

**A CIDADE COMO UM LIVRO DE ESPAÇOS:
LENDO E PENSANDO A CIDADE COM A(S) INFÂNCIA(S) EM SÃO
GONÇALO**

Maria Tereza Goudard Tavares¹²
Cintia Larangeira¹³

RESUMO

O presente texto busca um novo olhar sobre a relação entre o coletivo infantil e as possibilidades de estar e viver na cidade, aproximando a escola de Educação infantil aos diversos contextos passíveis de leitura quando pensamos o território como um “livro de espaços”. Recorrendo às diversas linguagens presentes na cidade, professores/as e crianças podem compartilhar outros modos de pensar e ampliar o olhar, buscando alternativas para uma alfabetização cidadã (TAVARES), que permita constituir e construir-se como parte do lugar, na busca da percepção da relação entre texto e contexto, complexificando o sentido da alfabetização para além do ato de decodificação da escrita. Buscando novos espaços que propiciem um horizonte democrático para a escola da infância, na qual os pequenos tenham garantido o seu direito de participação e o seu direito à cidade, incorporando sentido ao mundo que os cerca e que os será legado como herança.

Palavras – chave: Educação infantil, infância, direito à cidade, alfabetização

ABSTRACT

The present text seeks a new perspective on the relationship between the child and the possibilities of collective and live in the city, closing the school of early childhood education to various contexts capable of reading when we think of the territory as a "book of spaces". Using the various languages present in the city, teachers and children can share other ways of thinking and broaden the look, seeking alternatives to a citizen literacy (TAVARES), which makes it possible to establish and build up as part of the place, in search of the perception of the relationship between text and context, analyzing the meaning of literacy beyond the Act of decoding the written. Searching for new spaces that allow a democratic horizon School of infancy, in which the little ones have guaranteed their right to participation and the right to the city, incorporating sense the world around them and that will be bequeathed legacy.

¹² Professora da Graduação e do Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professor e Procientista da UERJ. (email: mtgtavares@yahoo.com.br).

¹³ Estudante do 5º período do Curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ e bolsista de Iniciação Científica do CNPq, vinculada ao projeto "Investigando componentes territoriais de processos educativos de crianças na cidade de São Gonçalo. (email : cilarangeira@gmail.com)

Keywords: Pre-school, childhood, right to the city, literacy

Viver nas cidades hoje é a realidade de mais de 90% de todos os brasileiros e brasileiras (IBGE,2012). Segundo os números oficiais dos últimos censos demográficos, nas grandes cidades brasileiras denominadas de megalópoles, como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre e outras, vivem milhões de pessoas, o que torna essas cidades verdadeiros formigueiros humanos.

Há uma enorme concentração demográfica nas cidades como as do Estado do Rio, por exemplo, onde se registra a maior taxa de urbanização do Brasil, tendo 91% de sua população vivendo em cidades. Esta concentração, ocorrida especialmente nos últimos 30 anos relaciona-se com os complexos processos de transformação territorial advindos do nosso modelo de desenvolvimento capitalista concentrador, com a correspondente ação perversa nas áreas rurais.

O processo acelerado de urbanização brasileira vem atingindo nesse começo de século índices de insuportabilidade da vida nas cidades, agravando uma desigualdade urbanística que se manifesta numa apropriação desigual das metrópoles, e, sobretudo na violência urbana, que envolve a todos, com maior, ou menor intensidade, e, sobretudo na violência urbana, que envolve a todos, com maior ou menor intensidade, independente de seu contexto espacial. As inúmeras passeatas, marchas, manifestações, bem como os intensos movimentos de rua (pacíficos e/ou violentos) em junho de 2013, em todo o país, sobretudo nas grandes metrópoles, tais como Rio, São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, e também em cidades sem maior tradição de manifestação popular, foram evidências concretas da “insuportabilidade” da vida nas metrópoles, bem como da necessidade premente de discutir a questão urbana e o direito à cidade (LEFEBVRE, 1991).

