



**COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Éric Borges de Carvalho Nogueira

**MAPAS NARRATIVOS E INFÂNCIA:  
AUTOSSEGREGAÇÃO E SECURITIZAÇÃO DA VIDA  
INFANTIL NA BARRA DA TIJUCA**

Rio de Janeiro  
2020

Éric Borges de Carvalho Nogueira

**MAPAS NARRATIVOS E INFÂNCIA: AUTOSSEGREGAÇÃO E SECURITIZAÇÃO  
DA VIDA INFANTIL NA BARRA DA TIJUCA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora: Esther Kupperman

Rio de Janeiro

2020

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

N 778 Nogueira, Éric Borges de Carvalho  
Mapas narrativos e infância: autossegregação e securitização da  
vida infantil na Barra da Tijuca / Éric Borges de Carvalho Nogueira. -  
Rio de Janeiro, 2020.

245 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação  
Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa,  
Extensão e Cultura.

Orientador: Esther Kuperman.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Geografia urbana. 3. Anos  
iniciais do ensino fundamental – Estudo e ensino. I. Kuperman, Esther.  
II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 910

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7: 5692.

Éric Borges de Carvalho Nogueira

**MAPAS NARRATIVOS E INFÂNCIA: AUTOSSEGREGAÇÃO E SECURITIZAÇÃO  
DA VIDA INFANTIL NA BARRA DA TIJUCA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Esther Kuperman – MPPEB – CPII (Orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Angelita da Rocha - Faculdade de Educação - UFRJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edite Resende Vieira – MPPEB - CPII

Rio de Janeiro  
2020

Dedico este trabalho a todos que, de alguma forma, foram acometidos pela pandemia que assolou o mundo em 2020.

## AGRADECIMENTOS

Ao longo desses mais de dois anos de mestrado, conheci e estreitei laços com pessoas que me ajudaram muito nesse processo. Uma caminhada um tanto mais difícil quando é feita trabalhando bastante em duas escolas que me exigem muito tempo e dedicação. Sem queridas companhias e ajuda, o caminho teria sido muito mais árduo.

Gostaria, primeiramente, agradecer ao Colégio Pedro II, pelo apoio a nós, alunos da pós-graduação, mantendo seu nível de excelência em todas as esferas da educação.

À minha mãe, Cláudia, minha gratidão eterna, pelo amor, companheirismo, amizade, cuidado, exemplo e suporte ao longo de todas as etapas da minha vida e não seria diferente nesta dissertação. Obrigado por ser um exemplo de professora, mulher e mãe. (Obrigado por digitalizar todos os desenhos!!)

Ao meu irmão, Eduardo, por me apoiar sempre que precisei.

Aos meus mais fiéis companheiros: Freud, Yago e Zé, as companhias mais amorosas de todas.

À minha madrinha Ruth, pelo seu amor e companheirismo ao longo de toda minha vida. Ser seu afilhado foi um dos melhores presentes que meus pais me deram.

Ao meu pai, Josias, que mesmo que inconscientemente e a sua maneira, me apresentou a cidade de diversas formas, gerando em mim um grande prazer na descoberta.

À minha querida companheira de pós-graduações, Aline, meus mais sinceros agradecimentos. Obrigado pelo companheirismo desde os tempos de CESPEB e agora no mestrado. Esse caminho se tornou mais fácil e prazeroso! Obrigado pelo apoio em todas as etapas.

A todos os meus colegas de turma que tornaram as aulas mais prazerosas. Em especial ao Rodrigo, pelas conversas, desabafos e risadas, muito obrigado.

Ao meu grande amigo Renan, pela sabedoria, pelos conselhos, por me ouvir, por estar presente em meus momentos de dúvida, por me mostrar a beleza de uma amizade.

Aos meus amigos irmãos, Adriano, Jardel e Mariana, por estarem comigo em todos os momentos, me ouvindo, me ajudando, me incentivando, sendo fontes de inspiração. Minha vida é mais alegre ao lado de vocês.

Aos queridos Thiago e Gustavo, colegas de trabalho que se transformaram em grandes amigos, obrigado pela convivência diária, pelas conversas e pelo apoio. Passar pra lá de 40 horas semanais trabalhando se torna menos difícil e cansativo com boas companhias como a de vocês.

Às queridas Sabrina, Ana, Roberta e Andréa, por tornarem minha jornada no Marista mais feliz com suas presenças, conversas, carinho, me ouvindo sempre, me acalmando, me ajudando e me incentivando. Sem auxílio e amizade em uma jornada tão dura quanto a de lá, eu não teria conseguido.

À minha psicóloga, Letícia, meus eternos agradecimentos, por me ajudar a compreender mais a vida e sua complexidade.

À minha querida orientadora Esther, meus mais sinceros agradecimentos.

Ao Colégio Santo Agostinho – Novo Leblon, por permitir que eu fizesse minha pesquisa. Em especial, minhas queridas coordenadoras Helena Mendonça e Paula Paredes, sempre compreensivas e apoiadoras, meu muito obrigado.

A todos os responsáveis dos estudantes que permitiram que eu realizasse a pesquisa junto a eles.

E, em especial, aos meus queridos alunos do quarto ano que a cada dia que passa, não me deixam esquecer da alegria que é poder fazer o que mais gosto.

## RESUMO

NOGUEIRA, Éric Borges de Carvalho Nogueira. **Mapas narrativos e infância: autosegregação e securitização da vida infantil na barra da tijuca.** 2020. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2020.

O presente trabalho investigou de que maneira crianças da faixa etária entre nove e dez anos de idade, majoritariamente, moradoras de condomínios fechados compreendem e representam a cidade em que vivem. A metodologia de trabalho consistiu na pesquisa bibliográfica em relação à geografia da infância, às infâncias, ao conceito de lugar e na realização de mapas narrativos com um total de quarenta alunos do quarto ano do Ensino Fundamental. Além de uma subsequente atividade relacionada à segurança urbana. A partir desses trabalhos foram criadas categorias de análise para a produção dos desenhos gerados que auxiliam na interpretação das representações urbanas produzidas. Posteriormente, temas relacionados à securitização urbana foram incorporados à discussão com o intuito de buscar interpretar os desenhos e mapas realizados pelos estudantes. Chegou-se à conclusão que a cidade em que esses estudantes vivenciam é quase sempre em locais fechados, como os próprios condomínios, a escola, os cursos, o shopping center, entre outros, repletos de elementos de segurança e vigilância, havendo uma dificuldade da parte deles de compreender uma visão urbana que não esteja associada a tais formas de controle, além da dificuldade de entender a cidade como uma pluralidade de experiências e possibilidades. A partir dessas discussões, criou-se também um produto educacional que busca apresentar outras visões de cidade a partir dos conceitos básicos da geografia.

**Palavras-chave:** Geografia da infância; Mapas narrativos; Infâncias.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b> – Bairro de residência.....	49
<b>Tabela 02</b> – Número de outros bairros que conhecem.....	49
<b>Tabela 03</b> – Elementos mais citados nos mapas.....	78
<b>Tabela 04</b> – Elementos de segurança.....	108

## SUMÁRIO

<b>1 - INTRODUÇÃO.....</b>	<b>123</b>
<b>1.1. Motivação para o estudo</b>	<b>15</b>
<b>2 - REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 - Infâncias</b>	<b>22</b>
<b>2.2 - Geografia da Infância</b>	<b>27</b>
<b>2.3 - Lugar alimento do ser</b>	<b>31</b>
<b>2.4 - Vidas em “Ilhas Utópicas” – que cidade é essa?</b>	<b>333</b>
<b>3 - ATIVIDADES REALIZADAS.....</b>	<b>444</b>
<b>3.1 - Conhecimento sobre a cidade</b>	<b>45</b>
<b>3.2 - Mapas narrativos como metodologia de trabalho</b>	<b>64</b>
<b>3.3 - Mapas narrativos na prática</b>	<b>66</b>
<b>3.4 - Segurança</b>	<b>89</b>
<b>3.4.1 - Cidade Segura</b>	<b>92</b>
<b>4 - MEDO E CIDADE SECURITIZADA – UMA BREVE ANÁLISE.....</b>	<b>112</b>
<b>5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>124</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL.....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO A - CONHECIMENTO SOBRE A CIDADE.....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO B - MAPAS NARRATIVOS .....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO C - CIDADE SEGURA.....</b>	<b>208</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em 2015, fui convidado a fazer uma entrevista de emprego no Colégio em que hoje sou professor. Durante a entrevista, descobri que a vaga era destinada para o quarto ano do ensino fundamental. No mesmo momento, fui tomado por um medo (quase pânico) imenso, primeiro porque eu nem sabia que poderia dar aula para este segmento, e segundo pela insegurança em trabalhar com uma faixa etária tão diferente daquela que eu estava começando a me habituar – havia poucos anos que eu me tornara professor e vinha de uma experiência no terceiro ano do ensino médio de um colégio público. Fui aprovado no processo seletivo e comecei a desbravar um campo novo do magistério, para mim, que é o primeiro segmento. Muitas dúvidas e inquietações surgiram e algumas delas serão compartilhadas neste trabalho.

A partir das minhas constantes e inúmeras dúvidas, comecei a realizar uma série de trabalhos para tentar compreender suas perspectivas sobre a disciplina, para que eu compreendesse qual era o nível de entendimento deles sobre o que seria tratado no currículo anual. Durante a execução de alguns destes trabalhos, muitos questionamentos começaram a surgir.

Uma das inquietações que me tomaram desde o primeiro dia que visitei a escola foi o fato de ela ficar dentro de um “condomínio fechado”. Utilizei as aspas, pois não se trata de um condomínio fechado e sim de ruas que foram gradeadas, onde a entrada e saída das pessoas é feita através de cancelas vigiadas por seguranças privados. Dentro do “condomínio” existe uma escola municipal, uma estadual e uma igreja. A passagem não é impedida por ninguém, porém há sempre uma verificação visual por parte dos seguranças e de câmeras, gerando um desconforto para quem não está acostumado com essa dinâmica.

Desta constatação, muitas dúvidas começaram a ficar latentes e uma delas era: qual é a percepção de cidade que esses alunos possuem? Fui me questionando a respeito disso, pois com o tempo fui tendo mais contato com eles e percebi que esmagadora maioria vive em condomínios fechados. Eles são fruto de uma autossegregação que foi sendo criada na cidade do Rio de Janeiro (em especial na Barra da Tijuca e Recreio dos Bandeirantes). A realidade que eles conhecem é sair de um lugar fechado e ir para outro, também fechado. Grande parte do divertimento deles é nos shoppings centers. Talvez um dos únicos lugares frequentado por eles, que não se encaixe nessa lógica, é a praia, porém isso também pode ser questionado, uma vez que o acesso de muitos condomínios até a praia é feito por balsas particulares que cruzam as lagoas da Barra da Tijuca e chegam próximo à Praia da Reserva. O entendimento da cidade, então, é uma questão que será tratada neste trabalho.

Minha inquietação me fez buscar um arcabouço teórico, algo que pudesse me levar a compreender melhor meu alunado e pudéssemos fazer um trabalho de qualidade durante o tempo que passássemos juntos e para que o estranhamento com diversos temas fosse sendo diluído. Foi a partir da experiência que tive com os estudantes que busquei a teoria, ingressei no curso de mestrado e espero oferecer uma contribuição para o campo de estudo que este trabalho estará inserido e dar um retorno aos meus próprios alunos.

Esta pesquisa busca se inserir no campo de Estudos da Infância, que compõe-se de um conjunto de saberes que se sistematizaram, a partir dos anos 80 do século XX, em diversas áreas de conhecimentos e que compartilhavam em comum a insatisfação com as perspectivas tradicionais de conceber as crianças e as diferenciadas infâncias expressas em suas vidas sociais, conforme aponta Woodhead (2004, 2006).

