus amigos”. (Resposta de Ana Clara).

Também, a brincadeira foi citada nas respostas reafirmando o quanto o brincar faz parte do dia-a-dia das crianças. “Eu mais gosto de brincar, [...]” (Resposta de Kleyton). Este mesmo menino, ao falar sobre os pontos positivos do bairro se refere aos amigos e a brincadeira: “De legal têm amigos, têm primos pra brincar. [...]”

Além dos amigos e da brincadeira, as ruas do bairro, a Praça do Gradim e a escola, ganharam destaque como os lugares praticados pelos sujeitos infantis e como aqueles que mais gostam no bairro.

Sobre as ruas, as crianças acabaram por as qualificarem como especial devido às constantes brincadeiras praticadas neste lugar: “Eu gosto de brincar na rua. Porque na rua é legal. Dentro de casa a mãe fica brigando toda hora e os meus colegas ficam mais na rua. A gente anda de bicicleta, brinca.” (Resposta de Mayara). Acreditamos que as qualificaram também, por ser a rua um lugar de socialização, um lugar de encontro com o outro e com o mundo.

Conforme aborda Carlos (1996) a rua é o lugar onde se encontra a vida e seus fragmentos, é o nível do vivido. “Podemos afirmar que a vida aí é inegavelmente rica e

plena de energia – é o nível do vivido”. (p. 85). E é exatamente assim que percebemos ser a rua para as crianças do Gradim.

Historicamente sabemos que a rua sempre se colocou como um espaço privilegiado para as camadas populares, já que sempre foram nelas que os sujeitos dessas camadas produziram suas diferentes formas de sobrevivência.

Segundo Carlos (1996) a rua guarda diferentes dimensões e algumas delas percebemos ao longo da pesquisa como: o sentido de passagem, sentido de mercado ou vinculado a troca, sentido de festa, sentido reivindicação, sentido da segregação social e sentido do encontro.

Ao nos referimos à rua no sentido de passagem nos remetemos aos moradores que passam diariamente por ela para ir para o trabalho, para escola e para outros locais. Já a rua no sentido de mercado ou vinculado a troca, lembramos do comércio nas ruas do entorno da praça do Gradim. A rua, no sentido de festa, nos remete às comemorações que presenciamos neste espaço durante a copa do mundo de 2010. No que tange a rua voltada para a reivindicação, nos recordamos de alguns comentários de moradores acerca de passeatas e protestos nas ruas do bairro por conta da falta de água. Sobre a rua no sentido de segregação social, lembramos da diferença espacial notória que existe entre algumas ruas do bairro. E, no que diz respeito à rua no sentido do encontro, voltamo-nos para a praça do Gradim a qual se tornara ponto de encontro para os moradores.

A Ana Beatriz destacou a praça do Gradim como o que mais gosta no bairro. “Eu gosto de ir na praça.” Quando questionada sobre o por que dessa resposta, ela se justifica dizendo: “Porque tem muitas coisas boas. Tem parquinho, tem escorrego, tem um monte de coisas.” Em outros momentos de nossa pesquisa a praça também aparece como um lugar significativo e talvez isso se deva ao fato de ser um dos poucos lugares do bairro, senão o único, com esta característica descrita por Ana Beatriz.

Em concordância com a fala de Ana Beatriz, encontramos a resposta de Mayara ao destacar a praça como um ponto positivo do bairro. Assim ela respondeu: “A praça do Gradim porque lá têm brinquedos, balanço, gangorra, escorrego. Lá tem coisa para comer, tem pular”. Também sobre esta mesma questão ouvimos do Fred: “[...] tem uma pracinha legal”.

Segundo Patrícia, moradora do Gradim há trinta e nove anos, não há muitos lugares de lazer no bairro e a praça é uma das poucas opções com esta característica. “[...] Eventos culturais aqui não têm. Então, a praça do Gradim é onde acontecem mais coisas por aqui. Têm alguns eventos, têm algumas coisas como brinquedos para as crianças brincarem.[...]”. (Resposta de Patrícia ao falar sobre os pontos positivos do bairro).

Chamaram a nossa atenção as justificativas que algumas crianças deram ao apontarem a escola como o que mais gostam no bairro: “[...] de ir pra escola. Porque é legal e a gente aprende”. (Resposta de Kleyton); “É o colégio. É as coisas que eu aprendo nele”. (Resposta de Amanda); “[...] e o lugar que eu mais gosto é a escola. Eu mais gosto da escola porque é importante aprender para quando crescer trabalhar” (Resposta de Ezequiel).

Percebemos nas falas acima, a valorização da escola como um lócus de aprendizagem, de conhecimento do novo. A resposta de Ezequiel, de modo mais específico, nos faz pensar sobre a concepção de uma formação para o futuro, ou seja, vou estudar agora para depois, quando for adulto, conseguir um trabalho.

Acreditamos que, mais do que um estudo para ajudar na obtenção de algo no futuro, no caso um trabalho, uma profissão, a escola deve ser um espaço que corrobore com a formação das crianças não somente a longo, mas também a curto prazo, e, neste sentido, ajudar na formação delas como sujeitos críticos, pensantes e atuantes sobre seu mundo no tempo presente.

A escola pode ser um espaço de produção de conhecimento acerca do que é próximo das crianças, da realidade vivenciada por elas, dos lugares praticados em seu cotidiano. Pensamos que quando a escola está aberta ao diálogo com questões referentes ao dia-a-dia dos sujeitos infantis, como, por exemplo, as relações que estes mantêm com seu bairro, a colaboração da instituição no desenvolvimento destes sujeitos para que reflitam e atuem em prol de melhorias em seu bairro, em sua cidade, e assim estreitar os laços de identidade com o lugar e contribuir para que usufruam da melhor maneira possível de seu “direito à cidade”.

A escola também apareceu nas respostas de outras crianças que a considerou como ponto positivo do bairro: “Pontos positivos acho que são as escolas e o hospital que é um postinho.” (Resposta de Ana Beatriz); “Positivo tem escola, mercado.” (Resposta de Leonan).

Ainda sobre os pontos positivos Alessandro demonstrou sua satisfação ao ver melhoras em algumas ruas de seu bairro. “Asfaltaram minha rua, asfaltaram a rua do lado, asfaltaram a rua da padaria, a rua do Zulmira, um monte de rua.”

Ao responderem sobre o que menos gostavam, destacaram a poluição, a sujeira presente no bairro: “As ruas sujas. Tem um terreno que os outros ficam jogando lixo”.(Resposta de Estefani); “O que eu menos gosto é sujeira que tem nos terrenos, a água suja [esgoto a céu aberto].” (Resposta de Leonan).

Também ficou reforçado o incômodo por parte das crianças em relação à poluição, quando responderam sobre os pontos negativos. Leonan destacou que negativo no bairro era:

“O mato, o esgoto quando o valão está cheio. O mato é ruim porque fica um monte de bicho como rato.”

Outra resposta que obtivemos ao perguntarmos sobre os pontos negativos foi em relação às brigas que acontecem no bairro. Ao entrevistarmos o Fred perguntamos o que ele menos gostava em seu bairro e disse que era a briga. Perguntamos se acontecia com frequência e ele rapidamente respondeu que sim. Esse apontamento também foi feito pela Amanda: “Do que eu menos gosto é que acontece muita briga”. Ficou notório que a violência incomoda bastante as crianças, pois também ao falarem sobre os pontos negativos apontaram este mesmo aspecto: “Como ponto negativo é a briga. Porque acontece muita briga aqui.” (Resposta de Ana Beatriz); “Briga, tiroteio e é negativo porque acontece quase sempre aqui.” (Resposta de Kleyton).

Além disso, como pontos negativos, as crianças apresentaram outras questões importantes como os acidentes, assassinatos que ocorrem no bairro e as drogas que assolam alguns adolescentes do local.

Alessandro, em sua resposta, destacou como ponto negativo os acidentes e assassinatos no bairro. “Muito pega, muito acidente de carro, morte. Já mataram muita gente ali na padaria. Se eu fizer conta essa entrevista vai demorar é muito. Por causa de que já mataram tanta gente. A última vez foi o garoto da Vibe [casa de show localizada no bairro] que passou no jornal”.

Já Estefani destacou outro problema que têm assolado a nossa sociedade: “Têm vários adolescentes já nas drogas, também adolescentes de quatorze e treze anos já com cigarro e várias outras coisas”. Ela ainda complementou destacando sua insatisfação em relação à falta de comércio próximo a sua residência: “É ruim também porque não tem nenhum mercado aqui por cima. A gente tem que ir lá embaixo para comprar as coisas [...]”

Sobre o que gostaria de melhorar em seu bairro percebemos o quanto às crianças nos dão pistas para a discussão de questões de ordem política, econômica, cultural. “Tirar esse matagal porque tem muito mato lá perto de casa e dá rato. Fazer casas para os outros”. (Resposta de Ezequiel).

Alessandro também deu seu posicionamento: “Deixava as ruas direitinho”. Questionamos o que significava deixar *as ruas direitinho* e ele explicou: “É asfaltar, botar quebra-mola para carros não passar avoado, para os carros não ficar fazendo pega, não ter morte.” Em concordância com esta fala nos deparamos com a resposta de Estefani: “Eu melhoraria as ruas, colocava um parque, mercado por cima, padarias, endireitava a barreira.” Ao questionarmos por que endireitaria a barreira ela nos respondeu: “Porque ela está caindo.

Tem a barreira, depois tem os lixos que os outros jogam e também tem a pista que quem cair, se for direto para pista...”

Já Leonan nos apontou para outro problema que vivenciamos até mesmo em nossa escola: “[...] Eu colocaria mais água”. A falta de água no bairro é algo que acontece com frequência e algumas vezes já fez com que as crianças não pudessem ter aula ou estudasse somente meio período.

Ao falar sobre melhorarias no bairro, mais uma vez a temática violência e drogas esteve presente nas respostas, Fred expressou o seu desejo em viver em um bairro com mais tranquilidade: “[...] Eu montaria uma cadeia. Botaria a polícia para rodar mais por aqui”.

As crianças mostraram sentirem os impactos das situações precárias, destacaram o empobrecimento do bairro e segundo nos aponta Lima (1989) estes impactos podem perdurar ao longo da vida do sujeito, já que podem causar marcas profundas. “O espaço material é, pois, um pano de fundo, a moldura, sobre o qual as sensações se revelam e produzem marcas profundas que permanecem, mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças”. (p. 13).

Em relação ao que as crianças consideravam patrimônio em seu bairro obtivemos respostas variadas e isso, em parte, acaba por se justificar devido o próprio significado da palavra patrimônio, que é muito amplo e complexo e o entendimento que as pessoas têm sobre esta palavra, o que corrobora a nossa concepção de Educação Patrimonial

Algumas crianças destacaram como patrimônio a família por considerar ser importante em sua vida e a escola por parecer ver o estudo, aquisição de conhecimento como algo de muito valor. Podemos perceber isto na fala de Kleyton: “É a família e a escola também. Porque a família é importante para mim e meus amigos, e a escola porque a gente aprende coisas novas”.

Ana Beatriz também considerou a escola como patrimônio e ao questionarmos sobre o por que deste apontamento ela se justificou dizendo: “Porque tem muitas coisas, tem dever e é importante ir para a escola”.

O Ezequiel revelou como patrimônio a sua casa nos permitindo pensar que a ideia que tem de patrimônio é voltado para um bem material, uma riqueza: “A casa da gente. Porque a gente fica lá”.

Já o Alessandro destacou a Vibe Show, a igreja de São José do Operário, o campo de futebol que fica próximo da igreja e a associação de pescadores como patrimônios do bairro: “A Vibe, a igreja de São José do Operário, o campo da igreja que é velho, velho, velho e a associação de pescadores na favela. [...] Porque todos vão lá e todos consideram como patrimônio. Porque todos adoram ir nesses lugares.” Nos parece com esta

resposta que o Alessandro possui uma idéia de patrimônio voltada para um bem comum aos moradores do bairro e especificamente quando fala do campinho, pareceu acreditar ser ele um patrimônio porque é antigo.

De acordo com esta idéia de patrimônio como algo antigo, está pautada a resposta de Leonan: “O bar do Marino. Ele é muito antigo e todo mundo vai lá.”

Notamos, ao longo das entrevistas, serem as falas das crianças são carregadas de sentido, que através das respostas elas se posicionaram acerca de sua realidade. Mostraram que fazem suas leituras de mundo, lêem e questionam sobre o que vivenciam. Elas sentem os impactos da realidade de seu bairro, muitos negativos, porém, não deixam de recriar os espaços, transformando-os em lugares, reinventando os modos de praticá-los, mediante as precariedades e dificuldades encontradas.

As vozes das crianças nos remete a uma questão importante do ponto de vista de nossa pesquisa: Se a leitura de mundo precede e acompanha a leitura da palavra, por que na escola, de modo geral, só se discute a leitura da palavra?

3.3.1.2 Oficinas de Educação Patrimonial: espaço de formação, criação e produção de conhecimento com as crianças.

As oficinas de Educação Patrimonial¹³ foram ferramentas metodológicas pensadas para contribuir com a “alfabetização cidadã” (TAVARES, 2003) dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Elas estão inseridas em um contexto epistemológico que pensa à produção do conhecimento como um processo (cri)ativo de apropriação e transformação da realidade. Apresentam uma natureza aberta e dinâmica, propõem um trabalho em grupo e acreditam na importância da construção coletiva do conhecimento.

Visando estimular a participação e a criatividade de seus integrantes, no caso de nossa pesquisa, as crianças, através da aproximação da perspectiva de uma educação patrimonial, as oficinas buscaram promover uma leitura crítica e criativa da cidade de São

¹³ Realizamos as oficinas de Educação Patrimonial com inspiração nas oficinas que participamos no curso de extensão “(A) gente” do Patrimônio: oficinas de alfabetização patrimonial e formação de professores de São Gonçalo”. Porém, nos desafiamos a realizá-las com as crianças, uma vez que o curso foi ministrado somente para professores. Deste modo, reinventamos as atividades que em outro momento fizeram parte de nossa formação. É válido ressaltar que um dos objetivos do curso era corroborar para que professores desenvolvessem na escola o trabalho com as oficinas.

Gonçalo, principalmente do bairro do Gradim e dos itinerários cotidianos das crianças. Além disso, propôs a construção coletiva de materiais diversos que possibilitassem uma maior leitura dessa cidade e, especificamente, deste bairro.

As oficinas (cinco no total) foram realizadas semanalmente, tendo cada encontro a duração de três horas e trinta minutos, com exceção da oficina 5, com duração maior por ser uma aula-passeio (FREINET, 1977) Possuíram como estrutura constitutivas, as temáticas: história e memória local, patrimônio, educação patrimonial, memória, cultura, identidade, história oral. Elas foram planejadas e realizadas numa perspectiva da transversalidade do conhecimento, favorecendo o diálogo entre as temáticas e oferecendo material para novas reflexões.

A **oficina 1**, intitulada de **(Re)conhecendo a Nossa História** tratou-se de uma oficina introdutória aos conhecimentos sobre a história e memória local e desenvolvimento dos conceitos de patrimônio e educação patrimonial. Foi organizada em dois momentos: uma exploração inicial acerca dos saberes das crianças sobre a história da cidade e de seu bairro e a seguir, uma discussão introdutória sobre a temática da educação patrimonial.

No 1º momento, realizamos uma conversa sobre a história de São Gonçalo e do bairro do Gradim, levantando algumas hipóteses sobre o significado do nome do bairro. Nesta etapa, cada aluno criou um acróstico com o nome do bairro a fim de representar um pouco de sua visão sobre este.

Os acrósticos foram confeccionados de forma criativa e proporcionaram às crianças expressarem seus sentimentos pelo bairro, e a nós, conhecermos um pouco mais de como vêem esse espaço vivido por elas em seu cotidiano. Assim, nos deparamos com belíssimas produções, carregadas de sentido, e que reafirmaram questões que já haviam aparecido em algumas falas das crianças, apontamentos importantes que nos possibilitou o debate e reflexão de questões políticas, econômicas, sociais, culturais na promoção do direito à cidade.

Os acrósticos, em alguma medida, ganharam um status de homenagem ao bairro. As crianças através de belas palavras e colocações exaltaram o Gradim. Entretanto, apesar de mostrarem a grandeza e importância do bairro, algumas colocações apontaram para a ambivalência existente nas considerações sobre o mesmo. Ora o bairro era bom, ora era ruim. Os acrósticos de Amanda e Ezequiel demonstraram esse movimento.

