Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

O DESENHO DO LUGAR:
uma experiência da Geografia da infância na baixada fluminense

Clézio dos Santos
clezio.santos@ig.com.br

Prof. Adjunto II de Ensino de Geografia do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFRRJ. Av. Governador Roberto Silveira, s/nº, Centro. Nova Iguaçu/RJ. CEP 26020-740

RESUMO

A pesquisa se desenvolve na escola municipal Luiz de Lemos no Bairro do Carmari um bairro na cidade de Nova Iguaçu na Baixada Fluminense. O objetivo da pesquisa é analisar como as crianças da Baixada Fluminense percebem o seu lugar e representam por meio de desenhos o seu lugar. O desenho é uma linguagem gráfica própria que tem seus próprios códigos. Dessa forma os desenhos das crianças da Baixada Fluminense expressam sua espacialidade e acima de tudo o conflito existente neste território entendido por meio do enfoque histórico-cultural.

PALAVRAS-CHAVE

Desenho, Crianças, Linguagem gráfica, Geografia da infância.

THE DRAWING OF PLACE: an experience in childhood's geography in "baixada fluminense"

ABSTRACT

The research develops on municipal school Luiz de Lemos in the Carmari neighborhood in the town of Nova Iguacu in Baixada Fluminense. The goal of this research is to analyze how children of the Baixada Fluminense realize your place and represent by means of their place. The drawing is a graphical language that has its own codes. In this way the drawings of the children of the Baixada Fluminense express their spatiality and above all the existing conflict in this territory understood through the historical-cultural approach.

KEYWORDS

Design, Kids, Graphic language, Geography of childhood.

Introdução

Os estudos da Geografia da Infância encontram no Brasil um quadro bastante vertiginoso, aglomerando um número cada vez maior de pesquisadores preocupados com a temática. Destacamos dois fatores importantes: a mudança do entendimento da infância no momento atual, gerando políticas direcionadas e a própria organização da Educação Infantil como período da Escola Básica brasileira após LDB de 1996; e, por outro lado, a existência de um número maior de professores universitários ministrando disciplinas voltadas para o desenvolvimento de práticas metodológicas de ensino de geografia presentes nos cursos de licenciatura em pedagogia responsável pela formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

A temática que apresentamos é fruto da permanência do ensino de geografia nos cursos de licenciatura em pedagogia, envolvendo um pouco de suas preocupações e questões presentes na formação desses educadores que estarão diretamente envolvidos com a infância na instituição escolar. Outra questão relevante da pesquisa: ela se desenvolve numa região periférica da Região Metropolitana do Rio de Janeiro denominada Baixada Fluminense. Um território de inúmeros conflitos sociais e culturais que marcam indiscutivelmente a apropriação de espaços, lugares e paisagens distintas pelas crianças.

A pesquisa se desenvolve na escola municipal Luiz de Lemos no Bairro do Carmari um bairro na cidade de Nova Iguaçu que fica distante do centro, seu acesso se dá pelas vias de circulação rodoviária. O objetivo principal é analisar como crianças da Baixada Fluminense percebem o seu lugar por meio de desenhos e a escuta de um território construído culturalmente e historicamente.

O texto está estruturado em três partes, num primeiro momento discutimos a geografia da infância recorrendo a autores que tem contribuído para a discussão dessa área de pesquisa como Lopes (2008, 2012, 2013), Vasconcellos (2005, 2010, 2012), Bruno (2010), Costa (2008), Sarmento (2005), Lopes e Vasconcellos (2005); além dos teóricos desse campo de pesquisa tais como Tuan (1980, 1982), Piaget (1993), Vigotski (1998), Lynch (1960), entre outros.

Num segundo momento desvendamos o lugar da pesquisa incluindo a Baixada Fluminense, Nova Iguaçu, o bairro do Carmari e a escola. Neste desvendar não seguimos a concepção dos círculos concêntricos. A escola é a Baixada, é Nova Iguaçu e o Carmari. Portanto as crianças vivenciam os conflitos presentes nesses lugares como uma totalidade, relacionando as escalas não de forma hierárquica e sim por meio de relações. Não entendemos primeiramente a escola, para depois entender o bairro, o município e a região da Baixada Fluminense e sim entendemos o lugar e nele tanto a escola como a Baixada Fluminense estão presentes.

Na terceira parte temos a análise dos desenhos feitos pelas crianças sobre o bairro do Carmari utilizando o desenho do trajeto casa-escola, bem como a escuta registrada, antes e depois dos desenhos por meio da escuta. Tendo como referenciais Goodnow (1983) e Kincheloe (1997).

A Geografia da Infância: uma breve exposição de seus referenciais

A Geografia de Infância é apresentada como área de pesquisa, percorrendo de forma breve os referenciais, as linhas e caminhos traçados dentro da ciência Geográfica.

Lopes (2013) evidencia duas formas diferenciadas de se conceber as crianças e suas presenças no espaço geográfico:

> Uma que evidencia sua condição estrutural, compondo os dados estatísticos e demográficos dos países e outra que marca suas ações e ocupações nos lugares, transformados a partir dos atos do brincar. Situações que marcaram diferentes caminhos trilhados pela Geografia da Infância (LOPES, 2013, p. 284).

O mesmo autor situa a década de 70, do século passado, como um momento em que se iniciam os acúmulos de trabalhos que envolvem as crianças e suas espacialidades. Produções desenvolvidas em diferentes contextos geográficos, mas fortemente influenciadas pelos postulados sistematizados na Geografia Humanista. Esta corrente de pensamento vai fazer críticas aos estudos estatísticos na Geografia, à descrição racionalista do positivismo e ao reducionismo economicista do movimento marxista, presentes na Geografia desse período.

A Geografia Humanista busca compreender a percepção e representação do espaço por indivíduos, entendendo seu caráter único, singular, ao mesmo tempo em que reconhece o seu pertencimento e compartilhamento a um determinado grupo cultural. Buscando acima de tudo, desvelar o *ser e estar* das crianças no espaço.