A partir da busca de um novo enfoque que a Sociologia, a Antropologia, a Geografia, a Filosofia, a Psicologia, a Pedagogia se envolvem com a infância e passam a utilizar esse vocábulo em seus nomes, como forma de assumir um compromisso na construção de um novo paradigma, que pressupõe uma ruptura com o essencialismo do discurso acadêmico e das investigações dominantes nessa etapa.

Uma das contribuições buscadas foi a de Piaget (1993) ao relatar as etapas de desenvolvimento infantil e a maneira com que dentro dessas fases começa a ocorrer uma diferenciação da criança com o mundo ao seu redor. De acordo com Lopes (2013):

Nesse desenvolvimento/separação ocorre a construção da noção de espaço-tempo. Dessa forma, inicialmente, a criança consegue apenas perceber o espaço através de seu próprio corpo em contato com objetos, utilizando os sentidos. Num primeiro momento, o seu espaço é de vivência: compõe-se dos lugares onde brinca, passeia e dos objetos que aí existem e que ela utiliza. (LOPES, 2013 p. 287)

As relações espaciais se desenvolvem e se tornam mais complexas à medida que ela amplia seu espaço de ação. 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).

Neste contexto espera-se trabalhar com esta temática na tentativa de responder à pergunta: de que maneira os alunos compreendem e reproduzem a cidade em que vivem? Para chegar a uma possível resposta a essa pergunta, serão levados em consideração os pressupostos acima descritos. Entender a criança como criadora de espaços nos traz uma

inovação dentro da maneira de interpretar seus conhecimentos e colocá-la também em uma posição mais central nas relações espaciais.

O objetivo geral desta dissertação é compreender de que maneira os alunos compreendem a cidade, levando em consideração sua faixa etária e o local onde vivem. Esses são pontos essenciais que nos leva ao objetivo específico em questão que é verificar de que maneira estes alunos representam e concebem o espaço geográfico em que vivem a partir de suas experiências de vida, ressaltando o fato de que a grande maioria deles vive em ambientes autosssegregados.

No produto educacional que se segue junto a este trabalho, o objetivo principal é criar alternativas de materiais de apoio que possam auxiliar os professores na compreensão de cidade pelas experiências de vida de seus alunos, mais especificamente a partir da confecção de mapas narrativos e subsequentemente na realização de exercícios que possam desvelar a esses estudantes um conhecimento do local que vivem a partir da utilização dos conceitos – chave da geografia: espaço, lugar, região, território e paisagem. Além de produzir um instrumento pedagógico capaz de levar os professores à compreensão da concepção de espaço das crianças e, também, conduzir os alunos à reflexão sobre o seu espaço.

Este estudo será mais uma contribuição no campo da Geografia da Infância que prioriza o olhar sobre os anos iniciais. Há de se focar também a relação entre o conhecimento infantil e sua relação com a cidade. Parte-se do pressuposto que temas voltados especificamente aos estudantes do primeiro segmento podem colaborar com a formação acadêmica dentro do campo da Geografia, levando à compreensão de temas que futuramente serão postos a eles.

Concordamos com Lopes (2012) ao retratar que: “em seu protagonismo infantil, as crianças se apropriam dos elementos culturais do mundo e os reinterpretem a partir dos novos significados que estabelecem.” A isso, o autor denomina reprodução interpretativa, considerando sua postura ativa frente ao mundo. Desta maneira, o fato de trabalhar com esta temática é mais uma forma de dar voz e significado aos trabalhos com crianças e de crianças, justificando seu caráter de relevância junto à sociedade.

Visto isso, será utilizada neste trabalho a metodologia dos mapas narrativos, que partem da ideia de expor graficamente as experiências de vida dos autores. Não há a tentativa de uma reprodução fiel da realidade, como uma cópia, mas sim a exposição do que foi vivido em um mapa. Um dos objetivos do trabalho com os mapas narrativos é, também, romper com a planificação clássica proposta pela cartografia tradicional, ao ponto que a voz protagonista

neste momento será a do autor do mapa. Suas experiências e vivências vão dar o tom da produção a ser feita, pois não se busca um fim das possibilidades dos discursos possíveis e sim uma amplificação. Espera-se, assim, levar aos estudantes a possibilidade de entrar em contato com novas formas de representação e ao mesmo tempo tentar compreender o exposto pelos alunos. Dessa maneira, vamos de encontro com a intencionalidade exposta por Lopes (2015):

Nos interessa proporcionar, por essa e outras maneiras de ensinar-aprender geografia com crianças, possibilidades para que as crianças, individualmente ou entre seus pares, assumam o protagonismo de sua história, deixem traços, representem suas geografias, percebam e vejam, pelos mapas produzidos, que suas vivências são valorizadas e significativas. (LOPES et al, 2015, p.253)

A intenção é, portanto, dar voz a vivências e experiências, ouvir os relatos e buscar fazer uma interpretação a partir da gama de possibilidades que serão colocadas pelas crianças, a partir de seus protagonismos, trazendo à tona suas formas de enxergarem e entenderem e transformarem o local onde vivem. Dessa forma há a intenção torná-los atores centrais desta discussão, deixando de lado visões históricas antagônicas como esta apresentada:

Os saberes das crianças, suas lógicas próprias, têm constantemente sido percebidas pela incapacidade infantil de promover movimentos instituintes na vida social, na vida dos adultos ou na vida de outras crianças. As múltiplas linguagens infantis são reduzidas a sua capacidade de produzir desenhos a comporem manuais e portfólios, designados ao mundo adulto e suas apreciações, pouco – ou quase nada- são percebidos como documentos históricos e geográficos, marcadores de existências e capacidades de deixar rastros. (LOPES, 2012, p.247)

Dar voz às crianças é, atualmente, ir contra as lógicas adultas que não enxergam neste grupo um ator ativo de transformação espacial, no entanto, espera-se fazer uma contribuição para que essa ideia ainda tão arraigada na sociedade seja superada.

### **1.1 Motivação para o estudo**

Geralmente, estudantes dos anos iniciais do ensino básico não possuem um conhecimento de cidade muito desenvolvido e suas experiências de vida restringem-se a locais mais próximos de suas residências, escola, casas de familiares, entre outros. Dificilmente possuem uma ideia de cidade que perpassse esses limites, o que pode ocasionar um entendimento limitado do que é a própria cidade e as áreas que abarcam o município que eles vivem. Isso ocorre em diferentes bairros, crianças, níveis sociais e idades.

Por que estudar a cidade? Por que trabalhar esse assunto com alunos do quarto ano? A cidade é um local de tensão social constante onde as forças de diferentes atores sociais estão em conflito e em disputa. O resultado dessa disputa, desse jogo de interesse é a todo momento

materializada no espaço e vivida, sentida, experienciada por seus habitantes. Essa materialização, fruto das disputas é sentida e vivida de diferentes formas pelos cidadãos, seja pelo prazer, pelo lucro, pelo medo, pela ganância, pela falta de habitação, pela submoradia e pelas maneiras de demonstrarmos isso a partir de nossas experiências com a cidade.

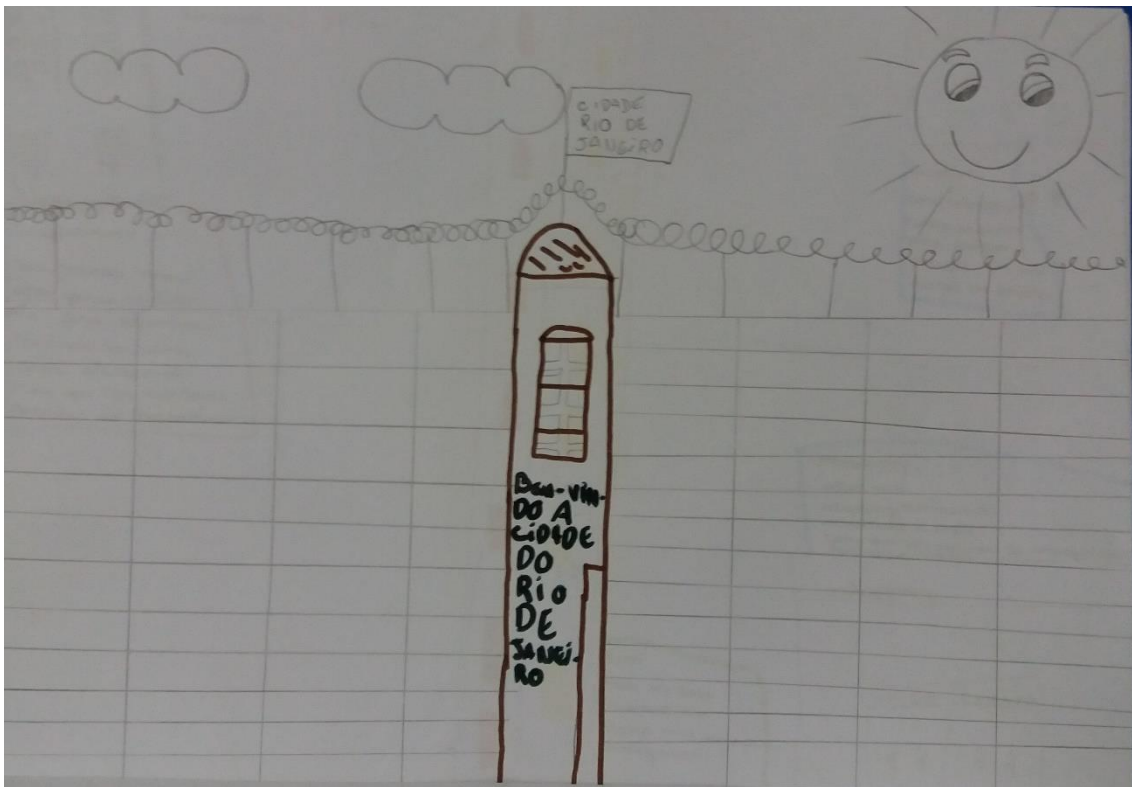
A cidade do Rio de Janeiro, especificamente, possui altos índices de violência que foram levando, com o passar do tempo, que as construções imobiliárias fossem se adaptando a essa situação. Houve a construção de novos prédios e condomínios com a maior segurança possível, ou pelo menos com a ideia dela associada ao seu novo local de moradia, quase se tornando uma regra.

Principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, esse modelo de prédios e condomínios foi se instalando na zona oeste da cidade – região que possui uma ocupação maciça mais recente, se comparada às outras regiões da cidade. E, como resultado da expansão imobiliária associada a um modelo de construções pautadas na segurança e no isolamento, um grande grupo de pessoas passou a viver a cidade a partir de uma nova ótica, a autossegrada.

Trabalhando com um grupo de alunos da mesma faixa etária (9-10 anos de idade), no Colégio Santo Agostinho – Novo Leblon, realizei, em 2018, um outro estudo (NOGUEIRA, 2018) que tinha como intuito verificar como a ideia de segurança influenciava suas percepções acerca do local onde vivem.

O grupo analisado possuía uma característica específica: o fato de viverem em condomínios fechados. A ideia, não só de cidade, mas também de vida estava relacionada à autossegregação que lhes foi imposta pela escolha de seus pais, por um modelo de vida e moradia que foi se expandindo nas últimas décadas, principalmente na região estudada – bairros da Barra da Tijuca e Recreio dos Bandeirantes da cidade do Rio de Janeiro. Naquela oportunidade, pude constatar quatro formas de representação que foram tipificadas da seguinte maneira:

### Trabalho 1 - Cidade murada



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2018.

Neste trabalho, a cidade do Rio de Janeiro está sendo retratada como segura após ser toda murada e fortificada. Aqui, nota-se claramente que viver em uma cidade segura é sinônimo de vigilância.

## Trabalho 2 - Vigilância Constante



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2018.