Meu bairro é grande

Gradim é um bairro lindo

Ruas sujas

A Magata tem muito cocô

Dia-a-dia é muito legal

Incomparável é o meu bairro

Minha vida no Gradim não tem igual.

Amanda

O meu bairro

Gosto do meu bairro Gradim

Rua muito ruim

Amo meu bairro

De dia é tão bonito

Importante é o bairro

Meu bairro é lindo.

Ezequiel

As duas crianças, em algumas linhas, enalteceram o bairro destacando que ele é maravilhoso, incomparável, bonito, lindo, mas em outras ressaltaram serem as ruas sujas, ruins, que a Magata, que faz parte da orla da Baía de Guanabara e ainda é um lugar onde alguns moradores utilizam como praia, local de diversão e aventuras para as crianças, é poluída, possui coliformes fecais.

Outros dois acrósticos que concordaram com o posicionamento de Amanda a respeito da Magata são os de Fred e Leonan.

O bairro bom

Gradim grande, é lindo, é maravilhoso
 Ruas, muitas ruas
 Amo o Gradim e é bom
 De dia eu solto cafifa
 Incomparável é o meu bairro
 Magata é suja porque o povo joga lixo lá.

Fred

Louco é o meu bairro

Gradim maravilhoso e grandioso
 Realização de mais casas
 Amo meu bairro
 Dia -a -dia melhor
 Imagino que estou voando
 Magata pode ficar limpa.

Leonan

Fred como Amanda também destaca que a Magata é suja, porém ele reflete acerca desta situação e relata que ela é suja porque o povo joga lixo naquele lugar. Já o acróstico de Leonan indiretamente aponta a Magata como um lugar sujo, mas demonstra a sua esperança de um dia essa situação melhorar.

Em diálogo com essas duas produções podemos perceber que as crianças a todo o momento estão produzindo conhecimento acerca dos lugares que praticam no dia-a-dia. E que possuem um senso crítico e reflexivo sobre as situações enfrentadas por elas em seu cotidiano.

Nesses dois acrósticos anteriores, a brincadeira e o imaginário aparecem como característica marcante da infância, como vemos nas frases: “De dia eu solto cafifa” (Frase do acróstico de Fred) e “Imagino que estou voando” (Frase do acróstico de Leonan).

Neste contexto no qual as crianças destacam as brincadeiras em suas produções, o lugar que apareceu como referencial para praticar tais brincadeiras foi a rua.

Willian expressou o seu amor pela rua a ponto de resumir o seu bairro a esse lugar e logo depois relatou a brincadeira de soltar cafifa como algo presente em seu cotidiano.

Isso tudo foi legal

Gosto do meu bairro
 Rua é o meu bairro
 Adoro a minha rua
 De dia eu solto cafifa
 Interessante
 Meu bairro é show.

Willian

Nos acrósticos, as crianças trouxeram à exposição a questão da violência. Se, durante as entrevistas, escutamos várias falas que mencionavam as brigas que acontecem no bairro, no acróstico não foi diferente. Rafaela, em seu acróstico, exaltou o Gradim, mas não se esqueceu das brigas que ocorreram nele, nos mostrando que essa questão realmente tem incomodado bastante as crianças.

Meu bairro é legal

Gradim é amado
 Real
 Amado
 De noite às vezes sai briga
 Imagino que ele é o melhor
 Maravilhoso é o bairro.

Rafaela

A partir da leitura dos acrósticos em sala de aula, conseguimos promover um diálogo com as crianças em relação às necessidades que o bairro apresentava, como poderiam cuidar melhor dele, como poderiam usufruir mais e melhor de tudo aquilo que ele oferece.

Esse momento acreditamos ter sido significativo para a intensificação da identidade com o local de pertença.

Já no 2º momento, iniciamos a aproximação com os conceitos de patrimônio e educação patrimonial. Depois realizamos a dinâmica com o texto “Que bagagem!” de Tatiana Belinky perguntando que patrimônio do bairro elas colocariam na “bagagem da madame”. Que patrimônio de seu bairro você colocaria na “bagagem da madame”?

Madame entregou, co’a passagem,
No carro-vagão de bagagem:
uma arca
um cestão
um quadro
um colchão
um saco
um caixote,
mais um cachorrinho filhote (...)
a pracinha do Gradim, a rua Sete, a Magata...

Após a realização da dinâmica refletimos sobre as escolhas dos patrimônios que foram colocados na bagagem.

“Coloquei a rua sete porque lá é muito legal. Lá a gente brinca” (Fala de Fred).

No intuito de ampliar a nossa pesquisa, ao final de cada encontro, uma tarefa era proposta para que fosse feita em casa e socializada no próximo encontro. E a primeira tarefa foi pesquisar sobre a origem do nome do bairro para que pudéssemos confrontar com as informações iniciais levantadas no primeiro encontro e pesquisar o nome das ruas do bairro para realizarmos a tarefa da oficina 2.

A **oficina 2**, nomeada de **Eu e meu bairro: algumas memórias**, tratou-se de uma oficina introdutória às temáticas da memória, história, cultura e identidade, além de proporcionar a ampliação dos conhecimentos sobre a história e a memória local. Foi desenvolvida em quatro momentos: um levantamento das informações recolhidas pelas crianças sobre a origem do nome do bairro comparando o que foi exposto no encontro passado e o que descobriram, seguida de uma discussão conceitual, depois a confecção de um “mapa afetivo”, ou seja, um mapa em que a criança apresentasse as suas travessias em seu bairro, as pessoas e lugares que marcavam esse circuito praticado por elas no sentido casa/escola, enfim, os itinerários cotidianos nos quais vão sendo construídas as relações com o seu bairro, e, por último, em grupo, a construção de um jogo da memória com o nome das ruas que elas haviam pesquisado.

No 1º momento, confrontamos o que as crianças haviam descoberto a respeito da origem do nome do bairro e o que eles sabiam no encontro anterior, antes da pesquisa. Se, no primeiro encontro, elas sentiram dificuldades em falar sobre a origem do nome do bairro, alegando que não sabiam nada sobre o bairro. Neste encontro, após a pesquisa, haviam encontrado algumas respostas.

Nesta etapa o que ficou realçado é que a pesquisa estava sendo realizada por todos nós, ou seja, todos que estavam participando das oficinas eram responsáveis pela pesquisa e conseqüentemente por tentar (re)escrever a história do bairro. Se na oficina 1 tínhamos muitas dúvidas sobre a origem do nome do bairro, na oficina 2, após pesquisarmos, alguns com familiares, outros com os vizinhos, moradores antigos, na internet, havíamos chegado à algumas respostas. “Do pouco que eu sei o nome Gradim é uma homenagem a um certo doutor Gradim” (resposta encontrada por Ana Beatriz quando conversava com seu avô).

No 2º momento, com base no texto “O homem que comprava palavras” convidamos as crianças a “comprar palavras” para (re)construir a história local.

No 3º momento, a fim de sistematizar a reflexão sobre as temáticas trabalhadas, foi proposta a criação de um “mapa afetivo” Cada criança deveria fazer um mapa mostrando o trajeto que faz da sua casa até a escola, ressaltando as ruas percorridas, as pessoas encontradas no caminho, os lugares de referência e etc.

Como o próprio nome propõe, mapa afetivo, os laços de afetividade estiveram expressos nas produções. Este posicionamento ficou perceptível no desenho de Amanda, pois ela só destacou em seu trajeto as amigas que vão com ela para a escola.



(Mapa Afetivo de Amanda)

O mapa afetivo de Ana Clara também apontou para a presença significativa dos amigos no circuito casa/escola. Ao desenhar seu trajeto ela apresentou a casa de seu amigo. Além disso, também destacou a casa de sua avó, talvez seja o local que fica quando não está na escola, já que é recorrente as crianças ficarem na casa dos avós ou de outros parentes durante o dia, quando não estão na escola e os pais encontram-se no trabalho.



(Mapa afetivo de Ana Clara)

Já outras crianças, como a Mayara e a Estefani, destacaram, em seus mapas, alguns lugares como o bar, a padaria e o bazar.



(Mapa afetivo de Mayara.)



(Mapa afetivo de Estefani)

Por último, no 4º momento, foi *combinada*¹⁴ a construção, em grupo, de um jogo da memória com o nome das ruas que haviam pesquisado. Para uma melhor organização dividimos a turma em três grupos (A, B e C) e cada grupo escolheu o nome de seis ruas que consideravam “lugares da memória” para colocar no jogo. Além disso, cada grupo ficou responsável pela maneira como ia desenvolver o jogo a fim de que as cartas pudessem ser associadas e formassem corretamente os pares. De modo criativo, conseguimos produzir os três jogos da memória, trabalhando os conhecimentos de forma transversal.

¹⁴ Ao falarmos em *combinados* estamos nos referindo aos acordos feitos na escola, entre professor e aluno e que estão pautados em uma relação de diálogo, respeito e consentimento de ambas as partes. Além disso, não são oficiais e ocorrem de modo informal.



(Jogos da memória produzidos pelas crianças)

Como atividade de pesquisa para o próximo encontro foi proposto que cada criança pesquisasse sobre os patrimônios de seu bairro e levasse uma listagem com o nome destes.

A **oficina 3**, cujo nome foi **Meu bairro e seus patrimônios**, girou em torno do inventário do patrimônio material e imaterial do bairro, ampliando o conceito de patrimônio e educação patrimonial. Foi dividida em dois momentos: organização do nome dos patrimônios pesquisados através de um Caderno de Inventário¹⁵ e posteriormente a produção de um guia de patrimônios do bairro visando explorar/ampliar o conhecimento do patrimônio local.

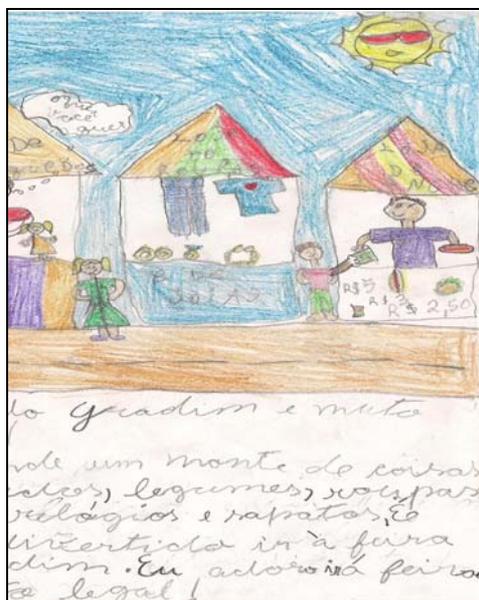
No 1º momento desta oficina, trabalhamos com o material coletado pelas crianças, ou seja, com os patrimônios listados por elas. Em conjunto separamos os patrimônios materiais dos imateriais e depois registramos no Caderno de Inventário.

Dentre os patrimônios materiais listados, estavam: a praça do Gradim, Estaleiro do Pontal, Vibe Show, Escola Municipal Jovita Maria de Jesus, Clube Xavante, Igreja São José Operário, a Igreja São João Batista, a Magata, o Clube Náutico. Já como imaterial as crianças apontaram para a feira do Gradim, festa dos pescadores, festa do trabalho, festa junina e o carnaval.

Já no 2º momento cada criança ficou responsável por desenhar um dos patrimônios listados no Caderno de Inventário e fazer um pequeno texto de apresentação sobre este, o que nos possibilitou perceber um pouco da relação das crianças com esses bens patrimoniais.

¹⁵ O Caderno de Inventário funcionou como um espaço de registro coletivo de algumas das pesquisas realizadas nas oficinas, como: nome dos patrimônios do bairro, algumas histórias e causos do Gradim e outros.

Após todos terminarem, os desenhos foram organizados em um caderno para a formação do guia de patrimônios do bairro.



(Desenho da Feira do Gradim feito por Ana Clara.)

A feira do Gradim é muito legal! Ela vende um monte de coisas, brinquedos, legumes, roupas, bolsas, relógios e sapatos. É muito divertido ir à feira do Gradim. Eu adoro ir à feira. É muito legal!

(Transcrição do texto de apresentação da feira do Gradim feito por Ana Clara)

A Ana Clara descreveu em seu texto exatamente o que vimos ao irmos à feira, que funciona somente aos sábados e tem toda essa variedade de produtos à venda. A feira é muito tradicional no bairro e freqüentada por moradores até de bairros adjacentes como Porto Velho e Porto Novo.

A escola também foi um patrimônio listado. A boa relação das crianças com a escola é notória. Ezequiel ao tomar a escola como um patrimônio a descreveu como um lugar de aprendizagem do novo, de troca de experiências, um lugar onde as relações sócio-afetivas estão latentes.

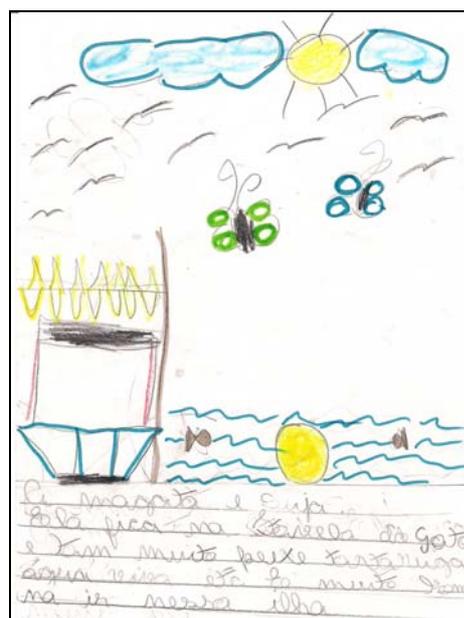


(Desenho da E. M. Jovita Maria de Jesus feito por Ezequiel)

A Escola Jovita ensina matérias novas e lá fazemos amizades. A gente aprende e ensina com os colegas. Ela é grande e tem aula de arte e a gente brinca na educação física.

(Transcrição do texto de apresentação da Escola Municipal Jovita Maria de Jesus feito por Ezequiel.).

A Magata que foi mencionada nos acrósticos novamente é lembrada pelas crianças. Ana Beatriz que descreveu esse patrimônio demonstrou em seu texto que apesar de considerar um lugar sujo, poluído, gosta de lá. A Magata pareceu ser um lugar de diversão e aventura para as crianças.



(Desenho da Magata feito por Ana Beatriz)

A magata é suja. Ela fica na favela do Gato e tem muito peixe, tartaruga, água viva etc. È muito bom ir nessa ilha.

(Transcrição do texto de apresentação da Magata feito por Ana Beatriz.).

Outro patrimônio apresentado foi a Vibe Show. Percebemos que, como nas entrevistas, esta casa de show foi apresentada como um lugar que as pessoas do bairro e adjacências gostam de frequentar, mas também foi vista como um lugar de violência. Apesar, dessa situação, Fred ao escrever sobre este patrimônio demonstrou seu desejo em frequentá-lo. É válido destacar que a problemática da violência que Fred apontou, infelizmente, tem se tornado matéria recorrente nos jornais da cidade.



(Desenho da Vibe Show feito por Fred)

O Vibe Show é bom. Muitas pessoas brigam na Vibe Show. Eu nunca fui na Vibe. Quando eu tiver 18 anos vou lá, eu e meu colega vamos lá.

(Transcrição do texto de apresentação da Vibe Show feito por Fred.).

Como desdobramento da pesquisa, visando à ampliação de conhecimento, foi proposto para o próximo encontro a pesquisa de histórias e causos do bairro.

A **oficina 4** recebeu o nome **Histórias, Causos e Imagens do Patrimônio** sendo a última oficina a ser realizada, voltando-se para o inventário do patrimônio imaterial do

bairro, enfocando as histórias e causos e para o uso da imagem como um objeto da memória. Foi dividida em três momentos: contar histórias e causos coletados, seguido de registro no Caderno de Inventário, produção textual sobre uma das histórias coletadas e a confecção de cartões postais com imagens do bairro.

No 1º momento, cada criança contou a história que havia coletado e depois elas foram registradas no Caderno de Inventário. Lembremos que a maioria das histórias eram referentes a fatos que haviam acontecido no bairro recentemente, que eles haviam presenciado e alguns até que tinham sido divulgados nos jornais devido proporção do acontecimento, como: a explosão na casa de fogos ocorrida em janeiro de 2008; o incêndio da madeireira e os baloeiros presos no bairro em junho de 2010 .