A *questão urbana*, em especial o inchamento das metrópoles,¹⁴ e a degradação ambiental a elas associadas vêm exigindo que a discussão sobre a

¹⁴ Os índices demográficos do IBGE (2010) apontam o crescente número de cidades brasileiras com mais de 100.000 habitantes, sendo que, em 2010, 70% da população brasileira urbana aglomera-se em 226 municípios do país, o que torna o *direito à cidade* um constante desafio.

habitabilidade da cidade transcenda o meio técnico (dos especialistas), tornando-se uma discussão política de toda a sociedade, uma vez que nossa histórica desigualdade social e econômica (renda, escolaridade, desemprego, violência) é complexificada pela nossa desigualdade urbanística (condições de moradia, saneamento, transporte, por exemplo). Esta constatação implica a afirmativa da inseparabilidade dos aspectos sociais, econômicos, jurídicos e culturais dos aspectos urbanísticos e ambientais (MARICATO, 2002).

Milton Santos (2000) analisa que a dinâmica urbana nacional imprime novos padrões de expansão urbana por meio da produção de novas periferias distantes do centro da capital, que abrigam residentes com perfil socioeconômico muito distintos da cidade consolidada, sendo os municípios do Leste Metropolitano e da Baixada Fluminense exemplos de cidades que se situam a poucos quilômetros dos centros metropolitanos do estado, com grande densidade populacional, que embora apresentem ilhas de prosperidade material, econômica e de serviços, possuem grandes bolsões de pobreza.

Em escritos anteriores, Milton Santos (1996) analisa que a grande crise econômica do capitalismo de livre mercado levou, sobretudo, os países, então chamados de Terceiro Mundo, a retrocederem em certas – embora nem sempre extensivas – conquistas sociais e políticas dos seus povos.

O caso brasileiro toma maior magnitude no pensamento deste geógrafo para quem, em nenhum outro país do mundo, os processos de desruralização, migrações brutais desenraizadoras, urbanização, a expansão do consumo de massas, entre tantos outros fatores se efetivaram de forma tão concomitante e avassaladora como no Brasil nos últimos trinta anos.

Tais processos, alicerçados pela suspensão das liberdades civis e democráticas, contribuíram para a *“elaboração brasileira do não-cidadão”*. Santos (2000) atribui ao modelo político-econômico, particularmente àquele relacionado ao *“milagre brasileiro”*, a responsabilidade pela eliminação do embrião de cidadania que no Brasil se gestava. O *“milagre”* operou pelo alargamento de uma nova classe média em detrimento das massas pobres e populares, aumentando as disparidades sociais e

econômicas entre estes segmentos. Dessa forma, o desenvolvimento econômico acelerado, durante este período, dispensou a redistribuição de renda e diminuiu a capacidade do Estado de fazê-la.

Em nossas pesquisas no campo das políticas públicas de educação das infâncias no município de São Gonçalo, recorreremos às contribuições de Ribeiro (2009) cujo trabalho político-epistêmico e político-metodológico, em profundo diálogo com Santos (idem, 1996), tomam a perspectiva do *lugar* como espaço por onde se engendram ações e diferentes relações de força que dinamizam e produzem o território.

Nesta direção, leituras sobre o contexto das cidades no qual as políticas de educação são demandadas, expandidas e/ou constrangidas a partir ou não do inter-relacionamento entre os três níveis de governo.

As leituras do contexto, ainda segundo Ribeiro (2009), nos convocam à realização de esforços para *um investimento rigoroso no registro e, também, na decodificação ágil dos seus possíveis significados*. Para organizar o processo de análise, a autora sugere a constituição de três bancos de dados: a) um banco de dados dirigido à documentação de veículos de comunicação no qual sejam identificados a origem, propriedade, vínculos políticos; b) um segundo banco de dados constituído por *personas*, possibilitando rapidez na identificação de atores políticos com presença no contexto local e o reconhecimento dos interesses por eles representados; e, c) um terceiro banco de dados dirigido ao registro de instituições públicas e/ou privadas voltadas à educação na cidade.

Os resultados que apresentamos a seguir, dizem respeito ao processamento dos seguintes registros: registro da questão do direito à cidade como um dispositivo da cidadania da infância gonçalense, e o registro das narrativas urbanas de crianças que estão matriculadas nas creches e pré-escolas da rede municipal de Educação Infantil da cidade.