Para Tuan (1982), um dos precursores dessa corrente:

> A Geografia Humanística reflete sobre os fenômenos geográficos com o propósito de alcançar melhor entendimento do homem e de sua condição. [...] procura um entendimento do mundo humano através das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico bem como dos sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar. (TUAN, 1982, p. 143).

O conceito lugar, seu uso e apropriação por parte das crianças ganha destaque tanto nessa corrente de pensamento, como na própria Geografia da Infância.

O lugar, entendido como as relações afetivas que as pessoas estabelecem com o espaço, passa a ter um valor central nas pesquisas em geografia humanista, e a noção de *Topofilia*, desenvolvida por Tuan (1980), ganha notoriedade não só na Geografia, mas também em outros campos de estudos.

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

Tal situação nos permite afirmar que a busca por compreender as dinâmicas de determinado grupo cultural passa pela tentativa de leitura de seu lugar de vivência.

Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. Espaço é mais abstrato que lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. "[...] Se pensamos

no espaço como algo que permite o movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que a localização se transforme em lugar" (TUAN, 1983, p. 6).

Na medida em que o espaço vai sendo ocupado, a partir das diferentes utilizações possíveis, algumas dessas utilizações vão ganhando significados e na medida em que o espaço vai sendo ocupado materialmente, vão se produzindo sentidos.

> A existência do lugar é resultado de um investimento que só se fez possível porque esse espaço não foi apenas um espaço de passagem, mas um espaço onde se fez pausa. Não a pausa da imobilidade, mas aquela necessária para a efetivação de uma ocupação material e simbólica. Esse salto que eleva, qualitativamente, o espaço à condição de lugar é uma construção. O espaço se planeja, o lugar se constrói. Nessa construção o espaço é o suporte. Donde se conclui que todo lugar é um espaço, mas o espaço é apenas potencialmente um lugar. Um suporte à espera da força inaugural da cultura que o fará lugar. Que reunirá numa unidade os diferentes elementos e o configurará como um só objeto. (VASCONCELLOS, 2005, p.78).

Dessa forma a autora reforça a passagem da noção de espaço para lugar como sendo uma construção de significados. A Geografia da Infância tem no lugar uma categoria de apoio e *locus* de pesquisa. Os lugares remetem à identidade, ou mesmo às identidades sociais e culturais.

Os estudos de Piaget irão encontrar, nos trabalhos geográficos com crianças, grandes expressividades, obras diversas (PIAGET; INHELDER, 1993 levam a um conjunto de afirmativas e pesquisas que tecerão muitas considerações sobre as relações que as crianças estabelecem com seus espaços ditos próximos e distantes, como esses são concebidos e representados.

Piaget (1993) elabora, assim, uma série de etapas contínuas pelas quais passam as pessoas no desenvolvimento da noção espacial. As relações topológicas: são as mais elementares, logo são as primeiras que a criança constrói; são as relações de vizinhança "perto, longe", separação "percepção de que os objetos ocupam lugares distintos no espaço", ordem "sucessão", fechamento "noção de interior e exterior".

As relações projetivas: são aquelas que se definem de acordo com o ponto de vista do observador (direita/esquerda). Relações euclidianas ou métricas: são aquelas baseadas nas noções de eixos e de coordenadas, definindo-se com pontos fora do observador. As relações topológicas e projetivas são construídas pela criança no sentido de se situar no espaço e se relacionar com o meio, assegurando maior segurança em seus deslocamentos. Esses conceitos – dentro, acima, à direita, perto, fora, e outros – são essenciais para a etapa posterior. As relações euclidianas permitem fazer localizações utilizando eixos fora do corpo da criança.

Outro estudioso que repercutiu na Geografia da Infância, foi Kevin Lynch (1960), que identifica que a configuração urbana percebida pelas pessoas que nela habitam e transitam se constitui de forma gradativa, sendo o tempo essencial nesse processo.

No processo de reconhecimento das cidades, Lynch (1960) demonstra que as pessoas formam mapas mentais, que atravessados pelas dimensões como as vias, os caminhos para deslocamentos; os limites, os contornos que criam delimitações; os bairros, espaços marcados por características mais homogêneas e percebidas pelas pessoas em suas diferenças e identidades; os pontos nodais, locais de convergências, tais como praças, cruzamentos e outros; e os marcos, pontos de referências espaciais, que, independentemente de suas escalas, são marcados por suas especificidades e singularidades. Essas dimensões, também são marcadas por suas experiências e histórias pessoais.

Os estudos da Geografia da Infância emergem, dessa forma, com interfaces nesses postulados apresentados de forma breve, por onde se entrecruzam outras temáticas, como gênero, idade e condição econômica, perguntam-se como meninos e meninas, de diferentes idades e pertencentes a diferentes camadas sociais concebem, percebem e representam seus espaços.

Para Lopes (2013):

> O final da década de 80 e os anos 90 foram acompanhados por um grande crescimento nos estatutos políticos e legais que colocam as crianças como sujeitos de direitos, a Convenção sobre o Direito das Crianças e muitos outros documentos (por exemplo, o ECA no Brasil) possibilitam outros estatutos para a infância e estendem a ideia do direito da criança ao espaço e, assim, um outro foco ganha força nos estudos da Geografia da Infância, a noção de território, de espaço como direito politicamente definido. (LOPES, 2013, p. 289).

Na área da Educação, promoveu-se a reestruturação dos currículos para as áreas de Geografia e de História nas primeiras séries da Educação Básica. Organiza-se um projeto educativo para essas áreas que ainda é presente até o momento, calcado na concepção de espaço mais próximo para o mais distante, noção que se traduziu nas seguintes realidades/espaços que deveriam ser estudados, independente de suas inserções cotidianas. Essa proposta conhecida por muitos como teoria dos círculos concêntricos, tem como base a seguinte lógica espacial: parte-se da sala de aula (considerada o espaço mais próximo), depois a Escola (afinal a sala está na escola), depois o Bairro da Escola, o Bairro dos Alunos, o Município, o Estado, o País, o Continente, até chegar ao Mundo (o espaço mais distante de todos nós).