No 2º momento, foi proposto que, a partir das histórias, cada criança escolhesse uma e fizesse uma produção textual que poderia ser desenho, música, poesia, história em quadrinho e outras, e depois apresentasse para a turma.

A Ana Clara apresentou a história da casa de fogos que era clandestina e pegou fogo em 2008. Este foi um acontecimento marcante no bairro e que chocou os moradores que não tinham a idéia da existência da casa de fogos naquele local.

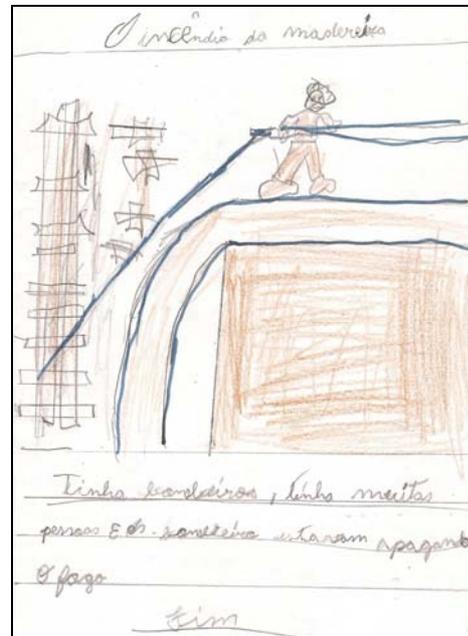


(Produção de Ana Clara sobre a explosão da casa de fogos)

A explosão da casa de fogos. A explosão foi horrível. A casa explodiu e voou pedaços de pessoas para todo lado. Voou mão, pé e muitas pessoas morreram.

(Transcrição do texto de Ana Clara referente à explosão da casa de fogos.).

Já Daniel, o qual morava perto da madeireira que pegou fogo e, antes mesmo de realizarmos essa oficina, quando aconteceu o incêndio, chegou a escola comentando do ocorrido, ao propormos essa atividade não teve dúvidas em contar o que havia presenciado.



(Produção de Daniel sobre o incêndio da madeireira)

Tinha bombeiros, tinha muitas pessoas e os bombeiros estavam apagando o fogo.

(Transcrição do texto de Daniel referente ao incêndio da madeireira.).

Já Estefani relatou a história dos baloeiros que foram presos em um campo do bairro. Essa história repercutiu bastante entre as crianças, pois algumas delas conheciam alguns dos presos, e por isso após apresentação dessa história ocorreu um bom debate sobre ilegalidade de soltar balões, evidenciando as relações entre os conhecimentos escolares, e aqueles que não são reconhecidos como legítimos na escola.

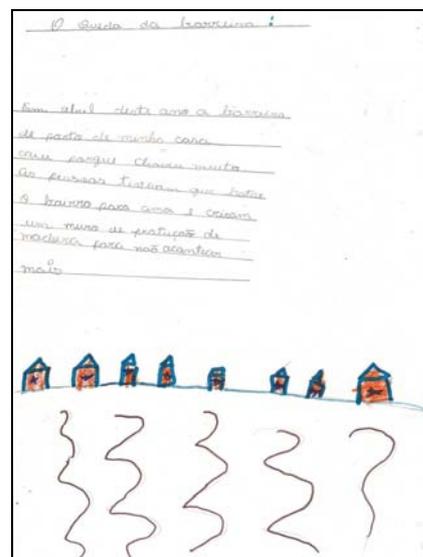


(Produção de Estefani sobre os baloeiros que foram presos.)

Teve carro de polícia. Prenderam vários balões que estava numa casa no Gradim.

(Transcrição do texto de Estefani referente aos baloeiros presos no bairro.

Outra história que foi lembrada nesta oficina foi a queda de barreiras que aconteceu devido as chuvas de abril de 2010. As crianças contaram o que viram e presenciaram durante esses dias marcantes na história do povo não só gonçalense, mas fluminense.



(Produção de Mayara sobre a queda da barreira)

A queda da barreira

Em abril deste ano a barreira de perto de minha casa caiu porque choveu muito. As pessoas tiveram que botar o barro para cima e criaram um muro de proteção de madeira para não acontecer mais.

(Transcrição do texto de Mayara referente à queda da barreira.)

E como última atividade desta oficina, após uma conversa sobre a importância das imagens, pediu-se que cada criança escolhesse uma imagem de seu bairro como o de uma rua, de uma escola, de pessoas, de algum lugar significativo para elas e criasse um cartão postal, desenhando a imagem que escolheu e escrevendo um texto de apresentação.

Acreditamos serem as imagens escolhidas pelas crianças para desenharem nos cartões postais era reflexo de uma identificação com o que está sendo por elas exposto. Percebemos que as imagens que mais apareceram nos cartões foram: a rua, em específico a rua Sete, a praça do Gradim e a Escola Jovita Maria de Jesus. Esses lugares foram citados ao longo pesquisa nos permitindo pensar que são lugares freqüentados em suas andanças diárias e repleto de sentidos.



(Cartão postal feito por Kleyton com a imagem das crianças brincando na Rua 7 de Setembro)

Eu gosto da rua Sete porque lá é bom. Eu brinco na casa da minha tia, brinco com meus tios, meus primos e todos os meus amigos.

(Transcrição do texto que consta no cartão postal de Kleyton).

Kleyton apresentou em seu cartão a rua Sete nos passando a imagem de ser um lugar bom pra se divertir com os amigos.

Como um lugar também de muita diversão no bairro, o Daniel apresentou a Praça do Gradim, alegando ter nela, além da brincadeira, barracas de comidas.

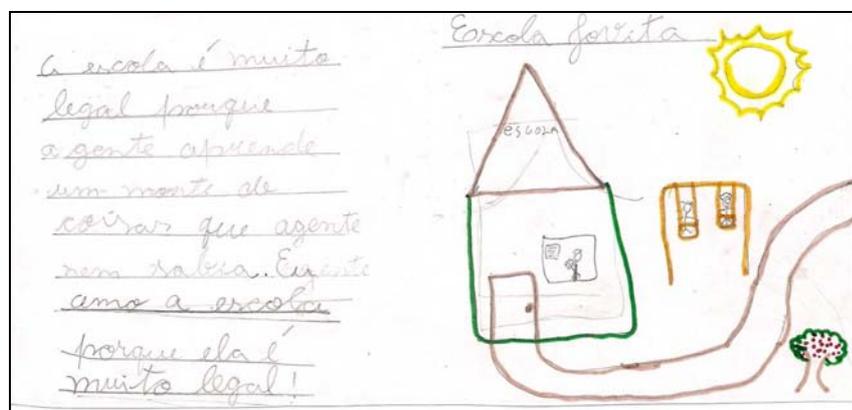


(Cartão postal feito por Daniel com a imagem da Praça do Gradim)

Essa praça é legal por que ela tem churrasco, brinquedo, cachorro-quente e muita diversão.

(Transcrição do texto de Daniel que consta em seu cartão postal.).

Já a Ana Clara nos levou até a sua escola através de seu cartão postal, mostrando a boa relação com este lugar e a sua satisfação em estar nele aprendendo coisas novas.



(Cartão postal feito por Ana Clara com a imagem da Escola Municipal Jovita Maria de Jesus)

A escola é muito legal porque a gente aprende um monte de coisas que a gente nem sabia.
Eu amo a escola porque lá é muito legal.
(Transcrição do texto de Ana Clara que consta em seu cartão postal.).

Para a próxima oficina, após uma conversa sobre os possíveis patrimônios que teríamos condições de visitar, combinamos que cada criança pesquisasse sobre os patrimônios que veríamos na aula-passeio.

A última oficina, a **oficina 5**, cujo nome é **A aula-passeio como um dispositivo da Educação Patrimonial**, tomou a “aula-passeio” (FREINET, 1977) como um instrumento de educação patrimonial, visando conhecer patrimônios não só do bairro do Gradim, como também da cidade de São Gonçalo e refletir sobre o tratamento que tem sido dado a estes patrimônios.

É importante destacar que a aula-passeio foi um conceito elaborado pelo pedagogo francês Célestien Freinet, e fazia parte da pedagogia que foi por ele criada ao longo dos anos de sua vida. A pedagogia freinetiana trazia em seu bojo a idéia de uma escola em que a teoria e a prática não fossem dicotimizadas. Tinha compromisso com uma escola para o povo, uma escola viva e feliz, e possuía como principal fundamento o trabalho cooperativo.

Freinet buscava uma escola que valorizasse a livre expressão dos alunos, potencializando a criação, a comunicação, a vivência cooperativa, a ação e descoberta e a autonomia e a organização, tanto individual como coletiva, dentro e fora da sala de aula.

“Nessa perspectiva, as aulas-passeio teriam como princípios, o conhecimento, a pesquisa e a reflexão individual-coletiva sobre o que acontece fora da sala de aula, no espaço social mais amplo, sobretudo no entorno escolar, na cidade, por exemplo”.(ARAÚJO, PEREZ e TAVARES, 2006, p. 76).

Assim, apropriamo-nos da perspectiva da aula-passeio e fomos visitar os seguintes patrimônios: a Capela de São João Batista, o Clube Náutico, a Praça Estephânia de Carvalho, mais conhecida como Praça Zé garoto, A Igreja Matriz de São Gonçalo e, por último, a Fazenda Colubandê.

É importante ressaltar que esta oficina foi realizada não somente com meus alunos, mas com todas as turmas do turno da tarde e isso foi acordado em uma conversa que tivemos com a orientadora pedagógica, que mostrou interesse e lançou a proposta para as outras professoras. Elas aderiram à idéia e resolveram participar, não somente do planejamento da aula-passeio, como de sua execução e vivência com as crianças da escola.

Em um primeiro momento voltamos à pesquisa realizada pelas crianças sobre os patrimônios que iríamos visitar. E, depois, fomos à visita.



(Visita ao Clube Náutico Gonçalense localizado no Gradim)



(Chegada à Fazenda Colubandê)

Quando retornamos, tivemos uma conversa sobre o que tínhamos visto e o que acharam da aula-passeio e obtivemos algumas respostas como: “Tia, foi muito bom. A melhor parte foi estar na fazenda que vivia os escravos. Eu não sabia que tinha escravos aqui”. (Fala de Daniel sobre a visita à fazenda Colubandê); “Eu não conhecia o Clube Náutico e é tão pertinho da minha casa”. (Fala de Ezequiel); “A praça Zé Garoto está muito bonita, mas meu avô falou que nem sempre foi assim”.(Fala de Kleyton).

Tendo em vista que acreditávamos ser importante dar um retorno para a escola e para a comunidade, pais, parentes, vizinhos moradores do bairro e que nos ajudaram no processo de pesquisa, resolvemos fazer uma culminância das oficinas através de uma exposição do que havíamos produzido. “O Gradim pelas lentes infantis”, nome que demos à exposição, contou com a participação do turno da tarde da escola e também de pessoas da comunidade.

As crianças ficaram animadas e se empenharam bastante para apresentar para as outras turmas, para familiares e para os vizinhos o que haviam produzido. As professoras elogiaram o trabalho desenvolvido e conversaram com a orientadora pedagógica sobre a possibilidade de em 2011 incluirmos um projeto desse tipo para todas as turmas da escola. A direção da escola e a orientação pedagógica também prestigiaram nosso trabalho e incluiu a exposição no relatório de atividades desenvolvidas que foi enviado à Secretaria de Educação. Algumas mães que compareceram na exposição comentaram que também sentiam que faziam parte daquele trabalho, pois os filhos sempre chegavam a casa e solicitavam ajuda para realizar as pesquisas que eram propostas no final de cada oficina.



(Exposição dos materiais produzidos nas oficinas)

Através das oficinas, buscamos o fortalecimento da relação dos sujeitos escolares infantis com a sua cidade e com os lugares de sua vivência cultural, temporal e espacial. As oficinas também propiciam a experiência de produção coletiva, visando proporcionar a vivência de uma experiência de poder coletivo: poder de falar, de ouvir, de discordar, corroborando para a criação de um espaço de circulação de poderes e saberes, tendo o respeito ao outro como condição balizadora dos encontros.

As oficinas foram espaços onde as crianças se posicionaram como parceiras legítimas de construção do conhecimento, onde produziram, confrontaram, aprenderam e ensinaram a vida no bairro e (re)construíram um pouco da história do mesmo, percebendo-o a partir de outros olhares.

Em síntese, as oficinas em sua abrangência e transversalidade representaram um espaço de formação, criação e produção de conhecimento, possibilitando-nos a vivência de uma “comunidade investigativa” na escola. A partir da realização das oficinas, complexificamos a experiência da vida urbana, o bairro, os patrimônios da cidade, histórias e memórias, intencionando um diálogo com práticas de educação patrimonial direcionadas à ampliação do “direito à cidade” e da cidadania infantil. Por possuírem um caráter plural, aberto e polifônico, elas contribuíram para que os sujeitos escolares infantis pudessem realizar leituras dos espaços praticados por eles, ou seja, leituras do mundo que os atravessam, e que os constituem como cidadãos.

3.3.1.3 Entre os *croquis territoriais*: o bairro através dos desenhos infantis

Outro procedimento teórico-metodológico utilizado em nossa pesquisa foi o desenho como uma linguagem da criança, uma possibilidade de expressão do seu mundo interno e externo. Assim, tomamos o desenho como fonte de produção e compreensão da(s) realidade(s) das crianças, por considerar este como uma forma de escrita das mesmas. Acreditamos que através do desenho elas podem expressar as leituras de seu bairro, da realidade, enfim, do mundo.

O desenho é um sistema de representação, é uma interpretação do real na qual a criança faz através da linguagem gráfica. Ele é expressão de uma linguagem. Dessa maneira, a criança, ao desenhar, pode vir a socializar suas experiências e, no caso específico de nossa pesquisa, expressar suas impressões sobre lugar praticado por elas, o seu bairro.

É o desenho uma forma de comunicar algo e as crianças possuem esta noção. A linguagem plástica é uma forma fundamental de comunicação da infância, conforme aborda Almeida: “Desde bem pequenas, as crianças percebem que desenho e escrita são formas de dizer coisas. Por esses meios elas podem ‘dizer’ algo, podem representar elementos da realidade que observam e, com isso, ampliar seu domínio e influência sobre o ambiente”. (2001, p. 27).

Em nossa pesquisa, aproximamo-nos da estratégia metodológica utilizada por Lopes e Vasconcellos (2005) - os “*croquis territoriais*”. Tal estratégia refere-se à cartografia dos espaços, porém, rompe com a cartografia tradicional que tem por finalidade a confecção de mapas e cartas, voltando-se para a cartografia dos espaços, lugares e territórios de infância, a partir do olhar dos sujeitos envolvidos na pesquisa, no caso, as crianças.

A caracterização dos *croquis territoriais* ocorre quando há a produção de desenhos relativos aos espaços e à questão de investigação, após uma indagação feita pelo pesquisador para os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Através dos desenhos busca-se a compreensão de como os espaços são pensados e organizados no dia-a-dia, como as crianças vivem, quais os territórios praticados por elas e quais as outras forças sociais que neste contexto se mesclam.

Assim, tomamos os desenhos das crianças como fonte de pesquisa e construção de conhecimento, acreditando que estes podem representar o cotidiano vivido por elas, nos dando pistas para compreender como elas lêem, vêem e se apropriam do seu bairro.

O trabalho com os desenhos foi proposto através do projeto “Meu bairro e suas

estações”. Consideramos estações referindo-se não somente para as quatro divisões do ano, primavera, verão, outono e inverno, mas, principalmente, estações relacionando-se aos lugares de parada, ou seja, lugares onde as crianças param em um determinado período, lugares onde praticam e vivenciam experiências.

Cada criança recebeu um caderno que funcionou como um diário de campo, afinal, nós as considerávamos pesquisadoras ativas de nossa pesquisa. Foi proposto que elas observassem seu bairro durante o período de cada estação do ano e que registrassem no diário os acontecimentos que considerassem relevantes. Ao final de cada estação, conversávamos sobre os acontecimentos daquele período, sobre o que haviam registrado e o porquê de tal registro, sendo que, depois cada criança fazia um desenho que resumisse como foi seu bairro naquela estação do ano e escrevia um pequeno texto explicativo do mesmo.