Novamente a cidade está sendo vigiada, desta vez por dentro. Nota-se a importância dada à prisão e o quartel general como pontos importantes nessa lógica de segurança. O holofote foca justamente o quartel, dando-lhe um caráter especial no espaço representado.

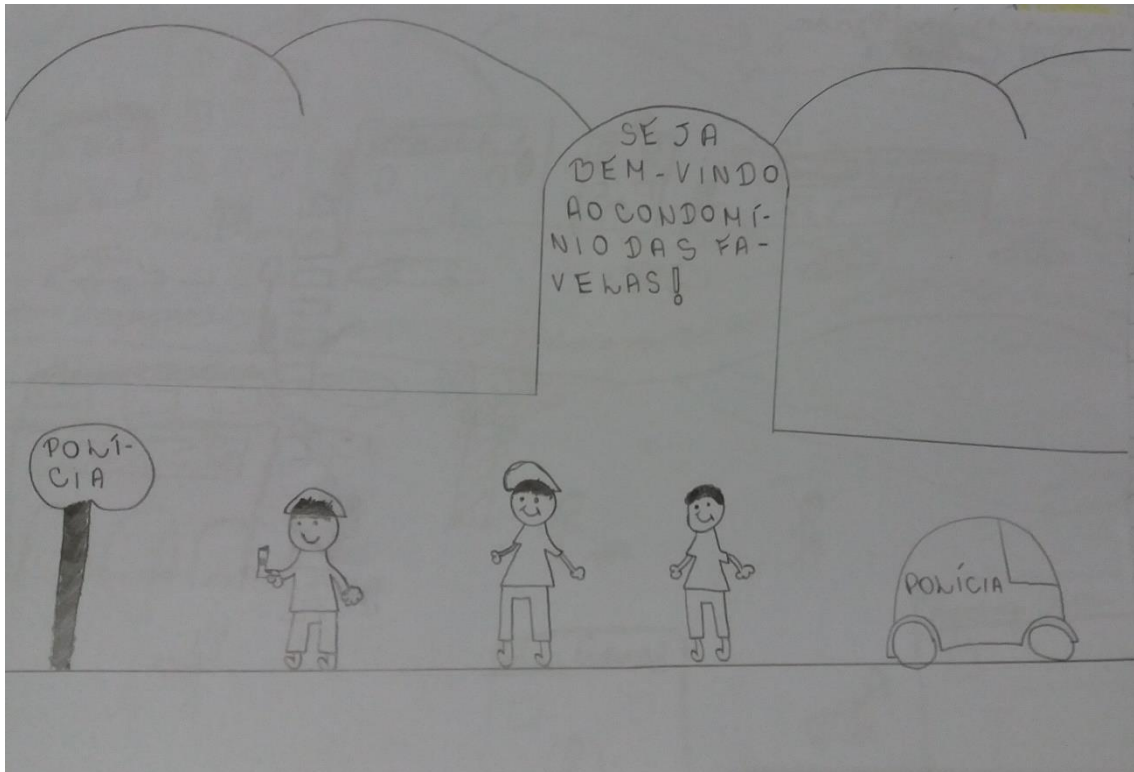
### Trabalho 3 - Segurança comprada



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2018.

Nesta representação, há uma referência na possibilidade da “compra” da segurança por parte de alguma empresa, ou seja, nesta cidade é possível obter segurança, porém, quem tem acesso a este tipo de serviço? É nítida a noção para o estudante de obtenção privada de segurança. E esta segurança lhe permite consumir e viver tranquilamente, como nas figuras dos pedestres.

#### Trabalho 4 - Transposição de realidades



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2018.

Neste trabalho, é possível observar uma transposição de realidades, ou seja, o autor está desejando como um modelo de segurança a transformação das favelas em condomínios fechados, associando a ideia de que desta forma os problemas de lá estariam resolvidos e a paz reinaria em todas as realidades.

Após uma análise dos trabalhos acima e de todos os outros, questionei as turmas se para eles segurança era sinônimo de vigilância e quase que em uníssono eles afirmaram que sim. Para eles, estar seguro é estar em um lugar fechado, seja nos condomínios, em *shoppings centers*, na escola, no curso de inglês, etc. Nem mesmo a praia é vista como um lugar seguro, só o é quando estão em Angra dos Reis, em condomínios que possuem acesso às praias privadas. O sentimento de cidade e segurança se mostrou muito forte quando eles se referiram às cidades fora do Brasil. Nesses locais, eles disseram possuir um grau de liberdade muito grande, “inclusive andavam de trem e metrô” (palavras de um aluno).

Deste modo, se a vida cotidiana para essas crianças é vista quase que exclusivamente em locais fechados. Como viver a cidade? A “cidade” que eles conhecem se remete aos muros e ao enclausuramento proporcionado por seus responsáveis? Ao fazer uma consulta com os responsáveis dos alunos analisados (NOGUEIRA, 2018) verificou-se que sim, a maioria esmagadora vive em condomínios fechados, que possuem transporte privado para outras áreas

da cidade e balsas para a praia, ou seja, não há em nenhum momento o uso de algum equipamento público, de uma circulação em área pública, a não ser para se deslocar entre áreas fechadas. Vale ressaltar um detalhe para quem não conhece a região da Barra da Tijuca: a área da praia onde as balsas deixam as pessoas também é uma área restrita, que é a reserva. Só se chega ali de carro ou balsa, demonstrando que a área da praia utilizada também é “exclusiva”, pois não há como chegar ali se não for utilizando algum tipo de transporte privado, uma vez que não há a circulação de linhas de ônibus naquela área e, para ir caminhando, é preciso percorrer alguns quilômetros.

Tendo como combustível o exposto e as experiências do dia a dia com os estudantes, houve a intenção de aprofundar mais no que diz respeito à compreensão de cidade por parte desses alunos, não se atendo somente à questão da segurança como anteriormente. Desta forma, surgiu a motivação e o desejo de realizar esta dissertação, aprofundando um estudo previamente iniciado.

E uma pergunta, então, foi amadurecendo e se tornando mais vívida durante os últimos anos em que trabalho com alunos do quarto ano dos anos iniciais: qual é o entendimento de cidade que eles possuem, tendo uma experiência de vida em áreas autosssegregadas? Se sua moradia é em uma área fechada, se sua escola é em uma área fechada, se seus afazeres complementares tais como cursos de idiomas, esportes, diversão são em áreas fechadas, qual ideia de cidade eles possuem? Quais características existem nessa cidade a partir do ponto de vista deles? A partir dessas inquietações, surgiu o desejo de aprofundamento dessas questões que se seguem neste trabalho.

As atividades propostas aos estudantes para esta dissertação foram realizadas em três diferentes dias no fim do ano letivo de 2019 no Colégio Santo Agostinho – Novo Leblon, com um total de quarenta participantes em uma faixa etária de 9 e 10 anos de idade, do quarto ano do Ensino Fundamental. Antes da realização da pesquisa, expus aos responsáveis as intencionalidades do trabalho e obtive suas autorizações <sup>1</sup>

Este trabalho foi dividido em três partes: uma que trata de discussões sobre infâncias, a geografia da infância e o conceito de lugar, outra que discute a vida em ambientes autosssegregados e, por fim, há a exposição dos trabalhos realizados junto aos estudantes e suas análises.

---

<sup>1</sup> Apêndice A

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Infâncias

Antes de fazer um debate mais voltado à geografia da infância, gostaria de apresentar uma breve discussão sobre infâncias, focando em como, com o passar do tempo, houve uma mudança na acepção, compreensão e lugar das crianças no mundo.

O debate da infância é um debate extenso, com contribuições importantes em diversas áreas do conhecimento que não se encerram ou se esgotam em si mesmas. Não há alguma intencionalidade em demarcar uma finalização ou apontar uma ou outra corrente como correta, apenas trazer à luz algumas discussões pertinentes a este trabalho.

A partir de um olhar geográfico, Lopes (2018) compreende a infância como um espaço de embate entre os diferentes agentes e setores da sociedade que buscam trazer o tema “crianças” para suas áreas de influência, o que coloca essa categoria na condição de território: tentar se apropriar dos outros e exercer formas de domínio sobre os sujeitos significa elaborar apostas de controle de seus corpos, de seus movimentos, de suas ações e, portanto, de seu espaço e suas espacialidades. De acordo com Lopes (2018):

Diferentes territórios podem se amalgamar, sobrepor, cruzar, revelando muitas vezes os conflitos de diversos grupos sociais em suas espacialidades e o destino esperado para seus diferentes sujeitos. Na questão de responsabilidade com a infância, diferentes grupos e instituições aproximam-se, afastam-se ou divergem quanto à produção de saberes ou o exercício do poder em relação às crianças. (LOPES, 2018, p.24)

As crianças se apropriam desses espaços e lugares, reconfigurando-os, reconstruindo-os e, além disso, apropriam-se dos outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados. A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de infância, de lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições, resultando desse embate uma configuração a qual chamamos de territorialidades das crianças, geografias construídas por elas. (LOPES, 2018)

Esses embates citados por Lopes (2018) já são estudados e analisados por outros autores que classificam e categorizam a infância de diferentes formas ao longo do tempo. De acordo com Sarmiento (1988 *apud* LOPES; VASCONCELLOS, 2005, p.23): “em todas as épocas, [...] ideias e imagens sobre seus membros de idade mais jovem constituíram-se em modos funcionais de regulação das relações intergeracionais e de atribuições dos diferentes papéis sociais.”, demonstrando a relevância deste grupo em diferentes momentos histórico, porém, em cada um deles tendo relevâncias e posições distintas.

Segundo Ariès (1981), a infância é fruto das mudanças ocorridas na Europa a partir dos séculos XVI e XVII. As transformações sociais, econômicas, religiosas e políticas

ocorridas no final do século XVII dão início à particularização da infância e à reestruturação do espaço destinado às crianças, que emerge com o surgimento da sociedade burguesa, pautada nos ideais do liberalismo.

A convivência social que ocorria no espaço público cede lentamente lugar para o privado e é acompanhada da reorganização da lógica espacial pautada em pressupostos criados pela nova ordem econômica e social. A necessidade de intimidade e privacidade encontra na reorganização da família um caminho para o distanciamento da coletividade. A partir da construção do mito do amor materno e paterno, a família torna-se o lugar da afeição e de aprendizado entre pais e filhos e, portanto, o lugar primeiro para a infância, o que segundo Ariès (1981) redesenhou a importância dada às crianças. Sendo assim:

A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perde-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela. (1981 *apud* LOPES, 2018 p.25)

A escola passa a dividir com a família as responsabilidades sobre a infância recém-inventada. O cotidiano, o local até então de aprendizagem das crianças, cede lugar à educação escolar, lugar onde as crianças, vistas por essa nova ótica como seres “puros” e “frágeis”, serão preparadas para a “vida”, para a entrada no mundo adulto, como aponta Ariès (1981):

A despeito de muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas, e ao qual se dá o nome de escolarização. (1981 *apud* LOPES, 2018 p.25),

Antes desse processo de separação e “criação” da infância explicado por Ariès (1981), ela era reduzida ao seu período de acompanhamento obrigatório de um outro ser mais experiente ao seu lado, devido às necessidades vitais de um bebê. Ao passo que este novo ser já obtinha as qualidades mínimas de sobrevivência era misturada aos adultos e seu estilo de vida, dividindo espaços de trabalhos e jogos, por exemplo. Não havia uma grande distinção ou uma passagem por outra etapa, como a juventude, eram pequenos adultos.

Darnton (1988 *apud* LOPES, 2018, p. 42), ao afirmar que “ninguém pensava nelas como crianças inocentes, nem na própria infância como fase diferente da vida, distinta da adolescência, da juventude e da fase adulta por estilos especiais de vestir e de se comportar”. A baixa expectativa de vida, associada a uma alta taxa de mortalidade infantil, mantinha um equilíbrio primitivo da população absoluta. Segundo Darnton (1988 *apud* LOPES, 2018, p. 43), para a “maioria dos camponeses, a vida na aldeia era uma luta pela sobrevivência, e sobrevivência significava manter-se acima da linha que separava os pobres dos indigentes.”