Já os estudos mais recentes da Geografia da Infância têm buscado trazer as contribuições da teoria histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski, Aleksei Nikolaievitch Leontiev e Alexander Romanovich Luria, que busca sistematizar outra forma de conceber o ser humano e o seu próprio desenvolvimento.

Desvendando o lugar e os lugares de pertencimento

Nossa pesquisa é qualitativa apresenta um caminho que possibilita compreender os processos humanos pelo olhar dos sujeitos pesquisados, as crianças moradoras do Carmari. Assim, assumimos esta perspectiva de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.16) em que "[...] O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa".

Esse momento de inserção na escola municipal foi feito ao longo do segundo semestre de 2014 e envolveram duas pessoas, eu e Roberta Assunção, aluna de pedagogia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus Nova Iguaçu.

> Em realidade, fazer a pesquisa com os sujeitos, e não apenas para ou sobre eles é muito mais do que um mero clichê para quem faz pesquisa qualitativa. É encarar as próprias situações de pesquisa como interações humanas e, portanto, processos de aprendizado e desenvolvimento mediado de todos os envolvidos – inclusive o pesquisador. Portanto, assumimos uma postura política de que nega a neutralidade científica, ainda mais quando se é parte da própria pesquisa. (COSTA, 2010, p. 86).

Dentro da perspectiva sócio-histórica, o desenvolvimento humano não é tratado como linearidade, mas como processo em constante transformação, enraizado na sociedade e na cultura. Tal reflexão não nos permite pensar a infância ou as crianças como um estágio da vida do sujeito, que evoluirá para estágios mais avançados de desenvolvimento com o passar do tempo. Simplesmente porque a experiência humana no mundo não deve ser demarcada cronologicamente. Quando se estuda somente a história cronológica, negam-se os outros tipos de história. Isso não nos garante a compreensão das intensidades e significações que tal movimento traz para os sujeitos.

Vigotski, inserido no contexto russo pós-revolução de 1917, enfatiza a dimensão revolucionária do desenvolvimento humano, como componente da evolução:

> [...] Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. Dominados pela noção de mudança evolucionária, a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão freqüentes no desenvolvimento da criança. Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade. Parece que a história para de repente, até que retorne, uma vez mais, a via direta e linear de desenvolvimento. O pensamento científico, ao contrário, vê revolução e evolução como duas formas de desenvolvimento mutuamente relacionadas, sendo uma pressuposto da outra, e vice-versa. Vê, também, os saltos no desenvolvimento da criança como nada mais do que um momento na linha geral do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1998, p. 96).

As mudanças convulsivas e revolucionárias, que são tão frequentes no desenvolvimento da criança na visão de Vigotski, pudemos acompanhar sobre o conhecimento acerca da geografia enquanto conhecimento e domínio dos alunos da escola municipal no Carmari, elas partiram do desconhecimento quase que completo o que seria um conhecimento com geografia até a possibilidade da construção de um conhecimento chamado geografia representado pelo desenho.

> Cada momento da vida humana deve ser tratado em sua plenitude, como um momento uno em que as particularidades das experiências vividas causam constantes revoluções nos processos de humanização dos sujeitos, de acordo com suas particularidades. É preciso ressaltar, contudo, que não se trata de um mero acúmulo de experiências. Se o contato com o mundo é mediado pelo outro, produz aprendizados que culminam na humanização do sujeito. Sendo assim, o desenvolvimento humano deve ser visto como um encadeamento de rompimentos, de intensidades que variam de acordo com os contextos e para cada sujeito, tornando-o único. (COSTA, 2010, p. 93).

Toda criança é criança a partir das concepções e práticas que em cada lugar indicam o que é próprio de ser criança. Essa visão peculiar sobre o que é ser criança é definida por limites que circunscrevem essa condição e desenham a passagem da meninice, se não à vida adulta, a uma condição que não mais comporta tal identidade.

> Esses limites são indicativos do lugar social destinado às crianças. Esse lugar também tem uma materialidade espacial. É identificado nos espaços destinados, ou vedados, às crianças. Alguns desses espaços são concebidos para uso exclusivo ou preponderante das crianças. Tais espaços são a expressão de uma visão invariavelmente adultocêntrica do que seriam as necessidades das crianças. São, portanto, territórios para crianças. Um desses territórios é a escola – neste estudo, especificamente, a que atende à criança até seis anos de idade. (VASCONCELLOS, 2005, p. 179-180).

A pesquisa levantou, por meio da escuta das crianças que moram no bairro do Carmari em Nova Iguaçu, os seguintes apontamentos: O bairro está na Baixada; O bairro tem morros por todos os lados; as crianças escondem o fato de morarem nos morros; qual a relação das crianças do bairro Carmari com o centro de Nova Iguaçu?

A especificidade de um lugar é continuamente reproduzida, mas não é uma especificidade resultante de uma história longa, internalizada como nos aponta Massey (2000).

> Há várias fontes dessa especificidade – da singularidade do lugar. Há o fato de que as relações sociais mais amplas, nas quais o lugar se encaixa, são também geograficamente diferenciadas. A globalização (na economia, na cultura, ou em qualquer outra coisa) não acarreta simplesmente a homogeneização. Ao contrário, a globalização das relações sociais é outra fonte (da reprodução) do desenvolvimento geográfico desigual e, assim, da singularidade do lugar. Há a especificidade de que cada lugar é a mistura distinta das relações sociais mais amplas com as mais locais. Há o fato de que essa mesma mistura em um lugar pode produzir efeitos que não poderiam ocorrer de outra maneira. Finalmente, todas essas relações interagem com a história acumulada do lugar e ganham um elemento a mais na especificidade dessa história, além de interagir com a própria história imaginada como o produto de camadas superpostas de diferentes conjuntos de ligações tanto locais quanto com o mundo mais amplo. (MASSEY, 2000, p. 185).