Ao longo do nosso trabalho tentamos perceber as relações que as crianças mantinham com os espaços praticados de seu bairro. Nas produções das crianças, desenhos, textos, jogos, acrósticos, produções de diversos gêneros, que não trabalhou somente a leitura de mundo, mas também a leitura da palavra, sendo perceptível o sentimento de apego, de afeto, de produção de sentidos sobre o local. Há um elo afetivo entre as crianças e os espaços de seu bairro. Espaços que acabaram por transformarem-se em lugares a partir do conhecimento e fruição destes, os dotando de valores.

Percebemos que as ruas do bairro, a escola e a praça do Gradim são alguns espaços que se tornaram lugares à medida que foram sendo descobertos e praticados cotidianamente. A rua em especial, sempre foi mencionada nas diversas produções da pesquisa e os desenhos do projeto “Meu Bairro e suas Estações” só confirmou o grande elo afetivo que as crianças mantêm com este lugar.

Durante as entrevistas, as crianças, ao apontarem do que mais gostavam no bairro, a rua esteve presente. Leonan foi uma das crianças que falou que gostava de brincar na rua: “Eu brinco na rua, [...]”. Fred ao falar dos pontos positivos do bairro também ressaltou a rua como este lugar vivido cotidianamente:

É legal porque todo mundo fica na rua brincando. Minha mãe comprou uma rede aí bota lá na frente do meu portão. A gente fecha a rua e fica a rua toda jogando queimado. É tranqüilo e não passa nenhum carro e quando passa um carro a gente para ele e levanta a rede. A gente joga bola também, brinca de bolinha de gude. [...]
(Resposta de Alessandro ao falar sobre ponto positivo do bairro)

A relação das crianças com a rua é tão intensa que ela foi mencionada como patrimônio do bairro. Ao perguntarmos sobre o que considerava como patrimônio do bairro Fred respondeu que era a rua dele. Questionamos o porquê de a rua ser um patrimônio e ele destacou: “Porque todo mundo fica na rua brincando, jogando bola”.

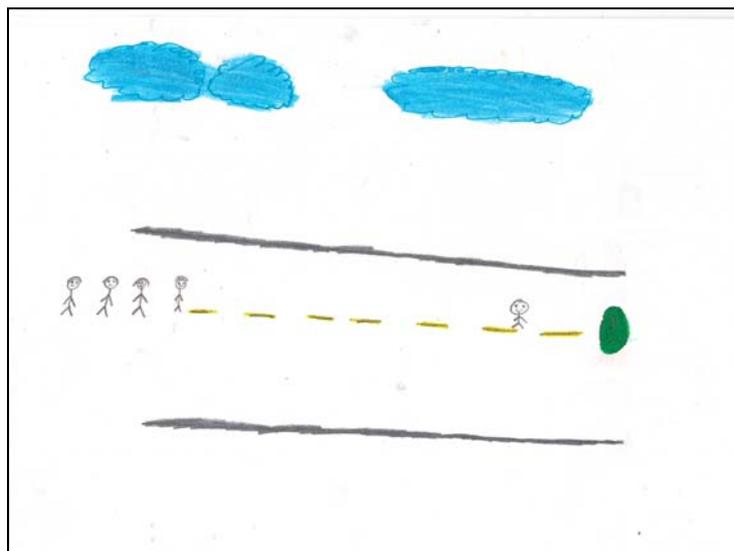
Nos desenhos do projeto “meu bairro e suas estações” a rua pareceu ser o lugar de parada das crianças ao longo do ano, em todas as estações.



(Desenho de Leonan referente ao verão)

Ao escrever o texto explicativo do desenho, Leonan destacou que nesse período jogou bola na rua de sua casa.

Do mesmo modo Fred apresentou seu bairro no verão. Ele destacou em seu desenho e texto explicativo a brincadeira de pique que participou na rua de sua casa.



(Desenho de Fred referente ao verão)

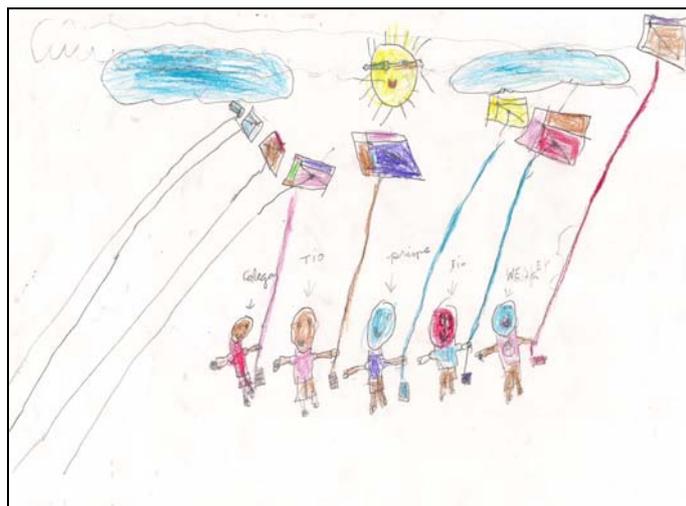
Ao nos depararmos com as produções deste período, imaginamos que a rua era o lugar de parada no verão devido ser a estação em que as crianças estão de férias escolares. Porém, nas outras estações não foi diferente, a maioria das crianças sempre apresentava a sua estada nas ruas do bairro.



(Desenho de Rafaela referente ao outono)

Ao escrever o texto explicativo de seu desenho, Rafaela apontou que o lugar de parada dela neste período do ano, outono, é na rua Sete de Setembro, onde brincou com as amigas.

Com Leonan não foi diferente. Ele ressaltou em seu texto o quanto gosta de soltar cafifa na rua com seus primos e tios.



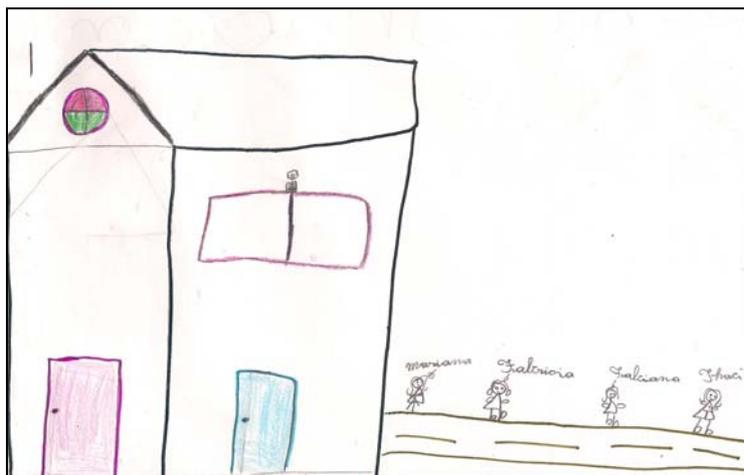
(Desenho de Leonan referente ao outono)

Sobre o período do inverno, Rafael apresentou em seu desenho e texto explicativo que andou de bicicleta e jogou futebol na rua.



(Desenho de Rafael referente ao inverno)

A Amanda também falou da rua no período do inverno. Relatou que durante esta estação brincou de pique na rua com os amigos.



(Desenho de Amanda referente ao inverno)

A última estação que trabalhamos foi à primavera. Daniel, em seu texto escreveu que nesta época gosta de jogar futebol na rua de seu bairro, com seus amigos. Além disso, também brincou de pique parede.



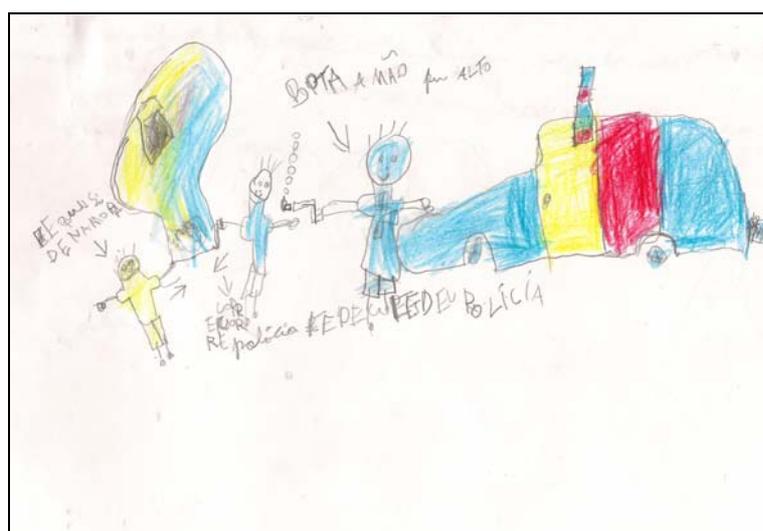
(Desenho de Daniel referente à primavera)

Já Leonan apontou que gosta de andar de bicicleta em sua rua neste período do ano.



(Desenho de Leonan referente à Primavera)

Como podemos perceber a rua foi este espaço vivido, atravessado e explorado ao longo do ano. Deparamo-nos com crianças que em quase todas as estações mencionaram a rua e a brincadeira em suas produções. O Leonan foi uma dessas crianças, ele só não apresentou a rua associada a um lugar de diversão no inverno, porque este foi um período em que algumas ruas tornaram-se alvo de policiais que procuravam baloeiros do bairro. Ele vivenciou este momento e ficou marcado em sua memória e em seu desenho, que ele apresentou dizendo: “[...] isso aconteceu no meu bairro um baloeiro foi preso”.



(Desenho de Leonan referente ao inverno)

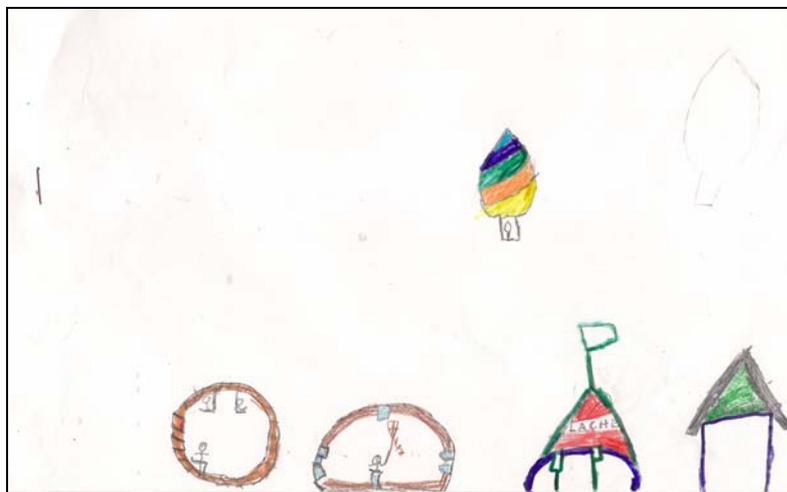
Ao refletirmos um pouco sobre as produções das crianças, começamos a procurar entender o fascínio das crianças das camadas populares pela rua. Muitas delas têm na rua, mais do que em sua casa, o seu lugar. A rua parece permitir as crianças serem livres. As crianças rompem com a lógica da rua como um lugar perigoso, espaço historicamente marginal, e se apropriam desse lugar o tornando referência em seus itinerários cotidianos. É ela lugar não só de passagem, mas principalmente de prática, vivência. Na rua, as crianças trocam experiências, brincam, aprendem, ensinam, criam e recriam. Assim, a rua é o lugar de experimentar, vivenciar, praticar.

Concordamos com Bonomo (2009) quando afirma que as crianças “Na rua acontecem, são tocadas, realizam experiências!” (p. 215), e ressalta que as crianças apontam para a vontade de serem sujeitos da experiência e preferem, gostam de praticar a rua e seus lugares.

Tavares (2003), em sua pesquisa no Jardim Catarina, também apresenta a rua como “circulação e artéria do bairro”. As ruas: “São vias onde a vida social acontece ritmada por fluxos constantes, que às vezes tudo mistura, formando mosaicos, bricolagens inesperadas, jogos de luzes e sombras, onde o mistério e a sedução inúmeras vezes irrompem o fluxo aparentemente linear do cotidiano urbano”. (p. 100). Percebemos que para as crianças, as ruas do Gradim também são repletas de “mistérios e sedução”.

Outros dois lugares de parada no bairro e que também já haviam sido mencionados em outros momentos da pesquisa foi a praça do Gradim e a Escola Jovita.

Aquiles em seu texto explicativo relatou que durante o inverno foi à praça do Gradim brincar.



(Desenho de Aquiles referente ao inverno)

Amanda, na primavera, apontou em seu desenho a escola como o seu lugar de parada, mas também se referiu às amigas, que, junto com ela, vão para a escola.



(Desenho de Amanda referente à primavera)

A opção por desenvolver uma pesquisa não somente “sobre”, mas “com” as crianças, buscando ultrapassar as fronteiras da idade, estatura e maneiras de pensar adultas, buscando transcender as diferenças geracionais, adveio de preocupações sociais e políticas, visando a construção de uma escola mais democrática e como um lócus potencializador de relações mais igualitárias, no sentido de dar oportunidades para os grupos com menos poder na sociedade, especialmente para que as crianças, nossos alunos, vivenciassem uma relação de poder compartilhado.

Neste sentido, vimos lutando pela extensão dos direitos de cidadania, direitos das crianças que não somente diz respeito ao “direito à cidade”, mas principalmente se baseia no “direito de participação”. O “direito de participação” que pode trazer em sua centralidade o reconhecimento da autonomia das crianças.

Assim, ao considerarmos as crianças como atores sociais, nos apropriamos de ferramentas teórico-metodológicas que expressaram o nosso anseio por realizar um trabalho o qual juntamente com as crianças, conhecêssemos e (re) construíssemos um pouco da história da cidade, e especialmente do bairro do Gradim, a partir de uma perspectiva da Educação Patrimonial.

Acreditamos que é compromisso nosso para com a nossa cidade fazer a sua história. Fazendo a história da cidade, fazemos a nossa própria história, uma vez que “[...] a cidade mora no indivíduo assim como o indivíduo mora na cidade”. (TAVARES, 2009, p. 175).

Através de nossa pesquisa reafirmamos o compromisso ético, político e epistêmico de nossa prática educativa, com os sujeitos com os quais trabalhamos, as crianças em especial, e para com a cidade onde moramos. Um compromisso permeado pela nossa busca por uma educação cidadã, uma educação que corrobore na produção de uma outra relação dos sujeitos escolares com a cidade, com o bairro, com a identidade de ser gonçalense. E neste sentido, compreendemos e tomamos a escola como um espaço sociocultural, um centro (re)criador da história e da memória local.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE PROVISÓRIAS

A tarefa político-epistêmica de encerrar este trabalho dissertativo coloca para nós, depois de tanto tempo de estudo, pesquisa, tensões, contradições etc, o desafio, também amoroso, de compreender que, como nos ensina o poeta Antonio Ramos Rosa, “Tudo já foi dito. Tudo está por dizer. Tudo está por dizer no que já foi dito”. Diante dessa poética provocação, tento recuperar, nos objetivos do trabalho, algumas pistas que nortearam nosso percurso investigativo.

Ao intencionarmos investigar as possibilidades político-epistêmicas de estudar o “direito à cidade” na escola, através de uma perspectiva de Educação Patrimonial, apropriamo-nos dos procedimentos metodológicos da pesquisa participante, principalmente através das entrevistas, oficinas de Educação Patrimonial e do projeto “Meu bairro e suas estações”, envolvendo especialmente as crianças na construção deste trabalho investigativo.

Assim, ao longo da pesquisa, buscamos promover uma discussão sobre as contribuições do estudo do local na escola, a partir da perspectiva da Educação Patrimonial, bem como reconstruir um pouco da história e memória do bairro Gradim, através das lentes infantis, e elaborar, com as crianças da Escola Jovita Maria de Jesus, materiais diversos que possibilitassem uma maior leitura da cidade gonçalense, em específico do bairro do Gradim.

Desse modo, nesse movimento investigativo, as entrevistas com as crianças foram tomadas como “entrevistas de conversação”, nas quais, através do diálogo, buscamos entender como as crianças viam e liam o seu bairro.

Já as oficinas de Educação Patrimonial, ferramentas metodológicas inseridas em um contexto epistemológico que pensa a produção do conhecimento como um processo (cri)ativo de apropriação e transformação da realidade, estimularam a participação e a criatividade das crianças. Através das oficinas, foi possível construir uma leitura crítica e criativa da cidade de São Gonçalo, principalmente do bairro do Gradim e dos itinerários cotidianos dos sujeitos infantis.

Além disso, as oficinas proporcionaram a construção coletiva de materiais diversos que possibilitaram uma leitura mais complexa da cidade e do bairro.