Um dos pontos mais importantes para a “virada” da atenção dada às crianças, foi a partir do momento em que contos populares passaram a ser escritos e possuem uma versão infantil, servindo de base para a literatura infantil, como as versões escritas por Charles Perrault na França, os irmãos Grimm na Alemanha, Andersen na Dinamarca e outros. (LOPES, 2018)

Segundo Postman (1999, *apud* LOPES, 2018, p.45), o reforço dessa separação ocorre com o surgimento da imprensa com caracteres móveis, a qual irá estabelecer uma nova concepção de adulto, excluindo as crianças e, dessa forma, “tornou-se necessário encontrar outro mundo que elas pudessem habitar. Esse outro mundo veio a ser conhecido como infância”. Ainda de acordo com Postman,(1999) as mudanças na área da tecnologia, sobretudo, em comunicação sempre apresentam efeitos e destaca três que ocorrem invariavelmente: “alteram as estruturas dos interesses (as coisas que pensamos), o caráter dos símbolos (as coisas que pensamos) e a natureza da comunidade (a área em que os pensamentos se desenvolvem).

Essa ideia é compartilhada por Hyssen (2000 *apud* LOPES, 2018, p. 36), que afirma: “as novas tecnologias de transporte e comunicação sempre transformaram a percepção humana (...) Foi assim com a ferrovia e o telefone, o rádio e o avião, e o mesmo será verdade com o ciberespaço e o cibertempo”. A rápida proliferação dos livros constrói um novo sentido para ser adulto. Em contrapartida, cria-se a infância, cujo limiar estabelecia-se pela possibilidade de leitura:

(...) no mundo medieval, nem os jovens nem os velhos sabiam ler e seu interesse era o aqui e o agora, o “imediate e o local” (...). É por isso que não havia necessidade da ideia de infância, porque todos compartilhavam o mesmo ambiente(...). Mas, quando a prensa tipográfica fez a sua jogada, tornou-se evidente que uma nova espécie de idade adulta precisou ser conquistada. (...) E para isso, teriam de aprender a ler (...).(HYSSSEN, 2000 *apud* LOPES, 2018, p.36)

Houve, dessa maneira, o início do desenvolvimento de saberes e conhecimentos específicos sobre a infância. Segundo Lopes (2018), o livro de pediatria de Thomas Raynald, rendeu sete edições antes de 1600 e foi publicado até 1676. Seus livros apresentavam diversos temas específicos sobre a maneira de perceber a criança a partir da ótica adulta, tais como a maneira de se comportar, de aprender, de educá-la, etc. Além disso, começa a surgir o vestuário infantil, um vocabulário próprio, jogos, brinquedos e uma literatura próprias. (LOPES, 2018)

Ao final do século XIX, surge o viés da cientificidade na abordagem da infância. Os estudos de Sigmund Freud, de John Dewey, associados a outros do século XX, como os de

Jean Piaget, consolidam as bases para a psicologia do desenvolvimento e transformam a infância num conceito científico e universal, passível de ser apreendido e pesquisado.

Lopes (2018), utilizando como referência a obra de Ariès (1981) e as diferentes concepções de infância, diz que a noção de infância apresenta diferentes apropriações de acordo com os interesses de quem a utiliza, e a sua pretensa universalidade só existe quando necessária. Dessa forma, significados de “infância” variam de acordo com os interesses destinados pela sociedade às suas diferentes camadas sociais, estabelecendo diferentes caminhos para a vida adulta.

Na Inglaterra do século XIX, por exemplo, a infância não foi uma condição estendida aos filhos e filhas dos operários, os quais eram utilizados nas fábricas e indústrias como mão de obra. Ao final do século XVII, a infância já estava concebida na Inglaterra, mas não para todos, como aparece no relato, mas para muitas outras camadas de populações que vivem à margem desta lógica em várias partes do mundo até os dias atuais.

Ao longo do século XX, a definição de infância foi se estabelecendo a partir de novas aceções, principalmente na multiplicidade de possibilidades, baseadas no fato que essa fase não deve ser vista como um movimento único e capaz de apresentar apenas semelhanças.

Contribuições importantes neste século dão conta que a infância é, então:

É uma construção social, um componente cultural e estrutural específico de um grande número de sociedades. Não é um fenómeno único e universal – sofre variações nos diferentes contextos históricos e culturais nos quais se constitui, para além de estar relacionada a variáveis de género, classe social, etnia, etc. As crianças devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam – para os sociólogos, as crianças são atores sociais competentes, seres presentes, que agem de forma própria e intencional nos tempos e espaços em que se encontram, por meio das interações que estabelecem com seus pares, com os adultos e com a sociedade na qual estão inseridos. Sujeitos que contribuem para a reprodução, mas também para a produção da cultura e da sociedade em que estão inseridas. (LOPES, 2018, p.36)

Já Jens Qvortrup (1993, *apud* LOPES, 2018, p.37) que possui uma extensa obra sobre infância assinala que a infância é uma forma particular e distinta de estrutura social de qualquer sociedade. Ela não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente do ponto de vista sociológico. Afirma que a ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural. Ela ainda é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho, além de ser uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras.

Para acrescentar ainda mais a discussão sobre infância, saindo do enfoque histórico e sociológico, Kohan (2010) faz uma análise interessante sobre quatro diferentes óticas e acepções sobre infância, tanto na filosofia, quanto nas artes a partir de diferentes pensadores.

Um dos pontos mais importantes levantados por Kohan (2010) é a impossibilidade de acesso à infância. Não a vivo, não tento acessá-la com uma chave-mestra da vida adulta que me daria direito de invadir um mundo que não mais é meu com a propriedade dos meus primeiros anos de vida. Mas sim, convidar um grupo de crianças a acessá-la para mim e deixar aqui seus breves relatos e expressões do mundo em que vivem.

E aqui, compartilho o desafio de escrever sobre a infância explicado no artigo de Kohan (2010):

(...) a dificuldade da escrita da infância se dá porque ela é testemunho de um esquecimento inicial do inumano que nos constitui para podermos habitar a humanidade e instalarmo-nos na comunidade da língua. Assim, soltar ao mundo palavras sobre a infância é se entremeter com o que torna a própria palavra – toda e qualquer palavra própria – dizível e, ao mesmo tempo, não pode ser dito por ela. Escrever a infância é ousar dizer o não dizível, manifestar o que se oculta em todo aparecimento da língua: a infância. (KOHAN, 2010, p.136)

Kohan (2010), ao tratar da infância, remete a Sócrates, que em seu julgamento buscou o linguajar infantil, pois sem ele jamais poderia falar. Essa língua falada por Sócrates, que o salvaria, traduz uma impossibilidade humana: ouvir na língua infantil, compreendê-la. O resultado acabou sendo sua morte, mostrando o quanto a infância não pode ser escutada pelos homens. Contudo, acentua Kohan (2010):

Sócrates mantém-se fiel à língua da infância, não a abandona, não negocia. Fala a única palavra que a infância pode falar, a de uma verdade que ninguém pode escutar porque coloca em questão a procedência de toda a vida. Eis o paradoxo da infância: língua de uma verdade tão irrefutável quanto incompreensível; indizível e inaudível; necessária e impossível, ela é também palavra que diz uma vida que já não se pode viver, que dá lugar ao nascimento de uma morte heroica para uma vida insuportável na língua da infância. (KOHAN, 2010, p.136)

Ao mostrar a imagem da infância na literatura, Kohan (2010) remete-se a Rilke (2007), onde ele diz: “Os pais jamais deveriam querer nos ensinar a vida, pois eles nos ensinam a vida deles”. (2007 *apud* KOHAN, 2010 p. 126). Fazem isso, acrescenta, porque partem do pressuposto errado de se considerarem superiores à criança, sem perceber que o gênio dos grandes seres humanos foi justamente serem iguais às crianças e aprenderem delas. Sugere que em vez de dar espaço à potência de uma vida, os pais querem que uma vida, a sua, seja reproduzida.

Mais tarde, ela [a criança] se enrijece rapidamente em profissões e destino, não tem mais tempo de mudar, tem de atuar como é. Na escola, porém, há tempo, silêncio e espaço;

tempo para todo desenvolvimento, silêncio para toda voz, espaço para a vida inteira e todos seus valores e coisas (2007 *apud* KOHAN, 2010, p. 128).

Para finalizar esse breve relato sobre as infâncias, Lyotard (1997) afirma que ela:

não é apenas, ou sobretudo, uma etapa da vida, algo que transcorre num tempo cronológico e, sucedendo, supera-se. Ela habita, sem ser percebida, toda palavra como sua condição, como uma sombra, como um resto, como uma diferença não percebida. A consciência e o discurso procuram negá-la, afastá-la, fazer de conta que não existe, mas justamente nesse próprio ato a constituem como perdida. Assim, a infância se torna não apenas fase para adquirir a palavra, mas, sobretudo, estado latente que habita toda palavra pronunciada: a de uma criança, mas também a de um adulto e a de um ancião, a de qualquer ser humano. Para usar outra figura do mesmo filósofo francês, poderíamos dizer que a infância é um sobrevivente, uma entidade que deveria estar morta, mas ainda está viva (1997, *apud* KOHAN, 2010, p.130).

Essa curta tentativa de trazer à tona alguns pensamentos importantes acerca das infâncias colabora com a ideia de que é um conhecimento transitório, pois as mudanças são e continuarão sendo constantes nesse terreno, ainda bem. Quem trabalha com crianças sabe a dificuldade e os prazeres que essa incapacidade de definição pode proporcionar ao crescimento profissional e pessoal dos professores e profissionais que com elas trabalham. Sendo assim, fico com a mutabilidade da acepção do termo e, também, das crianças em si, que não nos permitem descansar em nossas práticas e nos conduzem a lugares inimagináveis no dia a dia profissional. A impossibilidade de categorização, de definição, de encerramento por si do termo já traduz o que é a infância e o trabalho com ela, ou seja, o indizível.

## 2.2 Geografia da Infância

A Geografia da Infância é um campo que começou a ser desenvolvido e discutidos nos anos de 1970 dentro do âmbito da Geografia Humanística. Essa área surgiu de uma ruptura com a Geografia Tradicional e seus estudos estatísticos e também com o marxismo e seu viés mais economicista. Seus estudos estão calcados nas filosofias do significado, especialmente a fenomenologia e o existencialismo, houve uma crítica à geografia de cunho lógico-positivista. Buscou-se uma aproximação maior com a subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular e não o particular ou o universal e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo real. (CORRÊA, 1995)

Yi-Fu Tuan (1974), um dos precursores desta corrente, diz que:

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. (1974 *apud* LOPES, 2012, p. 285).

As questões vitais, tornaram-se outras, estão agora voltadas mais para dentro, um olhar distinto daquele da diferenciação com o desconhecido que era distante, descortinado através de grandes descobertas feitas a partir de observações com um olhar estrangeiro. A experiência possui um lugar de destaque nessa percepção, é a partir dela que ocorrerá a relação com o espaço. Corrêa (1995) aponta que no estudo do espaço no âmbito da geografia humanista consideram-se os sentimentos espaciais e as ideias de um grupo ou povo sobre o espaço a partir da experiência.

Segundo Lopes (2012, p. 104): “O propósito dos trabalhos não é pesquisar esses universais, mas exatamente trabalhar com o que é particular em cada grupo social no tocante à percepção do ambiente que o cerca, pois se pressupõe a existência de particularidades, que “[...] acentua ou [...] distorce” (TUAN, 1978 *apud* LOPES, 2012, p. 104) tais universais. Eis o papel da Geografia, pois “[...] o geógrafo humanístico, afinado com as vozes do cientista e do filósofo, não pode dar-se ao luxo de ignorar qualquer coisa que possa lançar luz nas complexidades do relacionamento do homem com a terra” (BUTTNER, 1987 *apud* LOPES, 2012).