Entender a Baixada Fluminense como lugar onde se desenvolve a pesquisa é fundamental. Essa necessidade especialmente para contextualizar o cotidiano vivenciado por educadores e educandos em nossa pesquisa, reconstruímos o que foi e o que é a Baixada Fluminense com apoio de referenciais como Goés (1940), Mendes (1948), Oliveira (2004), Torres (2004), Simões (2007, 2011), Tavares (2010) e Magalhães [et al]. (2013).

A Baixada Fluminense é uma região onde não há consenso sobre quais municípios realmente compõem seu território: Seus municípios estão considerados como parte da região metropolitana do Rio de Janeiro (núcleo metropolitano), ora estão definidos, com um enfoque político-institucional para fins de planejamento, segundo a SEDEBREM (Secretaria de Estado de Desenvolvimento da Baixada e Região Metropolitana) e há também uma regionalização histórico-cultural – segundo o CIDE-RJ (Centro de Informações e Dados do Estado do Rio de Janeiro), que se baseia na formação social da área (história da conquista, ocupação e evolução social e econômica). De acordo com a Tabela 1 organizado por Tavares (2010), essas regionalizações consideram tais municípios:

Tabela 1: Municípios considerados pelas Regionalizações

Região Metropolitana do Rio de Janeiro (IBGE)	SEDEBREM	Enfoque Histórico-cultural (CIDE-RJ)
Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaboraí, Japeri, Magé, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Queimados, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti e Tanguá.	Belford-Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.	Belford-Roxo, Duque de Caxias, Japeri, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Queimados e São João de Meriti.

Fonte: Tavares, 2010.

A ocupação inicial das terras da Baixada Fluminense está relacionada com a fundação da cidade do Rio de Janeiro em 1585, assim como a distribuição de sesmarias na Baía de Guanabara aos nobres e militares portugueses (SIMÕES, 2007). A região é conhecida, a partir de suas características físicas, como uma planície flúvio-marinha rasa, que se desenvolve entre o sopé da Serra do Mar e o Oceano, interrompida por colinas e maciços costeiros. Segundo os estudos de Renato Mendes (1948), a Baixada Fluminense poderia ser compreendida como toda a área de baixadas do estado do Rio de Janeiro, desde as terras baixas que se estendem da escarpa da Serra do Mar até o Oceano Atlântico.

Renato Mendes define como "Recôncavo da Guanabara", a região que se constitui pelos municípios de Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Magé, Itaboraí, São Gonçalo e Niterói, em sua dissertação "Paisagens Culturais da Baixada Fluminense", de 1948, antes da emancipação e surgimento de outros municípios a partir do território de Nova Iguaçu e Duque de Caxias.

A Baixada Fluminense que consideramos neste trabalho corresponde à parte do Recôncavo da Guanabara – Nova Iguaçu e Duque de Caxias – e aos municípios emancipados a partir do desmembramento desses territórios: Belford Roxo, Japeri, Mesquita, Nilópolis, Queimados e São João de Meriti, que correspondem à regionalização com enfoque histórico-cultural, visão semelhante à de Magalhães [et al]. (2013):

> A porção territorial da Baixada da Guanabara, localizada a oeste da Baía de Guanabara – também denominada "Recôncavo da Guanabara" por Maria Teresinha de Segada Soares (1962) e "Tabuleiro da Guanabara" por Genesis

> Torres (2005), corresponde aos atuais municípios oriundos da antiga Vila de Iguassu e do extinto município de Estrela como afirma Manoel Ricardo Simões (2007). Verifica-se, portanto, ser essa porção territorial a região hoje conhecida popularmente como "Baixada Fluminense" (MAGALHÃES, [et al]. 2013, p. 14-15).

Portanto, as terras do Recôncavo da Guanabara que aqui consideramos, ocupavam-se de atividades rurais: a cultura da cana-de-açúcar em 1750, o café nas primeiras décadas do século XIX, e a citricultura no final do século XIX e início do século XX. Essas eram as principais atividades que relegavam para um plano inferior outras atividades que coexistiram, nos mesmos períodos, como as olarias e a plantação de bananas. Muitas dessas terras sofriam com o abandono, que ocorria devido a diversos fatores. As vias e os meios de transporte eram essenciais para a sobrevivência econômica da região, cuja população era relativamente adensada devido à conexão que os transportes viabilizavam, inicialmente com o transporte fluvial e os caminhos de tropeiros e posteriormente com as estradas de ferro e rodovias.

A transição e desenvolvimento de meios de transportes para escoar a produção com mais velocidade foi um fator que influenciou na dinâmica da formação social da região, assim como o recuo da floresta e o esgotamento dos solos.

As terras cansadas da Baixada Fluminense não podiam competir em termos de produtividade com outras regiões produtoras, e devido ao assoreamento de rios e falta de braços para desobstruí-los, ela também perdia a conexão com os portos. O abandono de terras, de cultivos, de casarões de grandes fazendeiros possibilitou que a natureza retomasse o seu lugar.

Os rios voltaram a alagar as margens das planícies e a vegetação voltou a crescer, retomando o aspecto pantanoso da região, que agora exibia ruínas das grandes fazendas, caminhos rudimentares não mais utilizados e entre a mata que havia crescido novamente, podiam ser encontrados pés de café e laranja, indícios de um período que marcou a história ambiental do Recôncavo da Guanabara.

> Onde outrora havia uma vida rural bastante movimentada, população relativamente densa, grandes plantações, engenhos fumegando em plena atividade, barcos, carros e tropas animando a paisagem, somente imperava a ruína nos fins do século XIX (MENDES, 1948, p. 75).

O declínio da agricultura foi o fator que possibilitou também o rápido crescimento urbano da cidade do Rio de Janeiro, pois contribuiu com o aumento de trabalhadores, antes ocupados com o plantio, e agora servindo de mão-de-obra para os serviços citadinos. As pequenas roças de milho ou mandioca eram visíveis, intercaladas

com terras em pousio. Essas terras por vezes se constituíam em terrenos cujo proprietário estava pouco interessado na produção agrícola, estando ele preocupado com a valorização da terra.