O projeto “Meu bairro e suas estações” proporcionou que outro procedimento teórico-metodológico fosse utilizado na construção da pesquisa: o desenho. Trabalhamos o desenho como uma linguagem da criança, uma possibilidade de expressão do seu mundo interno e externo. Tomamos os desenhos das crianças como fonte de pesquisa e construção de conhecimento, e estes nos proporcionaram uma maior (e mais sensível) aproximação do cotidiano delas, fornecendo-nos pistas para também compreender como as crianças liam, viam e se apropriavam do seu bairro.

Ao longo de nossa trajetória como professora-pesquisadora, compreendemos que a educação escolar, historicamente, possui papel central no processo de formação das sociedades modernas e dos próprios sujeitos sociais. Nesse sentido, espera-se que o ensino escolar possa contribuir para a formação do sujeito crítico e reflexivo, diante do mundo que o rodeia e das diferentes realidades que vivencia no seu cotidiano.

Em nossa trajetória de professora que se atreve a não apartar o ensinar do pesquisar, escola é um lócus de permanente construção do conhecimento no qual os sujeitos escolares são sujeitos ativos, diante desse processo de construção. Acreditamos que, dessa maneira, coletivamente no cotidiano da escola, o processo educativo é tomado como uma construção permanente, num movimento dialógico e dialético, exemplificando o que Paulo Freire define como processo de conscientização e emancipação humana (FREIRE, 1991).

Ao partir da perspectiva da Educação Patrimonial, tomamos a cidade como um patrimônio que deve ser lido e complexificado pelas crianças, compreendendo-as como parceiras qualificadas no processo cotidiano (e permanente) de conhecer, questionar e intervir sobre a realidade que as cerca. Desse modo, ao nos apropriarmos da Educação Patrimonial como proposta de transversalização do currículo escolar, desejávamos, em nosso processo de pesquisa na Escola Municipal Jovita Maria de Jesus, ler e complexificar, com as crianças, o bairro do Gradim e as relações que permeiam esse espaço, em busca da produção e promoção do “direito à cidade”. Também almejávamos compreender como as crianças liam e viam o Gradim e seus lugares praticados cotidianamente, para, assim, aproximarmos-nos das lógicas infantis acerca das formas de ser e estar no mundo.

A pesquisa nos possibilitou a vivência de uma “comunidade investigativa” no espaço escolar. Permitiu-nos, também, realizar um diálogo entre a escola e a cidade, bem como reafirmar a escola como lócus potente e privilegiado para a discussão de questões de cunho político, social, econômico e cultural.

Nesse contexto, as crianças posicionaram-se como parceiras legítimas de construção do conhecimento, produziram, confrontaram, aprenderam e ensinaram a vida no bairro e

(re)construíram um pouco da história do mesmo. Realizaram suas leituras de mundo e se posicionaram acerca do que vivenciavam. Percebemos que elas sentem os impactos da realidade cotidiana do bairro. Porém, diante das precariedades e dificuldades encontradas, recriam os espaços, reinventando seus modos de uso, conforme nos instiga Certeau (1994).

Os sujeitos escolares infantis, considerados por nós como atores sociais (SARMENTO, 2008; FERREIRA, 2008), afirmaram, em suas produções, estarem a todo o momento fazendo conexões, interagindo com os conhecimentos e temas que os rodeiam, percebendo as coisas postas em seu contexto, e que, quando tem a possibilidade de serem ouvidas, expressam suas idéias e concepções de mundo. Desse modo, problematizar o “direito à cidade” na escola é possível, pois as crianças nos desafiam à construção de caminhos para tais discussões e questões.

É importante ressaltar que o desenvolvimento da pesquisa nos possibilitou investigar a cidade com a infância, discutindo o “direito à cidade” numa perspectiva democrática e inclusiva, visto que as crianças, ao longo de suas vivências e práticas sociais e culturais nos espaços citadinos, parecem construir outra relação com a cidade de São Gonçalo.

Através da “escuta sensível”, foi-nos possível conhecer o Gradim a partir das lentes infantis, pois é o bairro o espaço praticado por excelência pelas crianças, uma vez que este é o espaço autorizado pelo adulto e praticado em suas andanças diárias no sentido casa/escola. Assim, as ruas por onde passam e em que brincam, a escola na qual estudam, os amigos e as brincadeiras preferidas são elementos que se expressam com muita frequência em suas produções e narrativas.

A rua, em especial, é um espaço apropriado pelas crianças, as quais fazem uso desse espaço não somente como lugar de passagem, mas de experimentação e de vivência. Lugar de criação e recriação, de referência nos itinerários cotidianos dos sujeitos infantis.

Através das diferentes produções, tais como desenhos, textos, jogos, acrósticos, etc, nas produções de diversos gêneros textuais, nas quais não trabalhamos somente a leitura de mundo, mas também a leitura da palavra, ficou perceptível o sentimento de apego, de afeto, de produção de sentidos sobre o local. E, neste contexto, esperamos que, com nosso trabalho, tenhamos contribuído para o desenvolvimento dos sentimentos de pertencimento e cidadania dos sujeitos escolares infantis, além de apostarmos na tríade conhecimento/ pertencimento /preservação. Desejamos ter corroborado para o fortalecimento da relação destes sujeitos com a sua cidade e com os lugares de sua vivência cultural, temporal e espacial.

Dentro do que foi percebido ao longo desta pesquisa, fica expressa a importância de desenvolver na escola propostas educativas que busquem complexificar os espaços praticados

pelos sujeitos escolares infantis, como o espaço citadino, em todas as suas dimensões. Para que isto aconteça, é importante acreditar nas possibilidades político-epistemológicas dos estudos sobre o local, de modo a conhecer os contextos cotidianos nos quais os sujeitos escolares produzem a vida cotidiana. É preciso “mergulhar” no cotidiano dos sujeitos para compreender conjunturas maiores, acreditando que este trabalho investigativo pode ser um pretexto para que a escola conheça a(s) realidade(s) espaciais e sociais de seus alunos/as.

De acordo com Paulo Freire (1996), o mundo está sendo, está sempre em “fazimento”. Portanto, não é algo estático e concluído, mas sim em construção. Nesse sentido, entendemos que educadores e educandos devem caminhar juntos rumo à construção de um trabalho pedagógico mais significativo, do ponto de vista afetivo, epistêmico e político. Estudar a cidade, o contexto do bairro, os espaços da escola deveria fazer parte da construção de “mundo melhores”, mais justos e solidários para crianças e adultos, devendo ser um tema central nos projetos político-pedagógicos escolares.

Em nosso processo de pesquisa é importante destacar que vimos almejando a extensão dos direitos de cidadania às crianças, não somente no que diz respeito ao “direito à cidade”, mas, principalmente, em ampliar o “direito de participação” no cotidiano da escola. O “direito de participação” que pode trazer, em sua centralidade, o reconhecimento da autonomia crítica das crianças (SARMENTO, 2007). Sobretudo na percepção de seus direitos mais amplos, como educação, cultura e o próprio direito a uma vida digna.

Considero que, através da escrita desta dissertação, durante o processo de formação-investigação, em minha trajetória de professora-pesquisadora, mas principalmente aprendiz, foi possível refletir sobre a minha prática pedagógica, o que nos oportunizou o aprimoramento de nossa “escuta sensível” das crianças como um *legítimo outro*, e, isso contribuiu significativamente para que pudéssemos ensinar *mais e melhor*, como nos provoca Freire.

Ao término deste trabalho, reafirmo o desejo e a busca por uma educação cidadã que possibilite aos professores e alunos compreenderem e vivenciarem a escola como um locus privilegiado de (re) construção da cultura local e da cultura global. Ler através das lentes das “janelas da escola”, o(s) mundo(s) que se apresenta(m). Reconhecer nesse(s) mundo(s), as nossas marcas culturais, reinventando-a(s) com a alegria e a curiosidade instigante das crianças.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- ALDERSON, PRISCILLA. *As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa*. *Educação e Sociedade* 91, São Paulo: Cedes, v. 26, maio/ago, 2005.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. São Paulo: Contexto, 2001.
- ALVAREZ, José Maurício Saldanha. A cidade, livro de espaços. *Revista À margem*, Rio de Janeiro: Fronteiras, n. 4, 1994.
- ANDRADE, Priscila Pedro. *Lendo o espaço para compreender a escola: Um estudo sobre alfabetização patrimonial na Educação Infantil*. Monografia de Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ, São Gonçalo, 2008.
- ARAÚJO, M. da S; PEREZ, C. L. V, e TAVARES, M. T. G. *Caderno d@ Professor@ Alfabetizador@ - Oficinas de alfabetização patrimonial e formação de professor@s*. Rio de Janeiro: HP Comunicação Editora, 2006.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*, tradução Dora Flaksman-.2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006
- BARBIER, René. A escuta sensível em educação. *Revista da Anped*, Caxambu, n. 5, set./1992.
- BELINK, Tatiana. *Di-versos Russos*. São Paulo: Editora Scipione, 1990.
- BONOMO, Lorena Lopes Pereira. *Infância e cotidiano: desafios da pesquisa com crianças e seus espaços praticados*. In: LOPES, J. J. M. e MELLO, M. B. de (Orgs). *O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.
- BORBA, Ângela Meyer. *Quando as crianças brincam de ser adultos: vir-a-ser ou experiência da infância?* In: LOPES, J. J. M. e MELLO, M. B. de (Orgs). *O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.
- BRAGA, Maria Nelma Carvalho. *O município de São Gonçalo e sua história*. 3. ed. Niterói, Rio de Janeiro: Nitpress, 2006.
- BRASIL. Lei nº 8.069/1990. Estabelece o estatuto da criança e do adolescente. Brasília, 1990.

BARRETO, Edila Gomes; BRUNO, Mário; FONSECA, Sebastião e NOVA, Eliane Villa. *História dos Bairros: Gradim*. Monografia apresentada ao Instituto Gonçalense de Memória, Pesquisas e Promoções Culturais como requisito para a formação do VII Curso de História de São Gonçalo, São Gonçalo, 2002.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORSARO, William A. *A entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. Educação e Sociedade 91, São Paulo: Cedes, v. 26, maio/ago., 2005.

CARTERI, Karin Kreismann. Educação Patrimonial - Empatia Contra o Vandalismo. *Revista Museu*. Disponível em: <<http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art.>>. Acesso em: 09 fev 2010.

CASCO, Ana Carmen Amorim Jará. Sociedade e educação patrimonial. *Revista Eletrônica do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Educação Patrimonial: n.3. jan/fev. 2006. Disponível em : < <http://www.iphan.gov.br>>. Acesso em: 6 fev. 2006.

DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sócio-cultural*. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. *Infância, Pesquisa e Relatos Orais*. In: FARIA, Ana L. G. de.; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri & PRADO, Patrícia Dias (Orgs) *Por uma cultura da infância. Campinas*. São Paulo: Autores Associados, 2002.

ESCOLANO, A. e FRAGO, A. V. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na Cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. "Branco demais" ou ... *Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças*. In: SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

FIGUEIREDO , Haydée da Graça Ferreira e TAVARES, Maria Tereza Goudard. *Por que o local?* In: FIGUEIREDO, Haydée da Graça Ferreira (Org.). *Vozes da Educação: 500 anos de Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, DEPEXT, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. *Política e Educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREINET, Célestin. *O Método Natural*. Vol. I e II. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

GOMES, Ana Maria Rabelo. *Outras crianças, outras infâncias?* In: SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GONÇALVES, José Reginaldo Santos. *O espírito e matéria: O patrimônio enquanto categoria de pensamento*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do IFCS/UFRJ, 2002, mimeo.

HAIGERT, Gindri Cynthia; MACHADO, Alexander da Silva e POSSEL, Vanessa Rodrigues. *Cultura material, educação patrimonial e ensino de história: uma parceria possível*. In: SOARES, André Luis Ramos (org.). *Educação patrimonial: Relatos e Experiências*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2003.

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística . Apresenta estatísticas e publicações. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

ITAQUI, José. *Educação patrimonial: a experiência da 4ª Colônia*. Santa Maria: Pallotti, 1998 apud SOARES, André Luis Ramos. *Educação Patrimonial: valorização da memória, construção da cidadania, formação da identidade cultural e desenvolvimento regional* . In: SOARES, André Luis Ramos (org.). *Educação patrimonial: Relatos e Experiências*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2003.

KOHAN, Walter. *Infância e filosofia*. In: SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

KRAMER, Sonia. *Autoria e Autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças*. Cadernos de pesquisa, n.116, jan 2002.

_____. *Crianças e Adultos em diferentes contextos- Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação*. In: SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Moraes, 1991.

LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989

LOPES, Jader Janer Moreira e VASCONCELLOS, Tânia de. *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LUCENA, Célia Regina P. de T. *Memória, Escola e Localidade: A escola como centro recriador da memória local*. Dissertação de Mestrado pela PUC, São Paulo, 1991.

MACHADO, Alexander da Silva. *A construção da cidadania a partir da educação patrimonial*. In: SOARES, André Luis Ramos (org.). *Educação patrimonial: Relatos e Experiências*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2003.

MAGALHÃES, Fernando. *Museus, Patrimônio e Identidade - Ritualidade, educação, conservação, pesquisa, exposição*. Porto: Profedições, 2005.

MARTINS, J. de Souza. *Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida*. In: *O massacre dos inocentes*. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Hucitec, 2000 apud FIGUEIREDO, Haydée da Graça Ferreira e TAVARES, Maria Tereza Goudard. *Por que o local?* In: FIGUEIREDO, Haydée da Graça Ferreira (Org.). *Vozes da Educação: 500 anos de Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ, DEPEXT, 2004.

MATURANA, H. *Emoções e linguagens na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

NUNES, Clarice. *Repercussão das políticas públicas nacionais de formação docente no município de São Gonçalo (2000-2002)*. In: Caderno do CES (Centro de Estudos Sociais da UFF). Eduff, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção dos Direitos das Crianças*. Genebra: ONU, 1989.

O SÃO GONÇALO ONLINE. Apresenta notícias do município de São Gonçalo e adjacências. Disponível em: <<http://www.osaogoncalo.com.br/site/>>. Acesso em: 6 mar. 2011.

PEREZ, Carmen Lúcia Vidal. Infância, Espaço e Subjetividade: algumas (a)notações sobre as lógicas operatórias e práticas espaciais das crianças das classes populares. *Contexto & Educação*, Ijuí, XXII, n. 78, p. 93-106, jul./dez. 2007

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *Ciência e Cultura*. n.39, v.3, p. 272-286. 1987.

QUEIROZ, Moema Nascimento. A Educação Patrimonial como Instrumento de Cidadania. *Revista Museu*. Disponível em <<http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art>>. Acesso em: 09/02/10 às 11: 55.

REVEL, Jacques. *Microanálise e construção do social*. In: REVEL, Jacques (org.). *Jogo de Escalas*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

SANTOS, Milton. *Técnica espaço tempo. Globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SÃO GONÇALO. Apresenta mapas e bairros. Disponível em: <<http://www.saogoncalo.rj.gov.br/mapas.php>> Acesso em 10 jan. 2011.

SÃO GONÇALO. Apresenta dados sobre a cidade de São Gonçalo. Disponível em: <http://www.pmsg.rj.gov.br/sao_goncalo.php>. Acesso em: 01 mar. 2011.

SARMENTO, M.J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA A.B. (orgs). *Crianças e miúdos: Perspectivas sociais pedagógicas da infância e da educação*. Porto: ASA, 2004.

_____. *Visibilidade social e estudo da infância*. In: VASCONCELLOS, V. M. e SARMENTO, M. J. (Orgs). *Infância (In)visível*. São Paulo: Junqueira Marin, 2007.

_____. *Sociologia da Infância: correntes e confluências*. In: SARMENTO, Manoel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOARES, André Luis Ramos. *Educação Patrimonial: valorização da memória, construção da cidadania, formação da identidade cultural e desenvolvimento regional*. In: SOARES, André Luis Ramos (org.). *Educação patrimonial: Relatos e Experiências*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2003.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. *Os pequenos e a cidade: O papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã*. Tese de Doutorado em Educação pela UFRJ, Rio de Janeiro, 2003.

_____. *Uma escola: texto e contexto*. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. *Por que o local? Um estudo sobre alfabetização patrimonial e a formação de professores de educação infantil em São Gonçalo*. Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Iniciação Científica – PIBIC da UERJ, 2005, mimeo.