Guiando-se pelos pressupostos da geografia humanística, ganham forças os trabalhos voltados às crianças. Nos últimos anos, os estudos de Lopes e Vasconcellos (2005), Lopes (2008), entre outros, vêm dando uma atenção particular sobre os estudos das crianças, suas infâncias e condições geográficas a partir de dois pontos que também serão seguidos neste trabalho. O primeiro, aponta as crianças “como sujeitos sociais ativos e que também produzem espaços, como sujeitos de geografias, o que nos impossibilita pensar as dinâmicas das crianças fora de suas espacialidades” (LOPES, 2012 p.105). O outro, entende no espaço geográfico, “um vetor fundamental para a compreensão das crianças, constituintes e constituídas pelos espaços do mundo” (idem). Para além disso Lopes (2012) afirma que:

À Geografia da Infância atribui-se “ler” a infância através do espaço geográfico e de suas expressões, tais como a paisagem, o território, os lugares, as redes, entre outros. É também o reconhecimento de que as crianças apresentam seus protagonismos geográficos, na interface dos mundos infantis e mundos adultos. (LOPES, 2012 p.106)

A Geografia da Infância busca olhar para as crianças e suas infâncias através do espaço geográfico e das expressões espaciais que dele se desdobram, tais como: paisagem, o território, o lugar e outras, mas é também o desejo de compreender as geografias das crianças, suas expressivas potências nas formas de viverem, organizarem e construir o espaço da sociedade e de seus mundos vividos.

Os trabalhos nesta área reconhecem que as crianças possuem uma linguagem espacial própria, uma memória espacial, uma vivência espacial, que difere da vivência dos adultos, mas contextualizadas em seu meio e em constante unidade e interface com a sociedade e a cultura. Difere-se dos tradicionais estudos que se firmaram no campo da Geografia, que reconhecem que a relações espaciais das crianças se dá de forma gradativa e se estendem de um centro para a periferia (LOPES, 2007; HANNOUN, 1977), deslocado de seus contextos, universalmente construídos, assumimos a impossibilidade de:

(...) falar em Geografia, referir-nos às crianças, falar da infância (...) fora dessas dimensões, uma vez que a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, nem na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem e, por serem produtoras de cultura e de geografias, enriquecem nossa (...) condição humana. (LOPES, 2007, p. 12)

Lopes (2013) faz um questionamento que também tomarei para este trabalho: “Assumir esses pressupostos nos leva a traçar algumas questões: como “mapear” indícios dessa linguagem? Como as crianças afetam, são afetadas, se relacionam com as dimensões da paisagem, do território e do lugar?” Como “traduzir” para os espaços que as crianças vivem essas expressões tipicamente geográficas? Entre muitas outras.

Lopes (2013) destaca que as obras de Tuan (1980), de Fremont (1980), de Lynch (1960) e Piaget (1993) tiveram significativas influências nos primeiros trabalhos da Geografia da Infância. Esse campo de estudos, tradicionalmente nomeado pela literatura anglo-saxônica como *Geography of Children* (Tebet, 2013) herdou desses autores a relação afetiva com os espaços, a partir do conceito de Topofilia cunhado por Tuan (1980), de espaço vivido trazido por Fremont, dos mapas mentais como metodologia de representação dinamizado a partir dos estudos de Lynch (1960) e as condições topológicas, projetivas e euclidianas forjadas por Piaget. Questões de gênero, situações etárias, socioeconômicas, local ocupado e habitado na sociedade e outros são categorias incorporadas na relação que as crianças estabelecem com seus espaços:

Podemos situar a década de 70, do século passado, como um momento em que se iniciam os acúmulos de trabalhos que envolvem as crianças e suas espacialidades. Produções desenvolvidas em diferentes contextos geográficos, mas fortemente influenciadas pelos postulados sistematizados na Geografia Humanista, irão iniciar uma série de ações e registros que buscam desvelar o ser e estar das crianças no espaço. Tecendo críticas aos estudos estatísticos na Geografia, à descrição racionalista do positivismo e ao reducionismo economicista do movimento marxista dentro dessa ciência, 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. (LOPES, 2013, p. 284-5)

Agora a criança é considerada desde o princípio como parte do social como um todo, mas sempre como sujeito dessas relações sociais. Ela participa desde o seu nascimento na vida social da qual faz parte. O social não é considerado como algo exterior, como uma força alienígena, externa, que exerce uma pressão na criança e que força as formas sociais, ou seja, objetivas de pensar. A sociabilidade da criança pertence, desde o começo, aos aspectos essenciais da existência humana. O ambiente social é uma condição fundamental para o desenvolvimento da criança, para a origem e diferenciação das suas qualidades e funções humanas.

Não se trata de um nascimento que se dá em um contexto social, como palco para o desenvolvimento, como superfície por onde passamos e não somos marcados ou deixamos nossas marcas, mas, sim, daquilo que Vigotski (2010) chamou de situação social do desenvolvimento e na compreensão de que o humano é uma interface estabelecida entre a filogênese (a história de uma espécie animal), a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie) e a sociogênese (a cultura de um grupo), tornando nossas vivências únicas na vivência coletiva, esse encontro com o outro, que evidencia a fronteira do “entre pessoas”, não como periferia no processo de ser e estar no mundo, mas como a principal centralidade.

Um conceito importante dentre as muitas contribuições de Vigotski (2010) apresentou em sua breve, porém profícua vida foi o de vivência. Esse conceito dá base não somente às discussões da Infância como se correlaciona diretamente a outro conceito basilar desta área, que é o lugar. Para Vigotski (2010)

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. (...) a vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (VIGOTSKI, 2010, p.685)

A criança nesse sentido não está no espaço, não está no território, não está no lugar, não está na paisagem, ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, a paisagem, portanto, uma unidade vivencial. (LOPES, 2007;2012 p.49).

Ainda segundo Vigotski (2010):

(...)o meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e qualidades humanas específicas e, sobretudo, no sentido de que é justamente no meio que existem, desenvolvidas ao longo da história tanto essas propriedades quanto essas qualidades humanas que são inerentes aos homens

também por força de sua composição orgânica hereditária, mas existem em cada pessoa, porque essa pessoa é membro de um certo grupo social, é uma certa unidade da história, vive numa determinada época histórica e em determinadas condições históricas. E, conseqüentemente, no desenvolvimento da criança, essas propriedades e qualidades humanas específicas emergem por diversos caminhos, assim como surgem outras propriedades e qualidades que estão, em maior ou menor grau, diretamente condicionadas ao curso do desenvolvimento histórico do homem precedente. No meio existem essas formas ideais desenvolvidas, elaboradas pela humanidade, aquelas que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas ideais influenciam a criança desde os primeiros passos que ela dá rumo à dominação da forma primária. E, no decorrer de seu desenvolvimento, a criança se apropria, transforma em suas aquisições interiores aquilo que, a princípio, era sua forma de interação externa com o meio.” (VIGOTSKI, 2010, p.698)

E qual seria então o trabalho dos geógrafos? Como associar esse conhecimento com seu conceito mais basal, o espaço? Para Tuan (1982): aos geógrafos cabe se esforçarem para construir caminhos, alcançar teorias, tecer interpretações sobre a nova *terra incognitae* que agora não se constitui mais como lugares nunca visitados, espaços distantes do território europeu e de outras nações, mas sobretudo, se “encontra no interior da alma e do coração dos homens”, e acrescentaria, das crianças.

A grande contribuição da Geografia da Infância, a partir das muitas contribuições mostradas, é: “buscar compreender as crianças nos espaços vividos, buscando suas lógicas, ouvindo-as, aprendendo com elas, sentindo suas presenças no mundo, levando em conta suas contribuições, respeitando suas formas de ser e estar. (LOPES, 2013, p.67)

Conceber a Geografia nessa perspectiva é reconhecer o quanto os bebês e as crianças pequenas são capazes de ir além dos tradicionais níveis ou dimensões do espaço consolidados na história curricular brasileira, traçando outras rotas de leitura do mundo “com eles” e “não para eles”. A Geografia, assim pode propiciar uma gama imensa de confabulações, de sussurros com o cotidiano, com o dia a dia, que possibilitem às crianças, desde bem pequenas, transitarem entre “os diversos níveis escolares” (LACOSTE, 1988), experimentando os diversos espaços e tempos que as constituem e que são por elas e por nós constituídos: vivência de si, dos outros, dos espaços geográficos e dos tempos históricos.

### **2.3 Lugar: Alimento do Ser**

O conceito de lugar, torna-se a partir da década de 1970, um conceito-chave não somente na corrente humanística, mas também dentro da geografia da infância. Os trabalhos deste período buscam, então, entender o ser e o estar das crianças no espaço. (LOPES, 2013).

Para Tuan (1980) o lugar possui um “espírito”, uma “personalidade”, havendo um “sentido de lugar” que se manifesta pela apreciação visual ou estética e pelos sentidos a partir de uma longa vivência. (CORRÊA, 1995). O espaço vivido começa a ganhar forças e ser também muito utilizado pelos geógrafos deste período. O espaço vivido, segundo Relph (1976, p.16): contém o espaço sagrado e o espaço geográfico. Ambos são "centros de significado, ou focos de intenção e de propósito". O segundo se trata do: "[...] espaço significante de uma cultura particular que é humanizado pela nomeação dos lugares, por suas qualidades para o homem, e por refazê-lo para que sirva melhor às necessidades da humanidade. (HOLZER, 1992, p. 105)

Para Tuan (1980, p. 74), “a familiaridade com dada porção do espaço, pela experiência, faz torná-la lugar. Pois espaço e lugar são designações do nosso cotidiano, indicando experiências triviais do dia a dia.” Não há necessidade de fazer um esforço consciente para estruturar nosso espaço, uma vez que esse espaço em que nos movemos e nos locomovemos, integrante de nossa vida diária, é de fato nosso lugar. Conhecemos o nosso lugar. Cada um tem seu lugar. Assim sendo, onde vivemos, nossa residência, nosso bairro inteiro, se tornam um lugar para nós. A própria pátria, vista como nosso lar, afetivamente se torna um lugar. “O lugar é segurança e o espaço de liberdade”, ou ainda, “o espaço é o movimento e o lugar de pausa”, logo, o espaço é mais abstrato e o lugar mais concreto. A valorização do lugar provém de sua concretude; embora seja passível de ser engendrado ou conduzido de um lado para o outro, é um objeto no qual se pode habitar e desenvolver sentimentos e emoções. Tal realidade concreta é atingida por meio de todos os nossos sentidos, com todas as nossas experiências, tanto mediante a imaginação quanto simbolicamente.” (OLIVEIRA, 2014) Concluindo seu raciocínio, Oliveira (2014) afirma que:

Conhecer um lugar é desenvolver um sentimento topofílico ou topofóbico. Não importa se é um local natural ou construído, a pessoa se liga ao lugar quando este adquire um significado mais profundo ou íntimo. Os lugares íntimos, como nossos lares, são mais aconchegantes no inverno, nos dias chuvosos, nos momentos de doenças e festividades. Contudo, a criança desde pequena, encontra o seu lugar íntimo e primeiro nos pais, pois a casa está repleta de objetos habituais vistos com a realidade do lar. (OLIVEIRA, 2014, p.11)

Já na obra de Kevin Lynch (1997), suas preocupações dizem respeito à representação dos lugares: presente, passado e futuro, ligada ao ritmo de vida, pois são costurados juntos na síntese dos tempos biológico, psicológico e social. Para os indivíduos, tempo/lugar significa seus lares, suas residências, seus lugares de trabalho, de lazer, enfim de todas as suas ações.”