A proximidade com o Rio de Janeiro e as infraestruturas de acessibilidade, além de permitir o escoamento da produção para a cidade, abria caminho à especulação imobiliária e aos loteamentos. O loteamento era uma atividade improdutiva, mas lucrativa, responsável pelo encarecimento excessivo das terras da Baixada. Eram comuns os cartazes anunciando a venda de lotes, assim como a presença de inúmeras ruas abertas em pleno laranjal.

De acordo com Tavarez (2010):

> Renato Mendes (1948) relata o período de máxima decadência (1) do Recôncavo da Guanabara de 1892 até 1920, quando novas condições econômicas iriam permitir a reconquista do solo pelo homem e o aparecimento de novas paisagens culturais.
> As terras que voltaram à condição natural (alagadas pela falta de manutenção) foram dessecadas por meio de grandes obras de saneamento. Para fazer estes trabalhos de saneamento, houve a seleção das áreas, mensurando o valor das terras, a densidade dos núcleos de população e a proximidade dos grandes centros de consumo.
> O cenário de abandono melhorou relativamente nos dias atuais, no entanto os Indicadores sociais e de infra-estrutura (3) dos municípios da Baixada Fluminense ainda são caracterizados pela falta de planejamento urbano, pela auto-construção, alta densidade populacional, mortalidade infantil acima da taxa nacional, falta de saneamento adequado para toda a população, desempenho educacional inferior à capital e às médias gerais do estado e entre outros indicadores, pela degradação das florestas e vegetação secundária, chegando ao ponto de alguns municípios possuírem 100% de área urbana por tipo de uso e cobertura do solo (Fundação CIDE), ou seja, o predomínio total de uma paisagem urbana sem amenidades, degradante pelo ponto de vista da qualidade de vida e bem-estar social. (TAVARES, 2010, p. 4-5).

A partir dessa breve descrição da formação do território da Baixada Fluminense, temos como base para entender esse território a qual o bairro Carmari em Nova Iguaçu se localiza. Esse território presente no cotidiano da escola bem como das crianças e pesquisadores. Para visualizar o mapa desse território veja (Figura 1).



Figura 1: Baixada Fluminense
Fonte: <http://ivanmachadoarte-educao.blogspot.com.br/2012/>

O Bairro Carmari em Nova Iguaçu, segundo relatos contados por moradores antigos do Bairro dizem que ele surgiu alguns anos após Nova Iguaçu ter sido fundada e recebeu o nome de Carmary em homenagem a antigos moradores, Carmem e Ary, donos de chácaras de laranjas da região. Narram ainda que "antigamente tudo isso aqui era só laranja, mato puro, daqui até a Posse" e foi povoando com o fracasso da citricultura no final da década de quarenta. Época essa, de 1930 a 1940, em que a cidade de Nova Iguaçu era chamada de "Cidade Perfume", porque as laranjeiras, em floração, perfumavam todo o itinerário das ferrovias fluminenses que cortavam esse território.

De acordo do Severino (2014), hoje Carmari é um bairro bem populoso, sua população chega a mais de 33 mil habitantes de acordo com o Censo de 2010. Encontramos no bairro inúmeros problemas ambientais sérios, sendo o principal o saneamento que é muito precário e o descolamento superficial das águas. Sobretudo quando chove, pois, na maioria das vezes ocorrem inundações, dificultando a chegada dos alunos à escola e também de professores, não só os que moram perto como os que dependem de ônibus e carros.

A região é cercada por morros ocupados por moradias é destas casas que vem a maioria da clientela escolar da escola municipal. As figuras 2 e 3 mostram dois morros próximos da escola



Figura 2: Bairro Carmari, Morro da Garganta
Fonte: Severino (2014).



Figura 3: Bairro Carmari, Morro do Fubá
Fonte: Severino (2014).

A Escola Municipal Luiz de Lemos localiza-se no Bairro Carmari, na rua Lourival Tavares de Paula, nº 522. Na escola funciona o Ensino Regular: anos iniciais e finais do

Ensino Fundamental; e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com os anos iniciais do Ensino Fundamental presencial.

Além de 73 funcionários, entre Professores, Direção, Merendeiras e auxiliares de secretaria, sua estrutura física é composta por: 10 salas de aulas, Sala de diretoria, Sala de professores, Laboratório de informática, Sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), Cozinha, Sala de leitura, Banheiro dentro do prédio. Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, Sala de secretaria, Banheiro com chuveiro, Refeitório, Despensa, Almoxarifado, e Pátio que pode ser visto (Figura 4):



Figura 4: Escola Municipal Luiz de Campos no Carmari, Nova Iguaçu
Fonte: Severino (2014).

O desenho feito por crianças da Baixada Fluminense

A escolha por autores como Kincheoe (1997) e Goodnow (1983), se deve a forma de análise adotada por esses autores, que permitem trabalhar com um entendimento de desenho como expressão cultural e fruto de uma produção gráfica de um lugar feito por sujeitos que o vivencia.

Os desenhos são ao mesmo tempo "naturais" (espontâneos) e "imitativos" (copiativos), são construídos de dentro para fora, passando pelo que Kincheloe (1997) denomina de reino cognitivo.

De acordo com Santos:

> Para este raciocínio ter fundamento, devemos entender os desenhos das crianças como componentes do desenvolvimento geral do conhecimento da criança. Os desenhos revelam muito sobre a natureza do pensamento humano e a sua capacidade de resolver problemas. (SANTOS, 2000, p. 17)

Quando lidamos com desenhos, estamos lidando com o aspecto visual do pensamento e da memória. Os estudos de comunicação têm se concentrado principalmente sobre os vocabulários, esquecendo o mundo visual.

O desenho reformula e recupera o potencial informacional do mundo, trazendo uma comunicação diferente da escrita, a visual. Os desenhos não são fixos e envolvem momentos de percepção que são construídos sucessivamente (pela ação) para resultar numa expressão gráfica. A compreensão da natureza dessa ação envolve a percepção e a representação gráfica, numa tentativa de traduzir este ato. Devemos nos esforçar mais para entender essa "tradução", já que deste ato é que surgirá o desenho.