_____. *Infâncias em periferias urbanas: textos, contextos e desafios para a formação das professoras da Infância*. IN: GARCIA, R.L. e ZACCUR, E.(Orgs.). *Alfabetização: Reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

_____. *Os “pequenos”, a escola da infância e o direito à cidade*. In: LOPES, J. J. M. e MELLO, M. B. de (Orgs). *O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

VAINER, C. *As escalas de poder e o poder das escalas: o que pode o poder local?* In: CADERNOS IPPUR/UFRJ. *Planejamento e Território: ensaios sobre a desigualdade*. Rio de Janeiro: UFRJ/IPPUR, 2002. v.15, n.2, v.16, n.1.

WELLS, Gordon. *La formación del maestro investigador*. Madri, 1994, mimeo.

ANEXO A – Entrevistas com as crianças**Entrevistado:** Alessandro – 12 anos**Entrevistadora:** Há quanto tempo você mora no Gradim?**Entrevistado:** Há oito anos**Entrevistadora:** Como é morar nesse bairro?**Entrevistado:** É muito legal, têm muitas pessoas, um bairro muito calmo, têm muitos prédios, muitos colegas, muita gente para jogar bola, muita gente para andar bicicleta.**Entrevistadora:** O que você mais gosta em seu bairro?**Entrevistado:** O que mais gosto é de andar de bicicleta, de jogar bola.**Entrevistadora:** Onde você anda de bicicleta?**Entrevistado:** Na rua da caminhada, no Paraíso.**Entrevistadora:** E você joga bola em que lugar?**Entrevistado:** No campo da igreja ou no Milênio, que fica na rua do gás.**Entrevistadora:** O que você menos gosta em seu bairro?**Entrevistado:** Eu não gosto é de ficar trancado dentro de casa, ir ao prédio de alguém e mais nada.**Entrevistadora:** Quais os pontos positivos do bairro?**Entrevistado:** É legal porque todo mundo fica na rua brincando. Minha mãe comprou uma rede aí bota lá na frente do meu portão. A gente fecha a rua e fica a rua toda jogando queimado. É tranquilo e não passa nenhum carro e quando passa um carro a gente para ele e levanta a rede. A gente joga bola também, brinca de bolinha de gude. A prefeitura está fazendo muita coisa melhor. Asfaltaram minha rua, asfaltaram a rua do lado, asfaltaram a rua da padaria, a rua do Zulmira, um monte de rua.

Entrevistadora: Quais os pontos negativos do bairro?

Entrevistado: Muito pega, muito acidente de carro, morte. Já mataram muita gente ali na padaria. Se eu fazer conta essa entrevista vai demorar é muito. Por causa de que já mataram tanta gente. A última vez foi o garoto da Vibe que passou no jornal.

Entrevistadora: Se você pudesse melhorar algum aspecto em seu bairro o que melhoraria?

Entrevistado: Tem muita gente na minha rua que não fala comigo então eu ficaria de bem com as pessoas. Deixava as ruas direitinho.

Entrevistadora: O que é deixar as ruas direitinho?

Entrevistado: É asfaltar, botar quebra-mola para carros não passar avoadado, para os carros não ficar fazendo pega, não ter morte.

Entrevistado: O que você considera como patrimônio em seu bairro? Por quê?

Entrevistado: A Vibe, a igreja de São José do Operário, o campo da igreja que é velho, velho, velho e a associação de pescadores na favela. Muito legal meu avô era. Aí ele comprou um barracão e o barracão mais bonito que tinha na favela era o dele. Comprou por seis mil. Era muito maneiro, grandão. Ele tinha barco, tinha três barcos ele, um de motor, um de remo e outro de motorzinho pequenininho que ele levava eu minha avó, mas ele morreu. Porque todos vão lá e todos consideram como patrimônio. Porque todos adoram ir nesses lugares.

Entrevistada: Amanda – 9 anos

Entrevistadora: Há quanto tempo você mora no Gradim?

Entrevistada: Desde de quando eu nasci. Há nove anos.

Entrevistadora: Como é morar nesse bairro?

Entrevistada: Aqui é bom tenho vários amigos aqui, eu gosto muito deles. É muito legal poder morar aqui.

Entrevistadora: Além dos amigos tem outra coisa que te faz gostar daqui?

Entrevistada: É o colégio. É as coisas que eu aprendo nele.

Entrevistadora: O que você mais gosta em seu bairro?

Entrevistada: Ah, daqui eu gosto de várias coisas, mas o que eu mais gosto é de ir na praça do Gradim com minha mãe.

Entrevistadora: O que você menos gosta em seu bairro?

Entrevistada: Do que eu menos gosto é que acontece muita briga.

Entrevistadora: Quais os pontos positivos do bairro?

Entrevistada: É que aqui eu conquistei muita, muita amizade. Não só os meus amigos, como a amizade de meus parentes. Eu gosto de morar aqui porque é divertido. Eu prefiro aqui do que outro lugar.

Entrevistadora: Quais os pontos negativos do bairro?

Entrevistada: Ponto negativo não tem não.

Entrevistadora: Se você pudesse melhorar algum aspecto em seu bairro o que melhoraria?

Entrevistada: Eu melhoraria a praça que está assim, está perigoso. O balanço no outro dia eu fui brincar e eu caí, porque está ficando velho. O pronto-socorro, por exemplo, porque está com falta de atendimento, eu acho muito ruim. No outro dia eu quebrei o braço e aí eu tive que ir no posto,

mas não pude ir no infantil. Eu tive que ir no de adulto para fazer um monte de coisa. Eu fiquei sentindo dor e eu preferia que fizesse um aqui no bairro.

Entrevistadora: O que você considera como patrimônio em seu bairro? Por quê?

Entrevistada: Eu gosto da festa junina dali da igreja. É muito legal.

Entrevistada: Ana Beatriz – 9 anos

Entrevistadora: Há quanto tempo você mora no Gradim?

Entrevistada: Há uns três anos.

Entrevistadora: Onde você morava antes?

Entrevistada: Em Venda das Pedras.

Entrevistadora: Como é morar nesse bairro?

Entrevistada: Eu gosto porque aqui é muito bom. Eu saio, faço um monte de coisas.

Entrevistadora: O que você mais gosta em seu bairro?

Entrevistada: Eu gosto de ir na praça..

Entrevistadora: E por que você gosta da praça?

Entrevistada: Porque tem muitas coisas boas. Tem parquinho, tem escorrego, tem um monte de coisas.

Entrevistadora: Você sempre vai à praça?

Entrevistada: Muitas vezes não, mas quando eu passo lá eu fico lá um pouco.

Entrevistadora: O que você menos gosta em seu bairro?

Entrevistada: Não tem nada que eu não gosto.

Entrevistadora: Quais os pontos positivos do bairro? Por quê?

Entrevistada: Pontos positivos acho que são as escolas e o hospital que é um postinho. Porque eles são importantes.

Entrevistadora: Quais os pontos negativos do bairro? Por quê?

Entrevistada: Como ponto negativo é a briga. Porque acontece muita briga aqui.

Entrevistadora: Se você pudesse melhorar algum aspecto em seu bairro o que melhoraria? Por quê?

Entrevistada: Ia colocar mais igrejas, escolas. Porque tem poucas igrejas e escolas.

Entrevistadora: O que você considera como patrimônio em seu bairro?

Entrevistada: A minha escola.

Entrevistadora: Por que você considera a sua escola como patrimônio?

Entrevistada: Porque tem muitas coisas, tem dever e é importante ir para a escola.

Entrevistada: Ana Clara – 8 anos

Entrevistadora: Há quanto tempo você mora no Gradim?

Entrevistada: Desde de quando eu nasci. Há oito anos.

Entrevistadora: Como é morar nesse bairro?

Entrevistada: Eu gosto porque é legal. Têm meus amigos.

Entrevistadora: O que você mais gosta em seu bairro?

Entrevistada: Do que eu mais gosto é dos meus amigos.

Entrevistadora: O que você menos gosta em seu bairro?

Entrevistada: Não gosto, não sei. Não tem nada que me incomoda.

Entrevistadora: Quais os pontos positivos do bairro?

Entrevistada: Positivo a escola.

Entrevistadora: Por que a escola é um ponto positivo?

Entrevistada: Porque é nela que a gente aprende.

Entrevistadora: Quais os pontos negativos do bairro?

Entrevistada: Ponto negativo é a chuva.

Entrevistadora: Porque a chuva é um ponto negativo?

Entrevistada: Porque a rua fica cheia de água e a gente não pode sair de casa.

Entrevistadora: Se você pudesse melhorar algum aspecto em seu bairro o que melhoraria?

Entrevistada: Ia melhorar a chuva, as ruas, para não ficar cheia de água. Criaria um campo que tem um parque.

Entrevistadora: Porque criaria um campo com parque?

Entrevistada: Porque aqui não tem. Só tem a pracinha.

Entrevistadora: Você gosta de brincar na pracinha?

Entrevistada: Eu gosto.

Entrevistadora: O que você considera como patrimônio em seu bairro?

Entrevistada: A Igreja Batista da Madama.

Entrevistadora: Por que você considera a Igreja Batista da Madama um patrimônio?

Entrevistada: Porque eu vou nessa igreja

Entrevistada: Estefani – 8 anos

Entrevistadora: Há quanto tempo você mora no Gradim?

Entrevistada: Pouco tempo. Eu vim pra cá em 2008 ou 2009.

Entrevistadora: Como é morar nesse bairro?

Entrevistada: Ah, também é tranquilo. Quando tem assalto não fica agitado. Todo muito fica quieto.

Entrevistadora: Aqui no bairro acontece muitos assaltos?

Entrevistada: Assalto? Acontecer não acontece, mas parece gente que pega cigarro, essas coisas. Aqui é tranquilo apesar dessas coisas.

Entrevistadora: O que você mais gosta em seu bairro?

Entrevistada: O que mais gosto no meu bairro é porque é tranquilo e quando quero brincar não tem perigo.

Entrevistadora: O que você menos gosta em seu bairro?

Entrevistada: As ruas sujas. Tem um terreno que outros ficam jogando lixo.

Entrevistadora: Quais os pontos positivos do bairro?

Entrevistada: Brincar, brincar com bastante gente. As festas que têm. Todo mundo pode ir, não tem aquelas coisas de dez, onze anos.

Entrevistadora: As festas acontecem na rua?

Entrevistada: É, às vezes pode ser na rua, dentro de casa.

Entrevistadora: Quais os pontos negativos do bairro?

Entrevistada: Têm vários adolescentes já nas drogas, também adolescentes de quatorze e treze anos já com cigarro e várias outras coisas. É ruim também porque não tem nenhum mercado aqui

por cima. A gente tem que ir lá embaixo para comprar as coisas. Também lá não tem brinquedo para poder brincar.

Entrevistadora: Se você pudesse melhorar algum aspecto em seu bairro o que melhoraria?

Entrevistada: Eu melhoraria as ruas, colocava um parque, mercado por cima, padarias, endireitava a barreira.

Entrevistadora: Você endireitaria a barreira por quê?

Entrevistada: Porque ela está caindo. Tem a barreira, depois tem os lixos que os outros jogam e também tem a pista que quem cair, se for direto para pista.

Entrevistadora: O que você considera como patrimônio em seu bairro?

Entrevistada: As igrejas, as festas.

Entrevistadora: Por que as igrejas e as festas são patrimônios?

Entrevistada: Porque se não existissem eles a gente não sairia de casa. Porque quando a gente sai é pra ir para esses lugares.

Entrevistado: Ezequiel – 9 anos

Entrevistadora: Há quanto tempo você mora no Gradim?

Entrevistado: Nove anos. Eu nasci em outro lugar, mas vim para cá pequenininho.

Entrevistadora: Como é morar nesse bairro?

Entrevistado: É legal. Tem famílias juntas, que ficam em casa unidas.

Entrevistadora: O que você mais gosta em seu bairro?

Entrevistado: É da minha família e o lugar que eu mais gosto é a escola. Eu mais gosto da escola porque é importante aprender para quando crescer trabalhar.

Entrevistadora: O que você menos gosta em seu bairro?

Entrevistado: O que eu menos gosto é da minha família, é o meu tio. Ele é meio chato e da padaria dali de cima. O pão é ruim. É mofado.

Entrevistadora: Quais os pontos positivos do bairro?

Entrevistado: Coisa legal é o meu colega Caio. Ele sempre brinca comigo.

Entrevistadora: Quais os pontos negativos do bairro?

Entrevistado: Negativo é alguns dos meus colegas da escola. Porque tem vezes que eles brigam comigo.

Entrevistadora: Se você pudesse melhorar algum aspecto em seu bairro o que melhoraria?

Entrevistado: Tirar esse matagal porque tem muito mato perto da minha casa e dá muito rato e também fazer casas para os outros.

Entrevistadora: Por que construiria casas?

Entrevistado: Porque têm alguns moradores de rua.

Entrevistadora: O que você considera como patrimônio em seu bairro? Por quê?

Entrevistado: A casa da gente. Porque a gente fica lá.

Entrevistado: Fred – 9 anos

Entrevistadora: Há quanto tempo você mora no Gradim?

Entrevistado: Há nove anos.

Entrevistadora: Como é morar nesse bairro?

Entrevistado: É bom porque eu vejo muitas pessoas na rua, tenho muitos colegas aqui.

Entrevistadora: O que você mais gosta em seu bairro?

Entrevistado: De soltar cafifa.

Entrevistadora: Com quem você solta cafifa?

Entrevistado: Com a galera, com todo mundo junto.

Entrevistadora: O que você menos gosta em seu bairro?

Entrevistado: Briga.

Entrevistadora: Acontece com frequência brigas em seu bairro?

Entrevistado: Acontece.

Entrevistadora: Quais os pontos positivos do bairro?

Entrevistado: Tem escolas, bar, padaria, mercadinho, tem uma pracinha legal.

Entrevistadora: Por que a pracinha é legal?

Entrevistado: Porque eu como hambúrguer, sorvete lá.

Entrevistadora: Quais os pontos negativos do bairro?

Entrevistado: As ruas que tem que melhorar. Tem que melhorar o perigo.

Entrevistadora: O bairro é muito perigoso? Por quê?

Entrevistadora: É, por causa do tráfico.

Entrevistadora: Se você pudesse melhorar algum aspecto em seu bairro o que melhoraria?

Entrevistado: Melhorar o tráfico, acabar. Eu montaria uma cadeia. Botaria a polícia para rodar mais por aqui.

Entrevistadora: O que você considera como patrimônio em seu bairro?

Entrevistado: Minha rua.

Entrevistadora: Qual o nome da rua que você mora?

Entrevistado: Rua Carlos Gomes.

Entrevistadora: Por que a sua rua é um patrimônio?

Entrevistado: Porque todo mundo fica na rua brincando, jogando bola.

Entrevistado: Kleyton – 9 anos

Entrevistadora: Há quanto tempo você mora no Gradim?

Entrevistado: Há uns três anos.

Entrevistadora: Como é morar nesse bairro?

Entrevistado: Eu gosto porque é bom. Eu brinco, faço um monte de coisas.

Entrevistadora: O que você mais gosta em seu bairro? Por quê?

Entrevistado: Eu mais gosto de brincar, de ir pra escola. Porque é legal e a gente aprende.

Entrevistadora: O que você menos gosta em seu bairro?

Entrevistado: Não gosto de não ficar estudando. Eu gosto de estudar, mas não gosto de ficar em casa a toa.

Entrevistadora: Quais os pontos positivos do bairro? Por quê?

Entrevistado: De legal têm amigos, têm primos pra brincar. Porque é a família reunida para brincar.

Entrevistadora: Quais os pontos negativos do bairro? Por quê?

Entrevistado: Briga, tiroteio e é negativo porque acontece quase sempre aqui.

Entrevistadora: Se você pudesse melhorar algum aspecto em seu bairro o que melhoraria?

Entrevistado: Eu ajudava as pessoas, mudaria o campo fazendo o parque para as crianças se divertirem.

Entrevistadora: O que você considera como patrimônio em seu bairro? Por quê?

Entrevistado: É a família e a escola também. Porque a família é importante para mim e meus amigos, e a escola porque a gente aprende coisas novas.

Entrevistado: Leonan – 9 anos

Entrevistadora: Há quanto tempo você mora no Gradim?

Entrevistado: Nove anos. Desde quando eu nasci.