1.1-POR QUE LER E ESCREVER A CIDADE COM AS CRIANÇAS PEQUENAS?

Em diferentes contextos da história humana, as cidades têm sido estudadas e representadas por inúmeros pensadores nas diversas áreas do conhecimento. Lugar do simbólico, onde se produz a história, cenário das tramas humanas, a cidade pode ser lida, segundo MACHADO (2001, p.213), como:

Macrocosmo social, encontro de funções e sinergia de criações, texto e discurso, a cidade atravessa as ciências humanas e fecunda artes e letras como questão (o que é a cidade?) e como problema (Por que a cidade?).

Em nosso longo processo de pesquisa na rede escolar de São Gonçalo, desde 1998, com o início do doutorado, e finalizado com o trabalho da tese intitulado: “Os pequenos e a cidade: O papel da escola na construção de uma alfabetização cidadã”, tomar a cidade como um livro de espaços, cujas práticas e relações sociais nos parecia epistemicamente importante com os sujeitos escolares, investigar e ler implicou na complexificação do conceito de alfabetização para além de sua acepção usual na cultura escolar. Isto é, implicou tomarmos a “cidade como um problema” como nos desafia Machado (2001).

Do ponto de vista dos estudos realizados, afirmamos que ler o mundo é também ler o espaço. Isto implica em pensá-lo como fruto da construção social e histórica da ação humana. Assim, ler o mundo é estudar a sociedade; é estudar o processo de humanização a partir do território usado, conforme nos ensina Milton Santos (1996). É na contemporaneidade, especialmente, estudar as relações sociais com e na cidade. Pois como nos provoca Walter Benjamin, “saber orientar-se numa cidade não significa muito. No entanto, perder-se numa cidade, como alguém que se perde numa floresta, requer instrução” (1995, p.73).

Com base em Paulo Freire e em sua concepção sócio-antropológica do ato de ler, vimos compreendendo que linguagem e realidade se constroem mutuamente; daí que uma alfabetização crítica implicaria construir, com as crianças das escolas pesquisadas, a percepção das relações entre o texto e o contexto, na qual a leitura da

palavra, da frase, do texto não significasse uma ruptura com a leitura de mundo, da qual a cidade é uma das principais dimensões.

Porém, se *ler* é interpretar signos, “é captar a realidade significativa dos signos (...) é conhecer o significado pela interpretação do significante” (GUTIERREZ, 1978, p.84), é urgente discutir, no mundo da escola, a insuficiência da concepção hegemônica da alfabetização apenas como aprendizagem da leitura e da escrita, isto é, apenas como instrumento de decodificação, frente aos desafios de um tempo histórico atravessado pelos *mas media*, pelo *meio técnico-científico-informacional*, e por outras gramáticas tecnoperceptivas que atravessam as nossas formas de leitura de mundo.

Portanto, é necessário ampliar as discussões sobre o significado político e epistemológico do que seja alfabetização, do que seja leitura, num tempo de profundas reordenações de linguagens e hegemonia da imagem na constituição das subjetividades contemporâneas. E isto implica em complexificar a questão da leitura e da escrita na contemporaneidade, especialmente no mundo da escola, principalmente, porque o capitalismo pós-industrial — o capitalismo mundial integrado (CMI) tende, cada vez mais, a descentrar seus focos de poder das estruturas de produção de bens e de serviço, enfocando “as estruturas produtivas de signos, de sintaxe, de subjetividade, por intermédio, especialmente, do controle que exerce sobre a mídia, a publicidade, as sondagens etc”(GUATTARI, 1990, p.31).

Neste contexto, a *texturologia* (CERTEAU, 1994) da cidade, a densa paisagem de textos — anúncios, cartazes, outdoors, placas de trânsito, sinais, letreiros, informações, luminosos, os corpos dos cidadãos, suas roupas, a moda, a estética urbana, os fluxos de informações, enfim, a gigantesca constelação escritural que materializa a cidade contemporânea, suas redes semióticas poderiam ser um pretexto para que professores e crianças pudessem construir a experiência de uma alfabetização cidadã.