Goodnow (1983) assinala três momentos importantes sobre os estudos do desenho infantil. O primeiro no início da década de 1930, com os estudos longitudinais e a possibilidade de descrever a mudança como uma transição entre desenhar "o que se vê" e desenhar "o que deve estar ali". Estes estudos procuravam um modo de descrever o desenvolvimento e a passagem do "ver" e "conhecer", que eram qualidades distintas entre si. O segundo momento de interesse pelo desenho infantil deu-se ainda durante a década de 1930, refletindo preocupações educacionais, trabalhando com as habilidades pictóricas e seu desenvolvimento. O terceiro momento foi por volta de 1950, com o grande interesse por parte da Psicologia do Desenvolvimento, com seus testes e medidas prescritivas. Uma ordem expressa e formal tomava conta da análise dos desenhos. Eles eram empregados como índices de nível intelectual e de estados emocionais.

Apesar desses momentos de interesse pelo desenho infantil, enfatizados por Goodnow, ficam muitas dúvidas e há muito para compreender sobre os desenhos. Grande parte do que conhecemos é fragmentado, razão pela qual, temos grandes dificuldades em trabalhos de pesquisas como este. Consideramos como desenho os seguintes procedimentos: realizar a expressão gráfica, copiar formas geométricas, reproduzir alfabetos; copiar e fazer mapas, garatuchas e símbolos. Todos possuem traços

comuns e semelhanças e marcam áreas distintas: Artes, Linguagem e Geografia. Devemos procurar conceitos que unam estas áreas distintas. Nossa meta deve ser as semelhanças e os traços comuns, caso contrário, teremos um longo caminho talvez com pouco êxito.

A pesquisa analisou o desenho do trajeto feito pelas crianças de onde moram até a escola. Foi convidada a participar da pesquisa uma turma de 3º ano com vinte e seis alunos, sendo onze meninos dentre eles um incluso e quinze meninas. A análise dos desenhos seguindo a concepção de Goodnow (1983) lançou um olhar sobre o que estes desenhos tinham em comum e o que eles tinham de diferença.

Na primeira forma de relação, apontamos que os desenhos têm certos traços semelhantes entre si e de um modo são diferentes em outros. A utilidade dessa relação é ver se as crianças representaram o espaço por meio do mesmo ponto de vista espacial ou apresentam pontos de vista diferentes. O ponto de vista é uma forma de verificar uma relação entre diferentes objetos. Esta análise não está limitada à arte, mas pode envolver também o contexto histórico e espacial da criança.

Os desenhos feitos pelas crianças nas figuras 5, 6 e 7, representam trajetos percorridos entre suas casas e a escola. A maioria dos desenhos apresentam uma visão zenital (visão de cima) das vias de circulação, mas com a representação de casas, escola e demais estabelecimentos comerciais rebatidos (visão lateral). Os desenhos representam referências como padarias, barracas, mercado, ponto de ônibus, ou seja, estão demonstram uma relação espacial entre objetos presentes no cotidiano das crianças em relação à espacialidade.

Dois desenhos apontam até pequenos pontos comerciais como referência relevante, incluindo também a figura da vendedora, destacando que o desenho tem vida e tem “gente”.

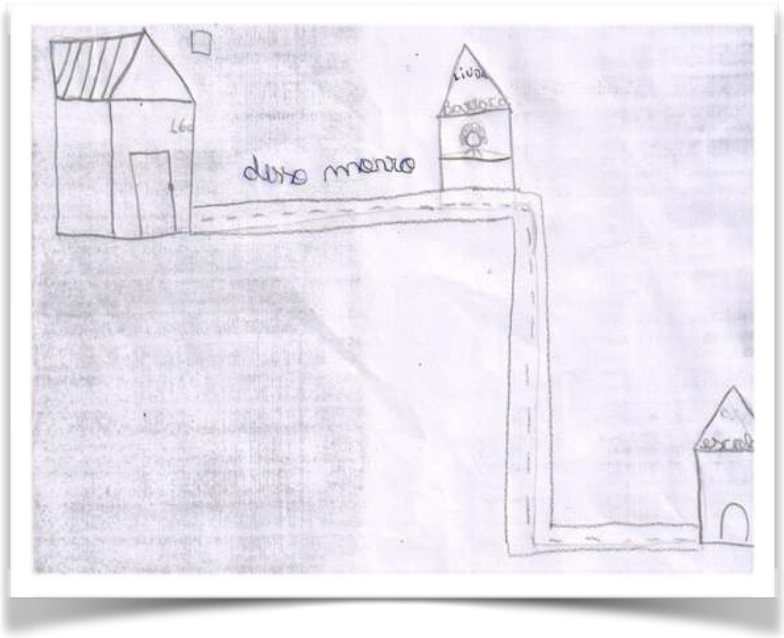

Figura 5: Desenho A
Fonte: Severino (2014).

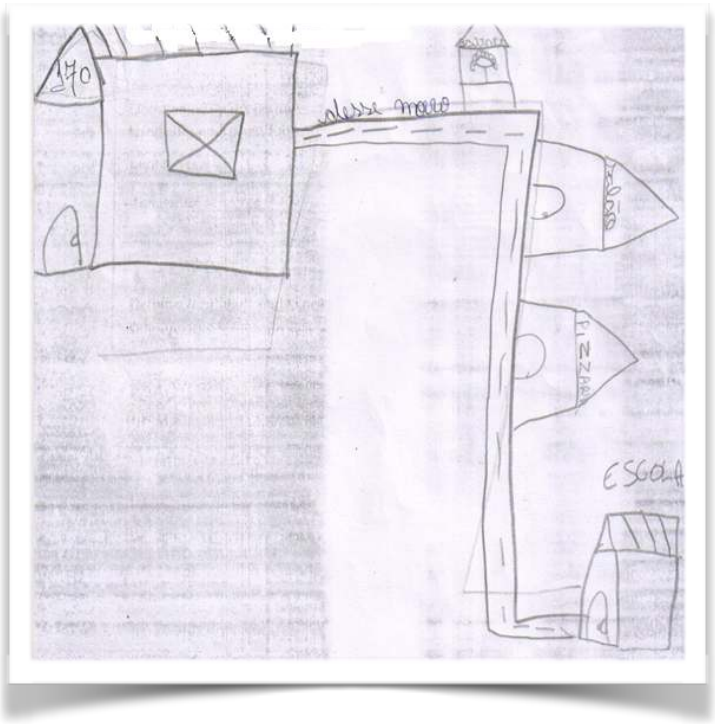

Figura 6: Desenho B
Fonte: Severino, 2014.