Entrevistadora: Como é morar nesse bairro?

Entrevistado: Bom, porque eu gosto de brincar na rua.

Entrevistadora: É tranquilo brincar na rua?

Entrevistado: É bom. Todo mundo aqui brinca na rua.

Entrevistadora: O que você mais gosta em seu bairro?

Entrevistado: O que eu mais gosto é de brincar. Eu brinco na rua, lá em casa e na casa dos meus colegas.

Entrevistadora: O que você menos gosta em seu bairro?

Entrevistado: O que eu menos gosto é sujeira que tem nos terrenos, a água suja.

Entrevistadora: Quais os pontos positivos do bairro? Por quê?

Entrevistado: Positivo tem escola, mercado. Porque o mercado é bom para fazer compras e a escola porque é legal estudar.

Entrevistadora: Quais os pontos negativos do bairro? Por quê?

Entrevistado: O mato, o esgoto quando o valão está cheio. O mato é ruim porque fica um monte de bicho como rato.

Entrevistadora: Se você pudesse melhorar algum aspecto em seu bairro o que melhoraria?

Entrevistado: O esgoto, a água. Eu colocaria mais água.

Entrevistadora: O que você considera como patrimônio em seu bairro?

Entrevistado: O bar do Marino. Ele é muito antigo e todo mundo vai lá.

Entrevistada: Mayara – 10 anos

Entrevistadora: Há quanto tempo você mora no Gradim?

Entrevistada: Vai fazer nove anos.

Entrevistadora: Como é morar nesse bairro?

Entrevistada: É legal, a gente brinca. Têm muitas coisas legais aqui. Tem um monte de coisas legais.

Entrevistadora: O que você mais gosta em seu bairro? Por quê?

Entrevistada: Eu gosto de brincar na rua. Porque na rua é legal. Dentro de casa a mãe fica brigando toda hora e os meus colegas ficam mais na rua. A gente anda de bicicleta, brinca.

Entrevistadora: O que você menos gosta em seu bairro?

Entrevistada: O que eu menos gosto é de arranjar confusão na rua e uma casa que está toda pura, não tem quase nada naquela casa, aí de noite tem gente que vai para lá e fica deitado lá, aí parece que tem um monte de gente deitado lá. Porque quando chove muito todo mundo vai para lá, os moradores de rua.

Entrevistadora: Quais os pontos positivos do bairro? Por quê?

Entrevistada: A praça do Gradim porque lá têm brinquedos, balanço, gangorra, escorrego. Lá tem coisa para comer, tem pula-pula.

Entrevistadora: Quais os pontos negativos do bairro? Por quê?

Entrevistada: Ponto negativo são os moradores que ficam na rua a gente se sente muito mal. Olhamos para eles e eles sentindo frio. Até algumas vezes eu vou lá e dou cobertor à eles quando tá velho. Eles moram perto da minha casa, na mesma rua.

Entrevistadora: Se você pudesse melhorar algum aspecto em seu bairro o que melhoraria?

Entrevistada: Eu botaria as casas para levantar porque tem casas que estão muito caídas. Eu levantaria a barreira porque toda vez caí quando chove muito e também eu fazia um parquinho.

Eu quebrava aquela casa tiraria os moradores de rua e levaria para um orfanato a faria um parque ali e uma casa porque é um terreno grande. Além disso, ia pintar e colorir todo o bairro, pra quando as pessoas que não moram aqui vier para cá, vai ver que a gente cuida dele. A gente cuida, mas de pintar quase ninguém faz. O bairro é muito sujo e também jogam muito lixo na rua. O lixeiro passa, mas no lugar de pendurar o lixo eles jogam na rua. Os moradores sujam. Aí aqui quando a gente olha para lá, pro mar, aí é muito violento. A gente mora de frente pro mar e aí quando venta muito, muito, muito, aí os lixos leves acaba batendo em casas e também o lixo que fica na barreira desce, porque também jogam na barreira os lixos.

Entrevistadora: O que você considera como patrimônio em seu bairro?

Entrevistada: Eu gosto do posto de perto de minha casa porque se eu passar mal eu vou para lá.

ANEXO B - Entrevistas com moradores antigos do bairro do Gradim**Entrevistada:** Angélica**Entrevistadora:** Há quanto tempo a senhora mora no bairro do Gradim?**Entrevistada:** Há 50 anos, vai fazer 51 em setembro.**Entrevistadora:** Como é morar nesse bairro?**Entrevistada:** Eu gosto do meu lugar. Eu gosto por causa da tranquilidade, a amizade entre as pessoas. Os moradores são boas pessoas. O local é um lugar calmo.**Entrevistadora:** Ao longo desses anos em que vive nesse bairro ocorreram algumas mudanças? Quais foram elas?**Entrevistada:** Foram construídas muitas casas. Nós tínhamos um rio ali na rua Capitão João Manoel e tudo aquilo ali foi aterrado. Foi aterrado para colocar casas em cima. A prefeitura aterrou tudo. Minha avó dizia que até lá fora no Paraíso era mangue. O pessoal catava caranguejo ali. Tudo isso daqui já foi uma área muito aberta. Muita coisa foi aterrada. As praias que foram aterradas. Eu brinquei muito na praia. A gente ia na praia todo dia, passava verão e agora a gente não pode mais acabou tudo isso. A praia era aqui dentro na Cruzeiro do Sul. Tinha a praia das Pedrinhas, mas, a gente nem ia porque a Cruzeiro do Sul era boa. A areia era limpinha. Tinha mangue, tinha tudo, mas aterraram tudo, fizeram estaleiros. Aí acabaram com tudo. Na área onde é a pracinha do Gradim, que antigamente era conhecida como o beco, tinha correio de casas que eram todas iguais. Eram casas de modelo antigo, todas de estrutura antiga. Depois elas foram derrubadas. Quando eu era criança eu ia muito lá com o meu tio comprar bala. Ali tinha a Sulamerica, o Xavante. Sambei muito lá no Xavante. No beco, eu lembro que o centro do beco era uma movimentação, era tudo ali. Tinha muita coisa ali. Tinha lojinhas. O centro todinho aqui nosso era ali. O comércio, açougue, padaria, tudo ali há muitos anos. Naquela época as pessoas ligadas à política, como o Lavoura, andava muito por aqui. Eles gostavam muito aqui do bequinho.**Entrevistadora:** Quais os pontos positivos e negativos do bairro?

Entrevistada: O que não melhora aqui é o ônibus. Dá uma melhoradinha e volta para atrás. Agora botaram todos pela BR. Só que a nossa vida não é só centrada na BR, existe outros espaços. Nós precisamos do ônibus 526A e ele está demorando 1 hora. Nos dias de hoje isso é um absurdo. Às vezes coisas eu perco 4 horas para resolver uma coisa que resolvo em 10 a 15 minutos. Antigamente não tinha ônibus que a gente tinha que andar do beco até lá fora. Nós temos o Praia da Luz que desde muitos anos está nessa história, mas nem ele, tadinho, não melhora. Além disso, nós somos vulneráveis no sentido que nós temos essas praias aqui atrás e não tem nenhuma proteção. A praia ela é usada de muitas formas. Antigamente a gente gostava de pescar lá de noite, o pessoal gostava de arrastar lá. Um dia nós vimos um barco jogando de noite um saco na água. Ninguém voltou mais lá. Aquilo ali é tipo um enseada, uma coisa escondida. Devido eles terem feito muitas construções em volta você não vê mais nada para lá. Aquilo lá é muito bonito, mas dá medo de ir lá, porque você pode ser atacada e ninguém vê. Então muita coisa acontece ali. Pessoas desaparecem e aparecem ali. Pessoas fogem para cá quando lá no Rio a polícia dá em cima. Você pensa que acabou, mas vem tudo para o lado de cá. Essa parte fica muito desprotegida, desamparada. O policiamento aqui não é legal, não é bom. Nós não temos policiamento. Esses dias minha filha foi assaltada na Henrique Dias e foi da parte lá em Neves e o policial falou que ela tinha que tomar conta melhor da casa dela. Ela estava trabalhando e chegou em casa a janela estava arrombada. Se precisar de um policial você está perdido. Eu acho que aqui a nossa área está desprotegida neste sentido de policiamento. Do lado positivo nós temos aqui a Uerj onde vocês estão estudando, as escolas.

Entrevistadora: O que os seus vizinhos e conhecidos, moradores desse bairro, acham do Gradim?

Entrevistada: Eles gostam do bairro, mas nós temos problemas na área da saúde, mas de modo geral gostam. É um lugar tranquilo.

Entrevistadora: Se a Senhora pudesse melhorar algum aspecto em seu bairro o que melhoraria?

Entrevistada: Eu faria mais creches. Aqui tem muita criança largada. Embora tenha o colégio, as mães trabalham. Tem mãe que fica uma vez por semana em casa e a criança fica sozinha entregue

a irmãos. Queria um amparo maior em relação às crianças, aos velhos. Além disso, nós só temos a pracinha ali do Beco.

Entrevistadora: O que a senhora considera como patrimônio em seu bairro?

Entrevistada: Acho que a única coisa antiga que a gente tem aqui de patrimônio é o Jovita, que ainda continua na estrutura antiga. Eu acho até que essa casa poderia ter sido mantida, mas envolta podia ter feito um prédio maior para que as crianças pudessem ter uma qualidade melhor. Mas aqui nós tínhamos a Rubi que era uma coisa antiga. Minha avó trabalhou na Rubi, mas tudo já foi transformado.

Entrevistado: Jairo

Entrevistadora: Há quanto tempo o senhor mora no bairro do Gradim?

Entrevistado: 61 anos

Entrevistadora: Como é morar nesse bairro?

Entrevistado: Olha, eu hoje se eu tivesse possibilidade de sair daqui eu não sairia. Eu gosto muito daqui. Fui criado aqui embora tenha nascido na roça, mas fui criado aqui. Eu acho que aqui é um bairro que tem tudo que agente precisa. Principalmente onde eu moro. Tem uma farmácia debaixo de casa, uma padaria debaixo de casa, uma sorveteria debaixo de casa, feira embaixo de casa nos sábados, açougue na frente, loja de ferragens têm duas. Eu moro no centro do bairro. O local onde eu moro para mim é o melhor que tem.

Entrevistadora: Ao longo desses anos em que vive nesse bairro ocorreram algumas mudanças ? Quais foram elas?

Entrevistado: Eu quando me mudei, que eu morava na Madama, em 62 eu mudei para aqui onde eu moro hoje, mas antes meu pai já havia comprado o terreno e já vinha construindo o edifício ali. A praia de peixe era ali embaixo onde é a farmácia, ou seja, isso tudo aqui para dentro é aterro. É tudo aterrado. Não tinha nada calçado ainda. Aquela rua Dr. Gradim onde é rua do Ciug, a rua não existia, a rua principal que dava aqui na praça era chamada de beco. A rua era aquela rua ali detrás. Inácio da Silva que era a rua principal. O trem parava na Madama, porque existia pouco ônibus, era bonde e trem. Então, cinco horas da tarde todos os moradores daqui dessa redondeza que vinha de Niterói dos trabalhos soltava aqui. De cinco horas até as seis horas era igual a saída da barca. Mas, a rua Dr. Gradim ali era rua só passar o gado que vinha para o matadouro que era onde é o Ciep hoje, o matadouro municipal. Isso é uma mudança, mas a mudança maior foi com a eleição de Aparecida Panisset para vereadora. Porque ela, depois que ela veio para cá, calçou o morro todo e asfaltou tudo. Hoje, sabe onde eu enterrei meu cachorro? No terreno do Ciep por que não tem lugar para você ir, a não ser que eu faça um buraco no asfalto, não tem terreno ou então, no campo de futebol. Então, isso daqui teve uma mudança muito grande. Agora socialmente, onde há progresso há mudança também. Essa beira de praia que é hoje para aqui. Aquilo era beira de praia mesmo. Era mar e mar quando eu vim para aqui.

Não tinha nem fábrica. Era mato e mar. Hoje é tudo indústria, agora estaleiro e aumenta a oferta de emprego. Na verdade o pessoal que mora na beira da praia. Tem uma lei da geografia que fala assim: o homem é produto do meio e o meio é produto do homem. Quem mora na beira de praia provavelmente seja pescador e é tanto que nesse beirada de praia a maioria que mora ali é pescador. Agora vai mudar. Vão passar a ser industriais. A beira de praia não existe mais. Isso é mudança social.

Entrevistadora: Quais os pontos positivos e negativos do bairro?

Entrevistado: Ponto positivo o progresso. É ponto positivo e ponto negativo. Porque você começa a inventar e começa, eu acho, eu não sei, dizem, ponto vista meu, essa Vibe que veio para aqui, essa casa de show para mim é um ponto negativo, mas pode ser progresso para outras pessoas. Mas, você vê que toda confusão que tem agora aqui no bairro tem o nome da Vibe na frente. E, ponto positivo aqui também é o aumento da oferta de emprego

Entrevistadora: O que os seus vizinhos e conhecidos, moradores desse bairro, acham do Gradim?

Entrevistado: Eu tenho vizinhos meus aqui antigos que estão saindo do bairro devido esse aumento de violência que tem naquela região ali da Vibe. Aumentou um pouco da violência e isso aumentou e não tem como dizer que não. Aumentou o número de assalto, aumenta o número de violência, brigas e o pessoal tem gente que agora com esse negócio de funk, também barulho o pessoal não consegue mal sair inteiro. Eu já tive alguns vizinhos dali que se mudaram por causa disso. Vizinhos antigos aqui

Entrevistadora: Se o senhor pudesse melhorar algum aspecto em seu bairro o que melhoraria?

Entrevistado: Ali na praça, eu acabaria com aquele comércio em volta da praça. Primeiro porque eu acho que aquilo prejudica o comércio local que é um comércio que paga imposto e segundo que você chega de madrugada ali e está uma gritaria, uma bagunça, briga, justamente por que tem aquele comércio ali, senão tiver ninguém para de madrugada. Antigamente não tinha e não parava. Então era uma coisa que eu tirava ali. E outra, pediria um posto policial para praça como tem na praça do Barro Vermelho. Eu acho que isso melhoraria e muito a condição do bairro. Esse comércio informal que está trazendo esse pessoal. Sabe que tem ali de madrugada. Tem lugar

para beber, tem lugar para ficar. Então esse comércio local que traz esse pessoal de bagunça para a praça de madrugada.

Entrevistadora: O que o senhor considera como patrimônio em seu bairro?

Entrevistado: O curtume antigo que deu emprego para muita gente. Eu acho que é só isso mesmo, porque os colégios que tem aqui são bem mais novos. Patrimônio aqui no Gradim tem pouco. E as fábricas de sardinha, que vieram no plano Collor a falência de algumas, as concordatas de algumas. Em geral, a força aqui do Gradim era à base da pesca. Cinco fábricas nós tínhamos. Hoje têm duas ou uma fora a Coqueiro lá dentro. O pescador hoje é industriário. A maioria está largando a pesca para trabalhar na indústria, até porque a poluição da Baía também dá motivo para isso.

Entrevistada: Jaqueline

Entrevistadora: Há quanto tempo a senhora mora no bairro do Gradim?

Entrevistada: Há 44 anos.

Entrevistadora: Como é morar nesse bairro?

Entrevistada: È gostoso, hoje é gostoso. Assim, quando a gente é jovem a gente sonha em morar em um lugar melhor, um lugar bonito, mas depois que meu Gradim mudou.

Entrevistadora: Ao longo desses anos em que vive neste bairro ocorreram algumas mudanças ? Quais foram elas?

Entrevistada: Mudanças como todo mundo vê de urbanização é a Praça do Gradim. Não dá para não dizer, para não falar da Praça do Gradim, do crescimento comercial. Cresceu muito. E a população também, cresceu bastante. A mudança como houve aqui traz as pessoas de outros lugares, de outros municípios porque a tendência é propagar. A praça virou o referencial. E acredito que como é um bairro pequeno e todo mundo se conhece pode atrair coisas que a gente não está acostumado a viver aqui dentro, mas ainda assim é positivo.

Entrevistadora: Quais os pontos positivos e negativos do bairro?

Entrevistada: Positivo é a nível de emprego, porque a gente vê ali na praça as pessoas podendo vender seu cachorro-quente, seu hambúrguer, aproveitando o seu aprendizado para ganhar dinheiro. Agora negativo eu não vejo tanto não.

Entrevistadora: O que os seus vizinhos e conhecidos, moradores desse bairro, acham do Gradim?