Ao investigar e complexificar a relação das crianças com a densa paisagem escritural da cidade, professores/as e crianças poderiam construir, compartilhadamente, outro modo de pensar e um olhar mais complexo, investigativo que, ao questionar o pensamento único, convergente, abraisse espaço na escola para

que, especialmente as crianças, pudessem com confiança dizer e escrever as suas palavras, e que esse movimento propiciasse, aos diferentes atores escolares, interrogar e compreender questões centrais no universo escolar, tais como:

Como as crianças aprendem? Como e onde aprendem a ler e escrever? Com que lógicas constroem suas aprendizagens? Por que é fundamental nessa sociedade aprender a ler e escrever? Qual a importância da cultura escrituralística na vida social mais ampla? Quais os impactos de escrever e dizer a própria palavra, na escola e na vida?

Enfim, compreender o compreender do outro traduziria o horizonte democrático de uma escola, na qual o ler e escrever estariam vinculados à produção da existência humana em novos contextos históricos, onde o(s) paradigma(s) de conhecimento(s) se caracterizariam pela heterogeneidade e dialogicidade das múltiplas lógicas, racionalidades, e modos de conhecer.

Intentando um diálogo com Hannah Arendt, podemos discorrer sobre essas perguntas a partir do seu conceito de tomar a criança como *recém-chegado*. A referida autora escreveu em 1961, um ensaio sobre “A crise na educação” – título do mesmo - no qual, em nossa leitura crítica, fez uma análise lúcida e brilhante de como a crise no mundo acabara por afetar a educação e como a relação entre a infância e a escola da infância precisa ser assumida como responsabilidade social com os pequenos e sua inserção no mundo social mais amplo. Por exemplo, quando no evento de Little Rock, nos anos 1950, EUA, uma jovem negra teve que ser escoltada para a escola no acontecimento da abertura das escolas públicas para crianças negras, Arendt fez uma dura crítica aos adultos, que como responsáveis pelas crianças, deixaram que os problemas destinados à “esfera pública” as afetassem.

Entretanto, Arendt, como pensadora política, não pretendeu estudar nenhuma solução para a educação, e mais, neste artigo se utiliza de vários conceitos, os quais são explicados em outras obras, fazendo que sua própria reflexão exija do(a) leitor(a) um olhar mais atento.

Voltando ao recém-chegado, conceito em análise, que é aquele que nasce para o “mundo” – outro conceito da autora, o qual não se trata do físico, mas sim, da

entrada na sociedade a qual se pertencem – segundo a autora, cabe aos pais e professores proteger a criança do mundo, e o mundo da criança, isto é, não podemos permitir que concepções “adultocêntricas” norteiem a infância, bem como não podemos deixar que a renovação que cada criança traz consigo esfacele a tradição.

Contudo, a autora compreende que cada nascimento traz consigo novas possibilidades, as quais se desenvolvidas com pré-conceitos, se findam antes que floresçam. A criança pequena tem direitos declarados de importância inegável, que são sistematicamente violados na educação, dentre eles o direito à cidade, a qual o atrelamento às políticas públicas, os torna muito suscetível. A participação na construção de seu conhecimento de forma a abranger o seu contexto citadino não só legaria o sentimento de pertença ao lugar que ocupa, como também educar-se-ia cidadão responsável pelo “mundo”. A compreensão da Educação Infantil como um segmento singular da Educação Básica, a caracteriza como um portal de boas-vindas às crianças para adentrar na “esfera pública”, conforme Arendt. Assim

a escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tomar possível a transição da família para o mundo. Não é a família, mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a escolaridade. Desse modo, relativamente à criança, a escola representa de certa forma o mundo, ainda que o não seja verdadeiramente (ARENDR, 1961, p.10).

Explorar os diversos signos da cidade e fazer um exercício de explorá-la a, de realizar o (re)conhecimento, trata-se de valorizar a própria cultura. Os adultos possuem o domínio do mundo, por habitá-lo antes dos novos, dos “recém-chegados”, que, ainda, não o possuem por desconhecê-lo. Cabe a eles apresentá-los a esse mundo, mais ainda, mostrar esse espaço de construção de si e do outro como comum e de responsabilidade de todos, para que os pequenos tenham como herança o que a autora chama de *amor mundi*. Não se trata de contar com a ingenuidade da criança, mas de torná-la capaz e comprometida em assumir esse espaço, com todos os seus problemas, como seu e lutar por ele.