Um termo que deve receber especial atenção é o de *Topofilia*. Para Tuan (1978) ele deve ser entendido como: o “[...] elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico”

(TUAN, 1978 *apud* LOPES, 2012, p. 83), pronuncia a existência de uma diferença entre espaço e lugar, uma vez que o significado de espaço frequentemente se funde com o lugar, porém “[...] ‘espaço’ é mais abstrato que ‘lugar’. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor” (TUAN 1978, *apud* LOPES, 2012).

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. Onde 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.

“As dimensões significativas do lugar, que na realidade é o sentido que se atribui a este ou àquele (o meu, o seu ou o nosso lugar), são pensadas em termos geográficos a partir da experiência, do habitar, do falar e dos ritmos e transformações.” (OLIVEIRA, 2014, p.15). É neste contexto que o trabalho se insere, em uma relação mais próxima entre o conhecimento geográfico e a infância, com o intuito de relacionar o conhecimento gerado nesta fase da vida com a representação cartográfica, desvelando um caráter pessoal. O que se busca é a representação dessa experiência que se dá no lugar e a maneira como ela será representada.

#### **2.4 Vidas em “Ilhas Utópicas” – que cidade é essa?**

Em “A condição urbana”, Gomes (2006) faz uma discussão baseada em espaço público e as disputas que são postas por diferentes atores com o intuito de tomá-lo, seja por uma classe menos abastada, como por exemplo, trabalhadores informais que ocupam as ruas para trabalharem como camelôs, prostitutas, por exemplo. Como também a ocupação de calçadas por prédios, com uma continuidade da portaria, muito visto da zona sul do Rio de Janeiro, ou como o processo de condominização, muito presente na própria Barra da Tijuca.

Ao tratar da modificação do espaço público, entendido por ele como um “pacto social estabelecido simultaneamente como uma relação de pertencimento a um grupo e de pertencimento a um território” (GOMES, 2006, p.173), o autor afirma que se pretende dessa maneira assegurar os direitos e deveres de cada indivíduo. A coabitação desses indivíduos ocorre assim sobre um espaço que é também objeto de um pacto formal, que instaura limites, indica usos, estabelece parâmetros e sinaliza interdições.

Esse tipo de espaço normatizado é a matriz do espaço público e o principal *locus* de reprodução da vida coletiva, e toda ação social que pretenda subverter a existência desse espaço ou transformar seu estatuto é necessariamente redefinidora dos termos e corresponde a um recuo do contrato inicial que funda a cidadania, recuo que é tanto da institucionalização das práticas sociais que compõem um quadro de vida democrático e cidadão quanto físico, do arranjo material que limita e qualifica ações. (GOMES, 2006, p.174).

O fato de, hoje, a imagem da cidade ter se transformada, ser diferente de outros momentos, havendo novos espaços que são comuns, mas não públicos, como *shopping centers*, ruas fechadas e às novas maneiras de individualização e “saída” desses espaços comuns por meio de aparelhos celulares, fones de ouvido conectados quase que a todo momento que se está na rua, conexão *full time* a redes sociais, caracterizariam também uma nova maneira de desqualificação, de deslocamento e descolamento dos espaços físicos aos quais ela está. Porém, ao mesmo momento estando presente em outros espaços, não de maneira física, mas *online*. (GOMES, 2006)

“Cidade e civilização, duas palavras de raízes comuns, nas quais podemos ver projetos associados, mas que são construções históricas e por meio disso também estão sujeitas a alterações.”(GOMES, 2006, p.175). E uma dessas transformações e recuos da cidadania ao qual o autor se refere são: o emuralhamento da vida social e o crescimento de ilhas utópicas, justamente dois dos espaços vividos pelos estudantes analisados nesse trabalho.

Ainda sobre as transformações observadas nas cidades, Gomes (2006) afirma que o espaço sempre foi uma arena de gestão de conflitos, que não há nada de novo nesse processo, no entanto, as características na pós-modernidade dariam às mesmas um novo caráter, haveria um fenômeno denominado *tribalização*, onde a afirmação de sua diferença diante do outro ocorre em um espaço fragmentado dividido em espaços impostos por grupos de afinidade, havendo uma metrópole pós-moderna. Essa ideia:

traduz a ideia de mosaicos, de unidades independentes justapostas. Trata-se da própria negação do conceito anterior de cidade, unitária, coesa e hierarquizada por funções, classes ou usos, em benefício de uma noção de simples ajustamento demográfico, a aglomeração.(GOMES, 2006, p.181)

Outra associação feita pelo autor se refere ao uso cada vez maior de aparatos tecnológicos à disposição de uma grande parcela da população que faz com que o mundo chegue até nós sem que saíamos de casa: enumeraria nessa lista novos e mais numerosos aparatos, uma vez que quando seu livro foi escrito, não havia ocorrido ainda a popularização dos *smartphones* e um sem número de aplicativos que podem fazer quase tudo por nós, desde compras em supermercados a encontros amorosos. Segundo Gomes (2006), o surgimento/crescimento dessas novas tecnologias foi um importante fator para a menor utilização e vivência do espaço da cidade. “O uso da via pública se restringe progressivamente ao seu valor instrumental primário, a circulação. Saímos cada vez menos e quando o fazemos, em geral por absoluta necessidade, devemos usar um automóvel, que nos levará a um lugar preciso, onde, habitualmente, reproduz a ideia de confinamento e de segurança.” (GOMES, 2006, p.183) Esse seria o motivo para que muitos *shopping centers* estejam constantemente cheios de jovens e adolescentes em busca de uma sociabilidade mais ampla que aquela encontrada em família, por exemplo.

Segundo Gomes (2006):

Os edifícios, onde habitam as classes médias e alta, são fechados, gradeados, guardados e vigiados; possuem às vezes o que se costuma chamar de infraestrutura: piscina, sala de ginástica e *playground*. O uso do transporte particular é quase a regra para aqueles que têm condições de ter um carro. As garagens são interiores, e a saída dos veículos se faz por meio das portas automáticas; dessa forma, ao sair da rua, já estamos devidamente protegidos por nossas carapaças privativas. As casas são equipadas, dentro da medida do possível, com o máximo de máquinas que compõem o arsenal de comunicação privado. Trata-se, sem dúvida, de um processo paradoxal de abertura maior do mundo a partir de um confinamento cada vez maior. (GOMES, 2006, p.184)

E completa que:

As classes médias procuram sempre por espaços de lazer mais protegidos e de mais difícil acesso, onde o filtro exercido pelo poder aquisitivo ou pela acessibilidade seja efetivo na seleção social.” “A enorme desigualdade social, na qual o Brasil tem a liderança mundial, tende a produzir uma vivência espacial do gênero *apartheid*, pois todas as possibilidades de mistura ou de se compartilhar um espaço comum são vistas com desconfiança e evitadas socialmente. (GOMES, 2006, p.185)

Ao tratar exclusivamente dos condomínios da região da Barra da Tijuca, Gomes os classifica de Ilhas Utópicas. Essa utopia estaria no fato de haver a tentativa de uma recriação da própria cidade em um contexto privado, oferecendo inúmeros serviços como transporte privado para outras áreas do bairro e da cidade, mercados e escolas. Além de transmitir a ideia de “clube residência”, não havendo a necessidade de sair dos condomínios para os afazeres cotidianos e quando essa necessidade surge, há a oferta de fazê-lo por meios que não se

misturem com o público, “assim, os condomínios exclusivos trabalham a imagem de um quadro de vida alternativo de alto padrão, onde seria possível encontrar calma, segurança, lazer e prestígio.” (GOMES, 2006, p.185)

Deixando claro que tudo isso só pode ser alcançado e obtido por um grupo restrito de pessoas que possuem renda suficiente para desfrutar destes serviços prestados. Os limites entre quem pode e não pode acessá-los se dá claramente através da extrema vigilância, dos muros, da negação do outro, da intimidação que as cancelas e portões causam a quem não conhece o bairro e suas particularidades.

Ao tentar vender a ideia de um acesso total às necessidades cotidianas, campanhas publicitárias de empreendimentos imobiliários se utilizam da ideia de segurança, conforto, lazer, áreas verdes e de um próprio aparato de opções das mais variadas como estratégia de venda de seus imóveis.

É possível verificar que há a tentativa de recriação da cidade, porém negando-a. Há uma contradição entre o que se propõe e o que se faz na prática. A busca de quem adquire um imóvel com essas características passa pelo desejo de ter o que lhe é oferecido ao mesmo tempo que nega o que possui na cidade, deixando de lado o bem público.

O que entendemos que há como tentativa e que já colocado em prática há no mínimo duas décadas nesta área da cidade é a busca por uma homogeneidade social, com limites claros e muito bem delimitados de direitos sobre aquela porção do espaço. As territorialidades são definidas e redefinidas a todo momento. Em cada muro, grade, câmera, vigia, olhar, questionamento sobre onde você está indo, pedido do número da carteira de identidade para adentrar em um prédio, fotografia do seu rosto para seguir caminho em um condomínio, há a recriação e o fortalecimento de até onde você pode ir, causando desconforto e criando um ambiente que não lhe permite ter liberdade no ir e vir sem ser quase que cooptado a dar satisfações sobre quem é e o que faz ali. São tentativas constantes de dizer que você não é bem-vindo e não pertence a este lugar. A não ser que você pague muito bem pelo que eu pago para ser diferente de você. E sou porque posso pagar. Ao fazer isso cria-se além um muro maior que o físico, cria-se também um imaginário tanto de posse do território quanto de inacessibilidade física e monetária daquele espaço.

Segundo Gomes (2006):

o arremedo da cidade dá lugar ao nascimento de uma cidade fragmentada ou, sem exagero, a um simulacro da condição de cidadania. (...) Recusa-se dessa maneira a conviver dentro de uma sociedade com homogeneidade. (...) Nessas ilhas utópicas é o padrão monetário que determina a possibilidade de ingresso. Por isso, tantas vezes se confunde a ideia de ter direitos com o fato

de apresentar signos sociais que demonstrem um certo padrão de consumo. Definitivamente, as noções de cidadão e consumidor se confundem. (GOMES, 2006, p.187)

Finalizando seu raciocínio, Gomes (2006) afirma que esses espaços jamais recriarão os espaços urbanos através de arremedos, porém negam os princípios de uma vida urbana democrática.

Estão condenados aos ritos narcísicos do encontro com o igual, condenados ao tédio do esperado, marginalizados da verdadeira vida social, que ocorre fora de seus limites. Esses espaços, cópias da cidade, funcionam de fato como sua antítese, na medida em que recusam a diferença, a liberdade de entrada, a possibilidade do encontro com o diverso, a construção de uma verdadeira individualidade dentro de uma coletividade variada e múltipla (GOMES, 2006, p.188)

Uma outra importante contribuição nesta discussão é a levantada por Sposito e Góes (2013), onde há o aprofundamento do debate sobre condomínios fechados nas realidades de cidades médias do interior de São Paulo, mais especificamente em Marília, Presidente Prudente e São Carlos. Guardadas as devidas especificidades locais, gostaria de levantar alguns pontos relevantes do estudo que podem ser associados com este trabalho.

O primeiro deles é a nomenclatura que as autoras utilizam para se referirem aos condomínios. Os chamam de “espaços residenciais fechados”, designando todos os “tipos de empreendimentos residenciais horizontais murados e controlados por sistemas de segurança”. Outro ponto importante, é a rearticulação desses espaços na cidade, dando a ela uma outra característica em relação à distribuição populacional:

alterando a distribuição na cidade, dos grupos sociais e das funções urbanas, rearticulando os usos dos espaços e os fluxos que lhe animam a vida, por meio de formas de segmentação mais complexas, porque incluem o veto ou o controle de acesso e frequência a parcelas do espaço urbano(...). (SPOSITO; GOES, 2013, p.67).