De acordo com Santos (2002) uma segunda forma de relação pode ser feita nos desenhos. Buscamos nos desenhos certas classes de representação gráfica ou certos tipos de desenhos, mediante o estabelecimento de determinadas condições. Para Goodnow (1983), esta segunda forma de comprovação é a que deve ser utilizada mais

frequentemente nos estudos sobre a obra gráfica infantil por contextualizar o lugar enquanto pertencimento e rejeição.

É importante dizer que só duas crianças mencionam que moram no morro e tiveram dificuldade de desenhar o percurso, por isso escreveram. As crianças conhecem a localidade, mas não querem representar essa informação, relacionada na maioria das vezes como áreas perigosas, portanto o morar nos morros é algo que não deve ser falado e nem registrado graficamente.

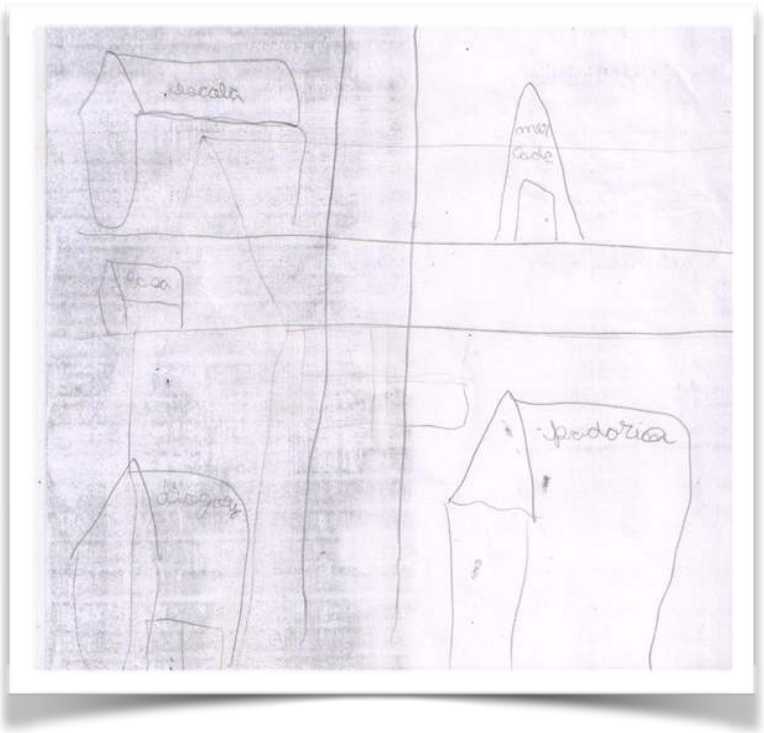

Figura 7: Desenho C
Fonte: Severino (2014).

Conversando com as crianças, sobre onde moram a maioria indica o nome dos dois maiores morros no bairro do Carmari, o morro do Fubá e o morro da Garganta, mas apenas duas tentam representa-los no desenho e frente a dificuldade escrevem uma ação dentro do desenho "desse" indicando o morro com o verbo descer.

A denominação de morro é curiosa, já que de acordo com o Dicionário Geológico-Geomorfológico de Guerra (1993, p. 299), "[...] monte pouco elevado, cuja altitude e aproximadamente de 100 a 200 metros". Bom, a elevação materializada pela altitude do terreno não diz muito para os moradores do bairro Carmari, eles sentem esse lugar de outra forma. O morro é onde moram e vivem, porém de uma forma conflituosa.

A escola municipal Luiz Lemos foi implantada na área plana do bairro Carmari e está cercada por essas elevações denominadas morros, porém as crianças moradoras dos morros no bairro do Carmari, tem vergonha de onde moram. Esse sentimento dúbio de aversão e aproximação do lugar também está presente no trabalho de Dias (2013). A autora também utiliza o desenho como linguagem gráfica e se apoia em Vigotski (1994).

> Segundo Vigotski (1998, p. 149), "o desenho é uma linguagem gráfica e que surge tendo base na linguagem verbal". A partir desse ponto de vista, a ideia metodológica foi compreender, por meio dos desenhos, como os alunos concebem a ideia de favela na perspectiva da geografia humanista. (DIAS, 2013, p. 1035).

Traçamos um paralelo entre a favela com as áreas de morro no bairro do Carmari em Nova Iguaçu, reconhecendo suas especificidades. As crianças por meio de suas vivências identificam a sua moradia, mas pela imagem construída de forma negativa pelos meios de comunicação que reforçam os morros como lugares perigosos, elas passam a "esconder o seu endereço".

As crianças, muitas vezes pelo sentimento de vergonha de dizer que moram nos morros, dão endereço errado para que não se saiba aonde residem. Até mesmo quando desenham procuram não representar o morro com diferenciação.

A maioria dos desenhos das crianças opta por desenhos que reproduzem ideias semelhantes à da fig. 07. Uma visão de um bairro plano sem diferenciação entre áreas de morros e sem conflitos territoriais.

Considerações finais

O estudo de Geografia da Infância deve permitir aos discentes a concepção de sua posição no conjunto das relações da sociedade com "a natureza e como suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza" tem consequências, não só para si como para a sociedade também. Seja na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino de Geografia pode e deve ter como objetivo mostrar ao estudante que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado, em movimento do qual todos fazem parte. A criança é um membro participante desse processo amplo e plural.