Em suas obras Hannah Arendt, geralmente demonstra a valoração pela história. Assim, a tradição, que é um legado importantíssimo para a autora, constitui,

aqui em nosso exercício, em modos de viver a cidade como literatura, isto é, aprender a ler a cidade implica na capacidade de vivê-la com suas histórias, ser constituído e construir-se por ela. A escola da infância, que pode ser um espaço para experimentações, as quais devam atrelar muitos sentidos à descoberta dos pequenos, carece de impulsionar as crianças a compreender o sentido das tensões vividas nos espaços públicos, proporcionando-lhes a possibilidade de novas discussões que incluam o coletivo infantil, entendendo a importância da autonomia destinada às crianças, que o seu direito à participação deve ser propiciado e respeitado pelos adultos (aqui representados por professores/as e outros adultos da escola). Entender como o “mundo”, ou sua cidade, desenvolveu-se até seu tempo histórico e ter isso naturalizado, faz com que o “novo” assuma o “velho” que nele exista e se sinta preparado e livre para novas possibilidades. Dessa forma,

A nossa esperança reside sempre na novidade que cada nova geração traz consigo. Mas, precisamente porque só nisso podemos basear a nossa esperança, destruímos tudo se tentarmos controlar o novo que nós, os velhos, pretendemos desse modo decidir como deverá ser (ARENDR 1961, p.12).

E ainda,

Na prática, a primeira consequência que daqui decorre é a compreensão clara de que a função da escola é ensinar às crianças o que o mundo é e não iniciá-las na arte de viver. Uma vez que o mundo é velho, sempre mais velho do que nós, aprender implica, inevitavelmente, voltar-se para o passado, sem ter em conta quanto da nossa vida será consagrada ao presente (ARENDR 1961, p. 13).

Nesse sentido, aprender o direito à cidade, e tornar-se parte de um coletivo que exija a compreensão de si e do outro, bem como construir uma familiaridade com o espaço compartilhado, entendendo o contexto no qual a história de sua vida foi criada, transcenderia seu olhar sobre o “mundo”, fazendo de suas narrativas um legado com extraordinário poder de renovação que o “novo” traz consigo. E o novo também seria tomar a cidade como um lugar de leitura e experimentações éticas e estéticas (TAVARES, 2012).

Na contramão de uma perspectiva instrumental da aprendizagem da leitura e da escrita, entendemos, que, se na escola de Educação Infantil, professores(as) e

crianças pudessem problematizar a cidade, lê-la em sua “geografia existencial”¹⁵, descrevendo-a, narrando-a, escrevendo-a de acordo com os diferentes sentidos, uma outra experiência alfabetizadora poderia estar sendo construída. Experiência alfabetizadora que implicasse e narrar à cidade, tornar o contexto um texto narrativo, apropriar-se da cidade e dela fazer uso, não apenas de forma instrumental, mas através de práticas alfabetizadoras que pudesse conjugar desejo, necessidade e responsabilidade — movimento fundamental, individual-coletivo para se enunciar/construir cidades/escolas mais agenciadas com a vida, como por exemplo, na perspectiva benjaminiana da produção das narrativas urbanas.

2.1- NARRATIVAS URBANAS: PERSCRUTANDO A CIDADE COMO UM LIVRO DE ESPAÇOS

Buscando um diálogo (ainda que inicial) com Walter Benjamin, reconhecemos em sua obra uma especial atenção às narrativas urbanas, sendo as cidades européias do início do século XX uma fonte inesgotável de inspiração, tais como Berlim, Paris, Moscou, dentre outras. Em seus estudos sobre as cidades, Benjamin trabalhou com a noção do *flâneur*, esse personagem misterioso tomado de empréstimo da obra de Charles Baudelaire. Para Benjamin, o *flâneur* seria a tradução do espírito de mobilidade urbana que se inaugurou com a modernidade, sendo este o sujeito livre que usaria o seu tempo de ócio para flunar pelas ruas e bulevares, contemplando e cartografando a cidade, cultivando o ócio em suas garimpagens pelo espaço urbano; espaço esse que já apresenta as marcas dos impactos da voracidade da metropolização imposta pelo espírito da modernidade capitalista. Como um narrador do espaço urbano, Benjamin vivia em constante tensão com o espaço narrado, chegando algumas vezes a não compreender as vertiginosas transformações que