Gerando, assim, um novo grupo de pessoas, que cresceu compreendendo e participando de uma relação relativamente recente com o espaço urbano.

Houve, especificamente, naquela área da cidade do Rio de Janeiro (Barra da Tijuca/Recreio) uma reestruturação pautada na exclusão. Uma exclusão capitalizada e bem articulada com toda a estrutura imobiliária, capaz de criar um imaginário de paz e calma para quem ali estivesse. A estruturação urbana dos bairros foi alterada para atender tais demandas. E neste contexto gerações de pessoas foram tendo suas experiências de vida criadas sob esta égide do confinamento como uma maneira de estar seguro em um ambiente inóspito e inseguro.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Não há aqui a intenção de afirmar que a cidade é segura, os números dizem o contrário há décadas, mas creio que esse não seja o único fator a fazer milhares de pessoas optarem a viverem em um ambiente de enclausuramento por opção.

A cidade vivenciada pelos alunos é justamente essa com uma lógica da negação do outro (aquele que não pode acessar meus espaços/ ameaça à “normalidade”) e da insegurança constante, justificando escolhas como: o carro em quase todas as rotas de circulação, a diversão em locais fechados, a escola no condomínio, os cursos de idiomas em *shoppings centers*, etc. Ao discorrerem sobre essas mudanças urbanas Sposito e Góes (2013, p.69) afirmam que:

o aparecimento desses empreendimentos não gera o desaparecimento de outras formas de habitação e espaços de consumo, mas os recombina, no contexto das relações espaciais que compõem a cidade, tanto quanto altera seus conteúdos pelas diferenças que estabelecem, cada vez mais expressas por oposições entre o murado e o aberto, o controlado e o não controlado, o exclusivo e o de todos, os centrais e os periféricos, estes no plural e, atualmente, mais do que nunca, vistos de modo relativo e transitório. (SPOSITO; GOES, 2013, p.67).

Sendo assim, uma pergunta surge: que tipo de relacionamento se cria com os que vivem nos arredores dos espaços residenciais fechados se a circulação é impedida ou dificultada? Como se criam laços de pertencimento e/ou afeto com a comunidade se há uma opção pela autoss segregação? Sposito e Góes (2013, p. 97) afirmam que “os muros estabelecem limites que arrefecem as relações espaciais com o restante da cidade, concretamente(...)”. Se há uma mudança nas relações espaciais, que cidade é essa que eles se veem inseridos?

A escolha de viver nesses ambientes fechados é optar na diminuição das interações espaciais com o restante da cidade, podendo levar à negação da convivência entre as diferenças no mesmo espaço (SPOSITO; GOES, 2013, p.98). A diferença não existe nesta “cidade” idealizada, pelo contrário a diferença é marcada, como no uniforme das empregadas domésticas, na fila de carros que tem seu acesso atrasado para fazerem uma rigorosa inspeção na entrada do “condomínio” ou como intitulam Sposito e Goés (2013): espaços residenciais fechados.<sup>3</sup>

Logo, a “cidade” vivida pelos alunos não é composta pela diferença, esta é todos os dias deixada do lado de fora e pertence àqueles do outro lado. Dentro, a diferença não existe. Como avivar nesses estudantes algum sentimento de unidade com os outros que são maioria e que não usufruem deste tipo de realidade? Como transpor essa barreira? Como fazer com que eles entendam que numericamente pertencem a uma minoria que possui uma renda e privilégios que a maioria não possui? Essa discussão será realizada no Produto Educacional

---

<sup>3</sup> No condomínio Novo Leblon (onde a escola está situada) foi implementado em 2019 um sistema de entrada de pessoas em que o motorista deve apertar um botão que automaticamente abre a cancela de acesso. Ao fazer isso, o motorista está sendo filmado e devidamente identificado.

associado a este trabalho. Debate que pode e deve ser ampliado a outras áreas visto que o movimento da urbanização, na longa duração, tem sido o de ampliar a segmentação do espaço e da seletividade social no uso e na apropriação dele. (SPOSITO; GOÉS, 2013, p.99)

Cabe entender que viver nesses ambientes, como os condomínios fechados, é fruto de uma escolha, que gera marcas no espaço e na sociedade, como aponta Souza (2013):

(...) uma solução escapista. Representa uma fuga e não um enfrentamento, muito menos um enfrentamento construtivo. Como tal, não passa de uma pseudo-solução. Se, de uma parte, os “condomínios exclusivos” prometem solucionar os problemas de segurança de indivíduos e famílias de classe média ou da elite, de outra parte deixam intactas as causas da violência e da insegurança que os nutrem. Pior: no longo prazo, colaboram para deteriorar a qualidade de vida, a civilidade e as condições de exercício da própria cidadania na cidade, sob determinados aspectos. Sob o efeito do marketing imobiliário, da debilidade do debate político e dos limites ideológicos de uma pequena burguesia cada vez mais americanizada (ou, mais especificamente, “miamizada”), esses ônus até que tendem a parecer suportáveis, algo como um “mal menor” ou um preço a pagar”, traíndo uma resignação facilmente acomodável ao próprio sistema de valores do individualismo exacerbado. (SOUZA, 2013, p.70)

Desta forma, nos vemos diante de dois problemas: a maneira como esse grupo de pessoas vive a cidade, a partir da negação do outro; e como eles irão viver a cidade a partir de uma experiência de vida pautada na autosegregação e, conseqüentemente, a não convivência com o restante (que compõe a maioria) dos cidadãos de sua cidade. Ainda na esteira desta análise, Souza continua:

De um ponto de vista político-pedagógico, pode-se afirmar que os “condomínios exclusivos” ameaçam o fortalecimento de valores de civilidade e solidariedade cidadã, uma vez que são ambientes de socialização que, a um só tempo, pressupõem e reforçam um descompromisso para com a cidade como um todo. Reforçam porque, implicando um empobrecimento adicional da vivência da cidade e da experiência do contato com o Outro (entendido esse Outro como o favelado, o morador de rua, o suburbano...), o enclausuramento voluntário só pode terminar por reforçar preconceitos, na esteira da ignorância e do medo. O espaço urbano também educa - ou “deseduca”. No caso dos condomínios, educa não para a liberdade, para o diálogo, para o respeito à diferença, para a solidariedade, mas sim para o ódio de classe (não raro amalgamado com o ódio racial), para o elitismo arrogante, para o temor e o desinteresse (e o desrespeito) em face dos diferentes. (SOUZA, 2008, p.70)

Souza (2008, p.72) afirma ainda que o auto-enclausuramento antes de ser uma solução é um problema em si por aumentar a segregação e, também, por levar esse modelo de moradia (associado à especulação imobiliária) para áreas menos ricas e carentes, com arremedos, buscando obter a pretensa segurança e padrão de moradia oferecidos em tais empreendimentos. O que nos leva a um questionamento que não é o objetivo deste trabalho, mas apenas um apontamento para futuras contribuições: “Como crianças que vivem em

diferentes áreas da cidade a compreendem? De que maneira o local de moradia influencia na compreensão do que é cidade?” Desta forma seria possível compreender diferentes olhares sobre a construção da ideia de cidade por crianças ainda em formação, e também buscar entender se há alguma relação desse aprendizado com a maneira que a cidade é vivida e transformada.

Neste caso específico, não abordaremos uma segregação específica, mas sim a autosegregação. Sobre ela, Corrêa (1989, p. 64) a define como: “um grupo com melhores condições (brancos na África do Sul, mais ricos na América Latina etc.) que opta pelo isolamento em relação ao conjunto da cidade que, para eles, é o espaço dos outros e, portanto, não mais de todos.”

Já Souza, apresenta uma definição mais contundente sobre esse fenômeno, que segundo ele “não passa de uma pseudossolução escapista” (SOUZA, 2000, p.89). Além disso, o autor destaca fatores que contribuem para a autosegregação. São eles:

- 1) Uma paisagem urbana crescentemente marcada pela pobreza e pela informalidade, inclusive nas áreas centrais e nos bairros residenciais privilegiados mais tradicionais;
- 2) A deterioração das condições gerais da habitualidade e qualidade ambiental nos bairros residenciais privilegiados tradicionais, devido a congestionamentos, poluição do ar etc.;
- 3) A busca por uma maior “exclusividade social”;
- 4) Eventualmente, a procura de novos espaços residenciais que apresentassem amenidades naturais; e
- 5) O aumento objetivo da criminalidade violenta e de problemas associados a estratégias de sobrevivência ilegais (como as “balas perdidas” quando de tiroteios entre quadrilhas rivais de traficantes de drogas, a desvalorização de imóveis situados próximos às favelas etc.), e também a “sensação de insegurança” vinculada, com maior ou menor dose de realismo, à criminalidade objetiva. (SOUZA, 2000, p.197)

Ainda segundo Souza (2008, p.74), “os condomínios exclusivos” ameaçam o fortalecimento de valores de civilidade e solidariedade cidadã, uma vez que os ambientes de socialização que, a um só tempo, pressupõem e reforçam um descompromisso com a cidade como um todo.

Outra autora, que se tornou referência por seus estudos sobre os condomínios fechados, notadamente na cidade de São Paulo, Teresa Pires do Rio (2011), os classifica como enclaves fortificados, pois incluem prestações de serviços que fazem com que não haja a necessidade de saída das pessoas desses locais para praticamente nada, havendo, uma negação

da cidade. Estes enclaves estariam mudando a maneira como as pessoas da classe média e da classe alta vivem, consomem, trabalham e gastam seu tempo de lazer. É nesse espaço que os alunos que fizeram os trabalhos criaram suas referências de cidade. Teresa Pires Caldeira do Rio (2011) os classifica como:

Tais espaços são fisicamente demarcados e isolados por muros, grades, espaços vazios e detalhes arquitetônicos. São voltados para o interior em direção à rua, cuja vida pública rejeitam explicitamente. São controladas por guardas armados e sistemas de segurança que impõem as regras de inclusão e exclusão. Tendem a ser ambientes socialmente homogêneos. Aqueles que escolhem habitar esses espaços valorizam viver entre pessoas seletas (ou seja, do mesmo perfil social) e longe das interações indesejadas, movimento, heterogeneidade, perigo e imprevisibilidade das ruas. Os enclaves privados e fortificados cultivam um relacionamento de negação e ruptura com o resto da cidade e com o que pode ser chamado de um estilo moderno do espaço público aberto à livre circulação. Eles estão transformando a natureza do espaço público e a qualidade das interações públicas na cidade, que estão se tornando cada vez mais marcadas por suspeita e restrição. (CALDEIRA, 2011, p.259)

O relato acima e a análise feita pela autora em seu livro se referem à cidade de São Paulo e sua própria lógica, onde a população mais abastada foi se distanciando das áreas centrais e se enclausurando em condomínios em outros municípios e/ou em bairros mais afastados. Na cidade do Rio de Janeiro, tal lógica nos anos de 1980 e 1990 teve como ponto central a Barra da Tijuca. Logo, muitos dos estudantes participantes desta análise e que são meus alunos, são filhos de pessoas que já vivem neste contexto também desde a sua infância. Não há, para este trabalho, um levantamento, junto aos responsáveis os motivos que os levaram a viverem nestes espaços, mas a partir de muitos relatos ouvidos, a maioria já vive sob essas condições dentro desses espaços há, ao menos, duas gerações.