> Dessa forma, se a infância é uma construção social, uma concepção sistematizada em diferentes sociedades, ela apresenta uma dimensão que é plural, pois não me é possível falar em uma única infância, mas na pluralidade de sociedades que cobrem a superfície terrestre; existe uma pluralidade de infâncias que se configuram. Localizar, mapear, descrever e interpretar essas infâncias são também pontos pertinentes aos estudos da Geografia. (LOPES, 2013, p. 290).

Como diz Cavalcanti (2002, p. 37) "[...] o ensino é um processo que compõe a formação humana em sentido amplo, apanhando todas as dimensões da educação: intelectual, afetiva, social, moral, estética, física." Por isso, necessita estar voltado não só para a construção de conceitos, mas também para o desenvolvimento de capacidade e habilidades para se operarem esses conhecimentos e para a formação de atitudes, valores e convicções ante os saberes presentes no espaço.

A perspectiva do desenho das crianças como expressão cultural presente em trabalhos como de Santos (2000, 2002) e Dias (2013) não admite o empobrecimento do desenho infantil, mas entende que a criança reconhece a forma de representar graficamente sua cultura e deseja aprendê-la em ritmos próprios, de cada criança e cada grupo social. O desenho é uma linguagem gráfica própria que tem seus próprios códigos. Dessa forma os desenhos das crianças da Baixada Fluminense expressam sua espacialidade e acima de tudo o conflito existente no território, o lugar é negado e sua linguagem gráfica denuncia discursos sociais excludentes presentes nas áreas periféricas materializada por meio do desenho quando as crianças negam a presença dos morros no Bairro do Carmari, em Nova Iguaçu e Baixada Fluminense. A escuta atenta das crianças enquanto os desenhos são produzidos e após a sua produção são fundamentais para entender a expressão cultural das crianças.

Referências Bibliográficas

BORBA, A. M. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, T. (Org.**). Reflexões sobre infância e cultura**. 1ª. ed. Niterói: EdUFF, 2008.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

COSTA, B. M. F. **Crianças e suas Geografias:** processos de interação no meio técnico-científico-informacional. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa, Faculdade, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010.

DIAS, J. M. T. Desenhos e vozes no ensino de geografia: a pluralidade das favelas pelos olhares das crianças**.** In: **Educ. Pesq.,** São Paulo, v. 39, n. 4, out.dez., 2013. p. 1029-1048,

FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, A. V. e ESCOLANO, A. (Orgs.). **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GOES, H. A Baixada Fluminense. **Revista Clube de Engenharia**, Rio de Janeiro, n. 67, mai.jul., 1940.

GOODNOW, J. **El dibujo infantil.** 3ª ed. Madrid: Ed. Morata, 1983.

GUERRA, A. T. **Dicionário Geológico-Geomorfológico**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político:** mapeando o pós-moderno. Tradução Nize M. C. Pellada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOPES, J, J. M. e VASCONCELLOS, T. Geografia da infância: territorialidades infantis. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.1, jan.jun., 2006. p. 103-127.

LOPES, J. J. M. É coisa de criança: reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. In: VASCONCELLOS, T. **Reflexões sobre infância e cultura.** Niterói: EDUFF, 2008.

LOPES, J. J. M. e VASCONCELLOS, T. **Geografia da Infância:** reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2005.

LOPES, J. J. M. Mapas narrativos e espaços de vivências: cartografando os lugares de infância. In: LOPES, J. J. M.; ANDRADE, Daniela B. S. Freire (Orgs.). **Infância e Crianças:** lugares em diálogos. Cuiabá: EDUFMT, 2012.

LOPES, J. J. M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. In: **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 22, n. 49/1, maio.ago., 2013. p. 283-294.

LYNCH, K. **The Image of the City.** Cambridge: M. I. T. Press, 1960.

MAGALHÃES, A. L. [et al]. **Alma(naque)...da Baixada!** Rio de Janeiro: APPH-CLIO, 2013.

MASSEY, D. **La conceptualización del espacio y la question de la política en un mundo globalizado**. Anotações da palestra proferida na Universidade Federal Fluminense, Niterói, 26 set. 2005.

MASSEY, D. Um sentido global de lugar. In: ARANTES, A. A. (Org.). **O espaço da diferença**. Campinas: Papirus, 2000.

MENDES, R. S. Paisagens Culturais da Baixada Fluminense. USP/FFLC**. Boletim CX, Geografia**, n. 4, 1948.

OLIVEIRA, R. S. (org.). **Baixada Fluminense:** novos estudos e desafios. Rio de Janeiro, Paradigma, 2004.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SANTOS, C. **O desenho feito por alunos do ensino fundamental**. 2000. 104f. Dissertação de Mestrado em Geociências – Programa de Pós-Graduação em Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SANTOS, C. O uso dos desenhos no ensino fundamental: imagens e conceitos. p. 195-208. PONTUSCHKA, N. N. & OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J. e GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. R. M. R. e SARMENTO, M, J. (Orgs**.). Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Martin, 2007.

SEVERINO, M. A. **O Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** O estudo de caso da Escola Municipal Luiz Lemos no bairro do Carmari em Nova Iguaçu. 2014. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SIMÕES, M. R. **Ambiente e Sociedade na Baixada Fluminense**. Mesquita: Entorno, 2011.

SIMÕES, M. R. **Cidade estilhaçada:** reestruturação econômica e emancipações municipais na Baixada Fluminense. Mesquita: Entorno, 2007.

TAVARES, O. cinza que se expande pelo verde que se vende: geração de estratégias através de condições de conflitos na Baixada da Guanabara. In: **Anais** XVI EMG. Porto Alegre: AGB, 2010, p. 1-9.

TORRES, G. (org.). **Baixada Fluminense:** a construção de uma história. São João do Miriti: IPAHB, 2004.

TUAN, Y. **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

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

VASCONCELLOS, T. **Criança do lugar e lugar de criança:** territorialidades infantis no noroeste fluminense. 2005. 251f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2005.

VASCONCELLOS, T. **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EDUFF, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, XXI (71), 23-44; jul. 2000.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEOTIEV, A. N. **Estudos sobre a história do comportamento:** símio, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Recebido em 03 de dezembro de 2015.

Aceito para publicação em18 de março de 2016.