¹⁵ Para Milton Santos, as relações do homem com o seu espaço são relações temporais, transcendentais e criativas. Assim, a geografia existencial de uma cidade implicaria a recriação desse espaço, como o seu espaço de viver. Para Santos (2000), a cultura é produzida nos lugares, as idéias são produtos da vivência do lugar. Nos lugares, as ações são solidárias, no sentido de que não são independentes, pois é nos lugares que o homem realiza seus intercâmbios, sua cultura e seus modos de vida.

acontecem na paisagem da cidade, sendo que a velocidade e a brutalidade das alterações no corpo da metrópole parecem suscitar nos escritos desse filósofo, um estranhamento face à crescente quebra dos laços comunitários entre os habitantes das cidades, provocadas pela industrialização e urbanização nascente que vai deteriorando lentamente os laços estamentais que fundamentavam as relações na (e com) a cidade. Inclusive, desde a infância que Walter Benjamin já se mostrava seduzido pelos mistérios da cidade. Para este autor foram justamente os tempos da infância o mote inspirador do seu amor às imagens e formas da cidade. Desde a mais tenra infância, Walter Benjamin cultivou o estilo da descrição acuidada, minuciosa, o olhar atento e a imaginação aguçada. Tais qualidades aprendidas em suas andarilhagens na cidade, em nossa concepção fundamentaram os traços da escrita que o distinguiu durante toda a sua existência, que o filósofo exercitou com rara excelência na escrita a contrapelo das (suas) cidades.

A força da estrada do campo é uma se alguém anda por ela, outra se a sobrevoa de aeroplano [...] Somente quem anda pela estrada experimenta algo de seu domínio e de como, daquela mesma região que, para o que voa, é apenas planície desenrolada, ela faz sair, a seu comando, a cada uma de suas voltas, distâncias, belvederes, clareiras, perspectivas... (BENJAMIN, 1995, p.16).

Narrar a megacidade polifônica, repleta de signos nos coloca diante de algumas questões: a discussão da cidade, inicialmente associada aos seus aspectos físicos, recebe novos matizes quando associada à concepção de uma arquitetura porosa como uma rocha, na quais as construções e as ações das pessoas se entrelaçam uma nas outras, em diferentes circuitos da cidade. Nesse sentido, continuando o diálogo com Benjamin, e com a sua concepção da porosidade, a cidade é fundamentalmente algo indefinido e inacabado. Como um *livro de espaços*, as formas da cidade ganham novas formas a partir do dinamismo da vida e dos percursos das pessoas na cidade.

A cidade, como por exemplo, Paris, é vista pelo filósofo como um enorme livro a ser lido- “Paris é um grande salão de biblioteca atravessado pelo Sena” (BENJAMIN, 1995, p.195). É justamente nas páginas/ruas dessa cidade com aparência

de livro que Benjamin reitera o objeto de pesquisa e de suas paixões: a metrópole moderna. O olhar Benjaminiano flana por ruas e adentra monumentos e toda uma arquitetura grandiosa para nos mostrar um mundo decadente, mas apaixonadamente vivo e repleto de experiências pessoais: “Diariamente a cidade lança neste rio suas sólidas construções e seus sonhos de nuvens como se fossem imagens” (BENJAMIN, 1995, p. 198).

Trazendo essas questões para a metrópole contemporânea, palco e cenário de nossas *pesquisas interessadas*, entendemos ser fundamental discutir a questão do olhar, tendo em vista a questão de pensar a cidade de São Gonçalo como um (con)texto alfabetizador, reafirmando a nossa concepção da cidade como um livro de espaços, que para ser lido e compreendido, careceria de ser ensinado(e visto) também na escola da(s) infância(s):

Me ajuda a olhar! [...] Diego Não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajara para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim, alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando, finalmente, conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
-Me ajuda a olhar! (GALEANO, 1991, p.15).