Entrevistada: O que ouço é a mesma ideia de crescimento que teve no bairro.

Entrevistadora: Em que momento você percebeu esse crescimento no bairro ?

Entrevistada: Hoje se fala muito na prefeita Aparecida Panisset. Na minha visão eu posso dizer que foi a partir dela. Porque em nenhum momento eu vi, em todos os governos antes, a mudança que ouve a partir do momento do governo dela. Isso eu digo porque é visível. Não havia, o

Gradim não tinha vida. Antes dela a Praça não tinha vida. Ela mora aqui e por ela morar aqui é que ela valoriza mais.

Entrevistadora: Se a Senhora pudesse melhorar algum aspecto em seu bairro o que melhoraria?

Entrevistada: O Pontal. É muito esquecido. Eu dificilmente passo por ali por dentro. Tem um caminho que vai parar lá na Brama. É horrível aquilo dali. Abandonado. Tanto faz de dia como de noite. Aquilo dali é como se fosse a Zona Norte do Gradim.

Entrevistadora: O que a senhora considera como patrimônio em seu bairro?

Entrevistada: Hoje aqui, a não ser alguns comércios, acho que nada. Se tem eu não me lembro.

Entrevistado: Marcelo

Entrevistadora: Há quanto tempo o senhor mora no bairro do Gradim?

Entrevistado: Há 39 anos.

Entrevistadora: Como é morar nesse bairro?

Entrevistado: Bairro tranquilo. Não tem violência. Tem moradores antigos, todo mundo se conhece. Então não tem tanto perigo. É muito bom morar no Gradim.

Entrevistadora: Ao longo desses anos em que vive nesse bairro ocorreram algumas mudanças ? Quais foram elas?

Entrevistado: Acredito que ocorreram mudanças em todos aspectos, financeiro, econômico e mudança de local mesmo. Até porque tínhamos um campo que era muito antigo onde é o Brizolão hoje. Acabou, não existe mais. Vinha gente de fora jogar. Tinha campeonato comunitário. O nome era campo do Gradim. Era campo Municipal. Até as casas, que antigamente eram poucas casas que dizem que antigamente era muito brejo né e hoje tem muitas casas. A praça do Gradim hoje é uma área de recursos para bares, pra comércio que aumentou muito.

Entrevistadora: Quais os pontos positivos e negativos do bairro?

Entrevistado: Positivos acredito que tenham muitos, mas negativos acho que não tem nenhum, a não ser alguns lugares da baixada. Porque quando tem enchente, quando chove, inunda algumas casas, mas em alguns lugares não em todos, em algumas localidades do bairro do Gradim. Já positivos tem muitos, vamos colocar a Vibe Show, a Praça do Gradim, que hoje é o centro de movimentação do Gradim, onde as pessoas todas se encontram para bater papo, para beber cerveja, para passar a noite, a Faculdade e Colégio Paraíso.

Entrevistadora: O que os seus vizinhos e conhecidos, moradores desse bairro, acham do Gradim?

Entrevistado: Que aqui é um bairro muito tranquilo, bom de se morar. Você não vê muita confusão, não vê briga. A maioria das pessoas se conhecem e é um bairro tranquilo.

Entrevistadora: Se o senhor pudesse melhorar algum aspecto em seu bairro o que melhoraria?

Entrevistado: Hoje o que faz falta em qualquer lugar é saúde, tem um posto, mas não dá vazão para todas as pessoas. É pequeno demais um posto de saúde só. Além disso, educação precária, escolas e um supermercado bom, porque não tem um mercado.

Entrevistadora: O que o senhor considera como patrimônio em seu bairro?

Entrevistado: O que eu considero como patrimônio. O que tem de patrimônio aqui é um campo de futebol, que é comunitário e é patrimônio do pessoal do Gradim, do povo do Gradim. Ele fica próximo da pista, do lado da Vibe

Entrevistada: Patrícia

Entrevistadora: Há quanto tempo o senhora mora no bairro do Gradim?

Entrevistada: Eu moro aqui há trinta e nove anos.

Entrevistadora: Como é morar nesse bairro?

Entrevistada: É relativamente bom, tranquilo, apesar de uns contratemplos normais nos dias de hoje da violência, mas acho tranquilo aqui, acho legal.

Entrevistadora: Ao longo desses anos em que vive nesse bairro ocorreram algumas mudanças ? Quais foram elas?

Entrevistada: Eu moro aqui a minha vida toda e não percebi tantas mudanças assim não. Estrutural, aqui questão aqui é que melhorou um pouco sim, na questão que quando eu era pequena as ruas não eram asfaltadas hoje em dia são. Nesse foco sim, mas na questão cultural eu não vejo muita mudança não, apesar da praça do Gradim de vez em quando ser movimentada, mas a questão assim de saneamento básico melhorou pouco. Nesse foco, nesse ponto aqui pra mim a melhora, a mudança ocorreu aqui nas ruas asfaltadas.

Entrevistadora: Essas mudanças ocorreram no governo da atual prefeita?

Entrevistada: A questão é que a rua que eu moro, nem foi por meio dela, foi na época de Bravo, mas realmente depois que ela foi eleita como vereadora muitas coisas aconteceram. Desencadeou um pouco sim, por exemplo, minha mãe que mora aqui desde nova também na época dela nada se fazia. Eu nem era criança quando asfaltou onde eu moro. Eu já era adolescente. Desde de pequena eu cresci com a rua sem asfalto, com esgoto aberto. Entendeu? Assim. E depois que realmente ela foi para a política e se elegeu como vereadora, realmente começaram acontecer mais essas coisas aqui no bairro, na parte do bairro que eu moro.

Entrevistadora: Quais os pontos positivos e negativos do bairro?

Entrevistada: Negativo muita coisa ainda não funciona bem aqui na questão estrutural. Lixo ainda tem apesar da coleta passar três vezes na semana ainda tem muito lixo nas ruas, não tem aquela limpeza diária. É a questão também da violência ainda. Policiamento, você não vê o

policiamento rondado por aqui com frequência. Às vezes eles passam aqui. Esses são uns dos aspectos negativos. E positivos fica difícil porque não tem tanta coisa assim. Eventos culturais aqui não têm. Então, a praça do Gradim é onde acontecem mais coisas por aqui. Têm alguns eventos, têm algumas coisas como brinquedos para as crianças brincarem. Mas, eu não vejo muitos aspectos positivos não. Mesmo com uma prefeita tendo a moradia dela ali, o endereço fixo dela ali eu não veja tanta coisa legal aqui. Ela poderia ter feito muita coisa boa por aqui. Pra as crianças que não tem muitos recursos, mas eu não vejo isso. Vejo mais os aspectos negativos mesmo.

Entrevistadora: O que os seus vizinhos e conhecidos, moradores desse bairro, acham do Gradim?

Entrevistada: Eu vejo assim, apesar de reclamarem eles gostam daqui. Aqui é um lugar bom de se morar, apesar de não ter muita opção de lazer, muita opção de divertimento e tal, mas assim, é um lugar legal de morar pelo o que a gente ouve de outros lugares, aqui é bem tranqüilo, apesar de algumas coisas que acontecem.

Entrevistadora: Se a senhora pudesse melhorar algum aspecto em seu bairro o que melhoraria?

Entrevistada: Aspectos de lazer e cultura mesmo. Porque é deficiente. As pessoas que vivem aqui elas não têm muitos recursos para sair daqui para aproveitar. Teria que ser feito aqui dentro mesmo e não é feito. Tarde de lazer, fechar as ruas. Essas coisas você não vê. É muito raro. Só quando tem algum político, algum interesse político, tipo comício, aí você vê. Eles fazem festas, dão brindes, mas só com essa intenção, não com a intenção do lazer para a população. Parte da cultura e do lazer eu acho que seria legal um investimento. Não acontece esse investimento. Eu não vejo isso.

Entrevistadora: O que a senhora considera como patrimônio em seu bairro?

Entrevistada: A comunidade considera como patrimônio no Gradim é a praça do Gradim. O patrimônio seria a igreja, não só a de São João, mas também a igreja Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e assim que faz parte da história são esses. A igreja já foi uma escola. As pessoas têm como referência porque estudaram lá. Então, tem toda uma história. As fábricas antigas que não

funcionam, acho que são poucas que ainda estão funcionando. Seria patrimônio se essas fábricas continuassem gerando emprego.

ANEXO C – Entrevista com o líder da Associação de Moradores da Comunidade do Cassinu e Adjacências

Entrevistado: Paulo César

Entrevistadora: Há quanto tempo existe a Associação de Moradores da Comunidade do Cassinu e Adjacências?

Entrevistado: Esta Associação tem mais de 10 anos. Teve uma liderança que abandonou e eu tomei frente logo depois. A comunidade ficou sem recursos, sem ter onde reivindicar os problemas da comunidade e eu resolvi, como morador, tomar a frente da associação. Moro aqui há 44 anos.

Entrevistadora: Como e por que surgiu esta Associação?

Entrevistado: A gente já de pequeno via a necessidade da comunidade e então foi feita uma diretoria para se criar a Associação, devido as dificuldades que havia naquela época, ainda quando eu era criança. O local não tinha instalação de luz, de energia elétrica. Os barracos eram de madeira. Era todo um problema generalizado dentro da comunidade. A moradia era muito ruim. Ao longo do tempo essa situação foi mudando. Com a associação na frente tomando conta de todos os problemas conseguimos chegar. Logo assim, veio o projeto Luz no fim do túnel ainda com Brizola. Depois veio candidatos do bairro oferecendo fazer serviços dentro da comunidade. Assim, foi mudando um pouco, mas pelo órgão público mesmo nunca tivemos uma obra grande dentro da comunidade. Chegamos a esse ponto que você está vendo, o que já está muito ruim. A gente mora dentro de uma área ambiental e o órgão público mesmo nunca veio tomar a frente do problema.

Entrevistadora: Existem quantos Associados? Eles participam?

Entrevistado: A gente está entorno de 40 famílias, mas sendo que existente dentro da comunidade já tem mais de 200 famílias. Eles fazem contribuição durante o mês. A gente recebe doações deles passando para eles o recibo e ao longo do tempo quando a gente marca reunião eles vêm e participam. Até quem não é sócio. A gente também dá oportunidade a quem não é sócio. Muitos moradores também estão desacreditados e resolveram não participar da associação devido

às antigas gestões que não tiveram tanto resultado. Então, tem essa quantidade pequena por esse motivo. Muita gente não acredita em meu trabalho apesar de já está aqui há dois anos

Entrevistadora: O que faz a Associação? Qual é o seu trabalho?

Entrevistado: Olha, a gente faz parceria com empresas, empresários que vem para contribuir e para fazer o melhor para comunidade. A gente está esperando um projeto de informática, que é uma coisa que pedem muito dentro da comunidade e nunca tivemos. Tanto idosos como crianças pedem muito. Nós temos algumas empresas parceiras da gente, que faz festas comemorativas para as crianças, dia das mães e também já participou dando algumas vagas de emprego. Empresas de dentro do bairro mesmo. E a gente vai em busca de medicamentos, consultas médicas em alguns lugares, alguns amigos que conseguem marcar consultas para a gente. A gente tem várias atividades, palestras aqui dentro, o projeto Mova Brasil de Alfabetização e agora provavelmente deve vir um aí de Cozinha Brasil. É de uma empresa que olhou o local e deve fazer uma visita para trazer mais um projeto.

Entrevistadora: Quais os fatores positivos e negativos encontrados pela associação no desenvolvimento de seu trabalho?

Entrevistado: O negativo é alguns moradores não participarem. É você ter que decidir alguma coisa que você sabe que está com muita necessidade e você encontra obstáculos, pelos moradores acharem que é uma coisa e a gente sabe que o segundo plano seria o ideal. Essa dificuldade para mim é a maior, alguns moradores não aceitam algumas decisões minha, mas aí eu vou em frente. O trabalho tem que prosseguir. E o governo municipal também não contribui no acesso da liderança comunitária levar os problemas. Eles não atendem. Nessa gestão atual agora eu nunca tive uma oportunidade de sentar com a prefeita e passar os problemas. Nunca me deram a oportunidade. Já me convidaram para várias inaugurações, mas oportunidade nada. Isso também é problema muito grande. Deveriam ouvir a comunidade. Sabendo que a comunidade está em uma área ambiental deveria dar mais uma atenção a gente. O positivo eu posso te dizer que é quando você realiza uma obra, conclui uma obra como a de nossa praça. Aí o povo agradece. Isso é bom para gente porque aí procuramos trazer mais benefícios para a comunidade. A associação ganha mais credibilidade.

Entrevistadora: Qual a importância da Associação para os moradores do bairro?

Entrevistado: Eles dão importância apesar de que têm muitos moradores que não admite. Porque quando eu entrei muitos moradores achavam que não daria certo e eu botei pé firme ali e fui em frente e mostrei para eles como funcionaria uma Associação. Muitos acham que é só sentar e ir recebendo dinheiro, mas ao longo do tempo está sendo aceito.

Entrevistadora: Quais os acontecimentos marcantes que a associação já vivenciou?

Entrevistado: Foi há muitos anos que com o projeto “Uma Luz no Fim do Túnel”, porque a gente não tinha luz dentro da comunidade. Hoje se dá o apelido de favela do Gato porque a gente não tinha iluminação pública nas travessas, nas ruas e a gente vivia dos famosos gatos. Passavam fios na rua principal e os moradores daqui ligavam fios até a principal. Puxava aquela rede de fios até quando Brizola criou esse projeto e colocou em ação. Instalação de postes e foi gerada a iluminação pública dentro da comunidade. E a nossa praça. Onde foi construída existia muita lama, as crianças não tinham onde brincar, jogar bola. Era um verdadeiro chiqueiro público. Infelizmente, mais uma vez o poder público nunca se manifestou com a gente e a gente fica dependendo de candidatos para fazer, dar uma ajuda e a gente tem que pegar. E tal candidato da gente ganhou e resolveu inaugurar essa praça para gente e assim foi feito. Foi marcante porque ficou muito bonito. O pessoal ficou muito entusiasmado. Para quem vivia na lama hoje ter uma praça, um brinquedo e tudo mais. Também foi um dia marcante.

Entrevistadora: Você tem algum tipo de relação com as escolas da região? Com vocês veem a participação da Associação nas escolas ?

Entrevistado: Não, mas seria bom sim a participação da Associação nas escolas, pois seria uma forma de divulgar até mesmo o nosso trabalho. Porque hoje a comunidade é mal vista. Tem muitas coisas que caem no acontecimento e acontecem fora da comunidade mas é divulgado como se fosse aqui, como por exemplo o tráfico de drogas, morte que as vezes acontecem fora daqui e dizem ser aqui dentro, e isso é muito chato porque lá fora a gente é visto com outros olhos e as pessoas amigas comentam. Então, essa aproximação pra gente lá dentro da escola poderia divulgar até mesmo outros trabalhos como o correio comunitário que as cartas são

entregues nas casas das pessoas, projetos que vem para cá, mas muita gente tem medo de entrar aqui dentro para participar. Isso é uma dificuldade muito grande, mas a gente divulgando, ajuda bastante. Mas infelizmente, as escolas não vem, não procuram e eu também muito pouco tempo para procurar. Mas seria muito importante, muito mesmo.

Entrevistadora: Quais os principais desafios da Associação de Moradores hoje?

Entrevistado: Na verdade mesmo são os esgotos. Nós tivemos uma obra aí a mais de 20 anos que um tal candidato fez, mas fez inadequado. Cimentou todas as travessas que eram ruins para gente, mas não fez a coisa certa, como deveria. Então, esse dificuldade hoje vem crescendo porque uma obra que já foi esse tempo todo já concluída está se deteriorando. O esgoto de algumas casas está para fora, para dentro das travessas. Então, eu prometi para alguns moradores, em conversa, que a minha próxima etapa vai ser tentar achar alguém para melhorar essa via de acesso que são as travessas. Algumas casas, infelizmente, não é porque quer, é porque foi feito uma rede de esgoto às pressas. Então, hoje está prejudicando a gente porque além de estar entupindo, têm casas que não fez adequadamente a ligação. Toda a rede em si ela está entupida. Algumas casas têm que puxar o esgoto para outro lado. Umas até bota para fora. O poder público também nunca se manifestou nesse lado. A gente é uma área de meio ambiente e o esgoto da gente é jogado no meio ambiente. Esse é o principal desafio.