O pedido do menino Diego nos possibilita pensar que, dentre as inúmeras aprendizagens que construímos na vida, também podemos incluir a aprendizagem do olhar. Do olhar à cidade. José Saramago em seu livro “Ensaio sobre a Cegueira”, torna-se necessário olhar, ver e se ver, reparar. Quase sempre o que não fazemos na cidade é reparar: re-parar. É necessário reparar a cidade, aprender a olhá-la.

Assim, perguntamos: como podemos como pesquisadores ajudar as crianças a olhar a cidade? Como podemos ensinar a cidade como um (con)texto alfabetizador? Como compreender o olhar das crianças sobre a cidade? Como tomar a cidade como um problema político e epistemológico?

Estas são algumas das questões que nos (co)movem a pensar a cidade como uma questão importante para os sujeitos escolares, em especial, as crianças da

Educação infantil, entendendo que a experiência urbana pode se constituir como um pano de fundo comum para alfabetizações mais amplas, vinculadas ao compartilhamento do sensível, daquilo que nos afeta e nos torna (con)viventes na cidade. E as palavras de Walter Benjamin parecem ecoar em nossos ouvidos como um mantra delicado:

O feriado penetra sem resistência qualquer dia de trabalho. A porosidade é lei inesgotável dessa vida a ser redescoberta. Um grão de domingo se esconde em todo o dia de semana, e quantos dias de semana nesse domingo (BENJAMIN, 1995, p.150).

Assim, “quantos grãos de domingo” subsistem no ar tenso da metrópole contemporânea? Como tornar o direito à cidade uma experiência de felicidade, mesmo que clandestina? (TAVARES, 2012).

3-CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE PROVISÓRIAS

Em nossos estudos de mais de uma década na cidade de São Gonçalo, vimos entendendo que os tensionamentos produzidos entre poder local, movimentos sociais e as políticas educacionais na cidade, em particular aquelas produzidas pelas demandas educativas de crianças pobres das periferias urbanas em São Gonçalo, nos oferecem um campo fecundo de análises, especialmente se considerarmos que na grande maioria dos 5565 municípios brasileiros a multiplicação das desigualdades afeta, de modo contínuo e profundo, a vida cotidiana das populações pobres, principalmente da(s) infância(s).

Particularmente nestes municípios, a crise da “sociedade escolarizada” apresenta matizes singulares em que a democratização do acesso à escola vem se dando sob forma e conteúdo da “*inclusão degradada*” (MARTINS, 2002). Vale dizer, a ampliação da oferta de vagas é combinada com uma crescente degradação material e simbólica da escola pública.

Se, por um lado, os dramáticos índices de exclusão social, desfiliação da população da esfera dos direitos, além da própria precarização do acesso e

permanência na rede escolar, tanto para os estudantes, quanto para os professores representa uma interpelação radical às pesquisas que vimos realizando nas instituições nas quais desenvolvemos nossas atividades de ensino, pesquisa, e extensão. Por outro lado, os movimentos sociais organizados se mantêm, em grau maior ou menor, como frentes de oposição e de lutas de grupos e classes sociais que se encontram no pólo subordinado da contradição produzida pelo capitalismo periférico e dependente.

No nosso percurso investigativo, ao problematizarmos as categorias do direito à cidade, movimentos sociais e das narrativas urbanas, procuramos inscrever a pesquisa na corrente dos debates que têm complexificado as políticas públicas educacionais em sua escala local.

Pensar/agir no local nos leva ao diálogo com Santos (2000), em sua formulação teórica sobre a *“epistemologia existencial”*, posto que o local adquire uma centralidade frente à questão do mundial na contemporaneidade. Em sua *“epistemologia”*, Santos nos instiga a realizar o exercício de estudar o que cada local tem de singular, de específico, de diferente.

Em seu generoso pensamento, este autor nos ensina que é o *“o lugar que oferece ao movimento do mundo a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço, o mundo depende das virtualidades do lugar”* (SANTOS, 2000, p.92).

Interrogar sobre as virtualidades do lugar, nos permite reconstruir a dialética do local como arena de antagonismos e complementariedades. Desse modo, os governos municipais (instância de poder público local), movimentos sociais organizados e espaços institucionalizados de participação e/ou representação parecem intuir sobre as virtualidades do lugar como existência e, também, como conjunto de oportunidades para a materialização de seus projetos éticos e políticos.

São estas *“oportunidades”* que procuramos perscrutar na dinâmica das relações sociais dos sujeitos envolvidos. Que projetos os animam, quais mediações realizam, que sentidos atribuem ao processo de democratização e gestão das políticas públicas educacionais do e no lugar vivido? Longe de querer responder de forma definitiva a essas questões, o nosso exercício e desafio de pensamento nesse texto foi

tomar a cidade como um campo permanente de disputas e possibilidade de construção de outros projetos de futuro, no qual o presente é no local, isto é, na cidade de São Gonçalo, uma temporalidade fecunda de produção de outras oportunidades e virtualidades democráticas para a vida urbana, para se construir em bases democráticas o direito a uma vida digna na cidade. Principalmente para as crianças gonçalenses, que devem ter o direito de viver à cidade e suas *texturologias* com alegria e pertencimento.

REFERÊNCIAS

Obras citadas

ARENDR, H. Reflexões sobre Little Rock. In: ARENDR, H. **Responsabilidade e Julgamento**. 1. ed. São Paulo: Companhia da letras, 1959. p. 261-281.

ARENDR, H. A crise na educação. **Between past and future: six exercises in political thought**, Nova York, 1961. 173-196. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única** (Obras escolhidas III). São Paulo: Brasiliense, 1995.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. & MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GALEANO, E. **O Livro dos Abraços**. 2ª Edição. Porto Alegre: L&PM, 1991.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. São Paulo: Papiros, 1990.

GUTIERREZ, F. **Linguagem Total**. Uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo: Summus, 1978.

LEFEBVRE, H. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

MACHADO, M. S. K. O Imaginário Urbano. In: Maria Stella Brescianne(org.). **Palavras da cidade**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001.

MARICATO. E. Erradicar o analfabetismo urbanístico. In: **Revista Proposta**, nº 93/94. Rio de Janeiro: FASE, Jun./Nov. e 2002.

MARTINS, J. de S. **A Sociedade vista do abismo**: Novos estudos sobre exclusão, Pobreza e Classes Sociais. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

RIBEIRO, A. C. T. Cartografia da ação social, região latino-americana e novo desenvolvimento urbano. In: POGGIESE, H.; EGLER, T. T. C. (Orgs.). **Otro desarrollo urbano**: ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática. Buenos Aires: CLACSO, 2008, v. 18, p. 147-156.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1996.

SARAMAGO. J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

TAVARES, M. T. G. Os “pequenos” e a cidade: O papel da Escola na Construção do Direito à cidade. IN: SANTOS, M. G.(Org.). **Estudos Ambientais em Regiões metropolitanas**: São Gonçalo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

Obras consultadas

ALMEIDA, M. J. **Imagens e sons**: a nova cultura oral. São Paulo: Cortez, 1994.

BARTHES, R. **A aventura semiológica**. Lisboa: Edições 70, 1985.

BRECHT, B. **Poemas 1913-1956**. São Paulo: Editora 34, 1996.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997.

FERRARA, L. As máscaras da cidade. In: **Revista da USP**, nº 5, São Paulo, 1988.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GOMES, R. C. **Todas as cidades, a cidade**: literatura e experiência urbana. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

GRAFT, H. **Os labirintos da alfabetização** – Reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUATTARI, F. **Caosmose**. Um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MARTÍN-BARBERO, J. **Os exercícios do ver:** hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Ed. SENAC, 2001.

_____. **Nuevos Regimes de visualidad y des-centramento culturais.** Colombia, mimeo, 1996.

SANTOS, B. **A crítica da razão indolente.** Contra o desperdício de experiência. Porto: Afrontamentos, 2000.

_____. **Pela mão de Alice.** O social e o político na pós-modernidade. Porto: Afrontamento, 1995.

SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna:** intelectuais, arte e videocultura. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2000.

ENVIADO EM MAIO/2016
APROVADO EM JULHO/2016