Há um condicionante etário quase que impositivo da relação da visão que a família possui sobre a forma que as crianças vivenciam a cidade, e a escolha nesta etapa da vida, não é da criança, entretanto, cabe a nós, professores, desvelarmos o que há do outro lado. Me recordo de um comentário que presenciei em uma saída a um museu com um grupo de alunos da educação infantil de uma outra instituição educacional em que trabalhei no ano de 2013 que retrata o que quero dizer. A escola se localiza também na Barra da Tijuca e o estávamos a caminho do Centro. Ao passarmos pela Rocinha, um aluno falou “ihh, olha lá os pobres!” Escancarando a diferença de realidades, de conhecimento sobre o outro, sobre o respeito (no caso, desrespeito) e tantas outras ponderações que poderiam ser feitas. No momento eu o repreendi, mas a frase não saiu mais da minha cabeça, por inúmeros fatores, mas sobretudo porque ao dizer essa frase, ele automaticamente se colocou em um outro patamar enquanto pessoa, pautado na condição financeira. E mais uma vez me pergunto e peço perdão ao caro

leitor desta dissertação por fazê-lo mais uma vez: qual é o papel do professor para alterar tais compreensões de cidade que existem baseadas no nós x eles, ricos x pobres, suburbanos x não suburbanos, asfalto x favela?

Há, portanto, uma divisão no entendimento destes alunos do que é a cidade. O que ela representa e suas características, o que reforça cada vez mais a possibilidade reconhecer os outros como estranho. (SPOSITO; GÓES, 2013, p.98) Nos levando a uma nova divisão social do espaço, onde o acesso ao capital acaba por cindir a cidade cada vez mais. E não só espacialmente, socialmente, mas também como poderá ser visto a partir dos trabalhos analisados, em seu imaginário. A cidade passa a ser um simulacro murado, onde as experiências vividas são realizadas em ambientes imunes à realidade do outro. Realidade esta que o poder aquisitivo pode deixar afastado, gerando um fosso entre partes da sociedade. De acordo com Bourdin (2005), tais disparidade acabam por gerar um distanciamento maior entre tais grupos:

O uso frequente do termo fragmentação urbana repousa sobre uma imagem: a sociedade (e seus territórios, em particular urbanos) seria um todo que se parte em pequenos pedaços. Essa imagem é tanto mais eficaz se podemos lhe associar “provas” sociais e espaciais: criação de fronteiras ou de rupturas internas nas aglomerações, isolamento dos grupos uns em relação aos outros, manifestado pela segregação e pelas áreas residenciais fechadas, fortes disparidades no acesso aos serviços urbanos, ausência do sentimento de pertencimento. (2005 *apud*, SPOSITO; GOÉS, 2013, p.100)

Fato que, acaba por causar uma transformação profunda das práticas espaciais profundas experimentadas nos espaços urbanos:

(...) a cidade, continente da diferença desde sua origem, torna-se, por meio das barreiras criadas, continente da indiferença, ou, raciocinando de outro modo, se somos cada vez mais indivíduos ou, no máximo, grupos e não classes sociais, precisamos das barreiras que justificam, propiciam e asseguram a distinção e garantem o direito à indiferença. (SPOSITO; GOÉS, 2013, p.101)

E continuam:

Esse não reconhecimento entre as partes da cidade, o que significa dizer entre seus moradores, é razão, também, das dificuldades de compreendê-la e dela se apropriar, ao menos como possibilidade, enquanto totalidade, e esse nos parece ser um dos elementos da nova divisão social do espaço na cidade. (SPOSITO; GOÉS, 2013, p.101)

Indo de encontro a esse pensamento, Souza (2003, p.83) pontua: “a convivência favorece a tolerância; a segregação realimenta a intolerância.”

Será analisado para este trabalho, um grupo de crianças que vive neste ambiente de autosegregação, fruto de uma nova divisão da cidade, que possui uma experiência de vida única, pautada em vários dos elementos descritos e analisados acima. Portanto, retratar, dar voz, analisar como eles compreendem a cidade, é tarefa da geografia e analisá-la enquanto

professor é uma tarefa de elucidação de uma realidade bastante específica, capaz de ampliar as maneiras de trabalhar futuros temas com este grupo de estudantes e com outros em um futuro próximo.

### 3 ATIVIDADES REALIZADAS

Nesta seção da dissertação serão apresentados os trabalhos realizados pelos estudantes e suas subsequentes análises. Foram realizados três trabalhos, o primeiro consistiu em um levantamento do local onde eles viviam (o bairro mais especificamente) e quais outros bairros da cidade eles conheciam. O segundo, o mapa narrativo, que consistiu no trabalho-chave, onde foi possível entender compreender de que maneira os alunos representam a cidade. Já o terceiro relacionou-se com elementos apresentados pelos estudantes durante a execução dos dois primeiros trabalhos, mais especificamente voltados ao tema da segurança.

Quanto à análise dos desenhos e dos mapas, ela foi constituída em conjunto, pelo aplicador do desenho e pela criança. Nesse enfoque, o trabalho é entendido como uma estratégia de interação que permite a reprodução de circunstâncias da vida diária. Seus resultados não podem ser interpretados isoladamente. Vale ressaltar que o desenho é apenas uma ferramenta de trabalho, sendo necessário considerá-lo em associação com entrevistas. No caso específico deste trabalho, o relato dos alunos foi realizado ao passo que eles faziam o mapa, compondo a forma de análise.<sup>4</sup>

É preciso ressaltar a importância dos estudos da compreensão e estruturação do espaço feito por crianças, que é diferente daquele criado por adultos, já que seus processos perceptivos são completamente distintos, visto que na criança não há uma série de questões de cunho cultural e científico presentes, como apontado por Mèredieu (2017):

O espetáculo perceptivo não é inteiramente dado à percepção: o campo espacial e sensorial elabora-se e estrutura-se progressivamente. Existe, pois uma gênese da percepção que obriga a estudar separadamente os processos perceptivos no adulto e na criança, sem, no entanto, esquecer que eles representam as diferentes fases de uma mesma evolução. Portanto, não há razões para pressupor na criança uma experiência do espaço análoga à do adulto. Anterior às montagens e às categorias espaciais colocadas pela ciência e a cultura(...) (MÈREDIEU, 2017 p.70)

Ao analisar a obra de Merleau-Ponty, Mèredieu (2017) aponta que na experiência vivida expressa nos desenhos não há espaço para objetos fixos pois há uma corrente de percepções que caracterizam a visão infantil, tornando-a caleidoscópica. Neste espaço não há

---

<sup>4</sup> Seria também realizado um grupo focal para que uma explicação pormenorizada fosse dada, porém, esta etapa foi impossibilitada pelo fechamento das escolas durante o início do letivo de 2020, devido à pandemia. Esta dissertação foi concluída durante o primeiro semestre de 2020

permanências e ele se mantém a todo momento em constante transformação como a sua própria vida.

O desenho realizado, como aponta Almeida (2016), é um sistema de representação, sem querer fazer uma cópia do real. Há ali uma linguagem gráfica própria, há a expressão de uma linguagem própria, onde a criança faz transparecer suas impressões e socializa suas experiências. “Desenhos do espaço são reveladores das aquisições das crianças quanto à representação espacial.” (ALMEIDA, 2016, p.27)

E, a partir desse entendimento de linguagem própria feita pelas crianças que buscou-se revelar os mapas e desenhos apresentados a seguir. Houve a todo momento uma busca da tradução do que eles diziam, muito mais que a tentativa de dar um olhar adulto sobre a obra da criança. Suas falas e linhas foram registradas com o intuito de dar-lhes voz.

Esta etapa foi árdua por querer demonstrar a visão deles sem uma intromissão estrangeira, pois concordo com Juliasz (2017) ao dizer que:

A criança transforma o espaço que conhece e passa a atribuir um significado conforme seus desejos e personalidade, pois o espaço do adulto é transformado pela criança não só do ponto de vista quantitativo, em suas dimensões, mas também qualitativamente, em relação ao seu significado. (JULIASZ, 2017, p. 143)

É essa transformação que buscou-se captar de diferentes maneiras e que se segue.

### **3.1 Conhecimento sobre a cidade**

Durante esta etapa de cunho mais prático do trabalho, havia planejado a realização dos mapas narrativos como a primeira tarefa a ser realizada, entretanto, algumas falas dos estudantes ao longo de sucessivas aulas me fizeram querer introduzir outros trabalhos além daquele já proposto desde o início dos meus estudos e presentes em meu planejamento. Entendo essa mudança como um complemento ao trabalho e um suporte maior para a análise da produção dos estudantes.

Ao longo dos cinco anos em que leciono para o quarto ano do Ensino Fundamental, percebo uma grande dificuldade por parte dos alunos em diferenciar estado, município e bairro. Em conversas com outros professores de geografia que atuam neste segmento, eles revelaram que seus estudantes também apresentam esta dificuldade dentro deste tema.

Esse assunto é trabalhado nas séries iniciais do Ensino Fundamental em etapas. Primeiro há uma apresentação das redondezas, ruas, bairro, município, estado e país, em uma perspectiva que parte do micro para o macro. É natural que haja dúvidas e que muitos alunos acabem por confundir certos nomes e diferenciações devido às suas idades e pela pouca

vivência que possuem. Porém, ao trabalhar esse assunto com minhas seis turmas de quarto ano, pude constatar uma especificidade clara para a realidade deles. Em todas as turmas, houve pelo menos de um aluno a mesma pergunta: “Tio, cadê os condomínios?” ou então eles mesmos introduziam os condomínios em suas divisões administrativas do país – “Primeiro vem o país, depois os estados, as cidades, os bairros, os condomínios e as ruas.”

A partir da fala dos alunos, fiquei mais atento à maneira e à naturalidade de como eles introduziram os condomínios como parte integrante da divisão administrativa da cidade. Uma leitura de mundo que parte do princípio que essa é a norma, a regra de construção do ambiente urbano e que eles não conhecem outra para fazer um contraponto.

A partir destes relatos, introduzi uma outra atividade, além dos mapas narrativos para ser analisada nesta dissertação. O primeiro trabalho consistiu em entregar aos alunos um mapa do município do Rio de Janeiro dividido por bairros. Logo após todos estarem com os mapas em mãos, eu pedi para que eles identificassem o bairro em que moram e outros bairros que conhecem, ou seja, que saibam da existência. Este trabalho durou cerca de trinta minutos e 39 alunos de uma turma, com um total de 40, estavam presente e realizaram a tarefa.

O objetivo principal desta atividade específica é ilustrar quais outros bairros da cidade eles conhecem (sabem que existem) e se já possuíram alguma experiência neles. Além de entender quais são suas rotas, por onde circulam, o que fazem nestes bairros e poder registrar de modo formal em qual bairro eles vivem.

Foi entregue aos alunos um mapa com a divisão dos bairros da cidade do Rio de Janeiro e foi pedido para que eles, no primeiro momento, pintassem da cor que quisessem o bairro em que vivem e caracterizassem na forma de legenda o que a cor significava.<sup>5</sup>

Dos 39 alunos que realizaram a tarefa, 27 afirmaram morar na Barra da Tijuca, 5 no Recreio dos Bandeirantes, 1 em Jacarepaguá, 1 no Camorim e 5 não registraram no mapa onde moram. Uma aluna registrou que morava na Barra e no Recreio, pois tinha guarda compartilhada e seus responsáveis viviam nestes respectivos bairros.

**Tabela 1: Bairro de residência**

Bairro em que vivem	Número de alunos residentes
Barra da Tijuca	27
Recreio dos Bandeirantes	5
Jacarepaguá	1

<sup>5</sup> O mapa base para a execução desta atividade se encontra nos anexos, assim como todos os trabalhos realizados pelos estudantes.

Camorim	1
Não responderam	5

Fonte: O autor, 2020.

Logo após, foi pedido para que eles pintassem de outra cor os bairros que eles sabiam que existiam, encontrando este resultado:

**Tabela 2: Número de outros bairros que conhecem**

Número de bairros que conhece	Número de alunos que responderam
Nenhum bairro além do que vive	2 alunos
1 bairro	7 alunos
2 bairros	8 alunos
3 bairros	3 alunos
4 bairros	2 alunos
5 bairros	3 alunos
6 bairros	2 alunos
7 bairros	1 aluno
8 bairros	1 aluno
9 bairros	2 alunos
10 ou mais bairros	6 alunos
Não responderam	4 alunos

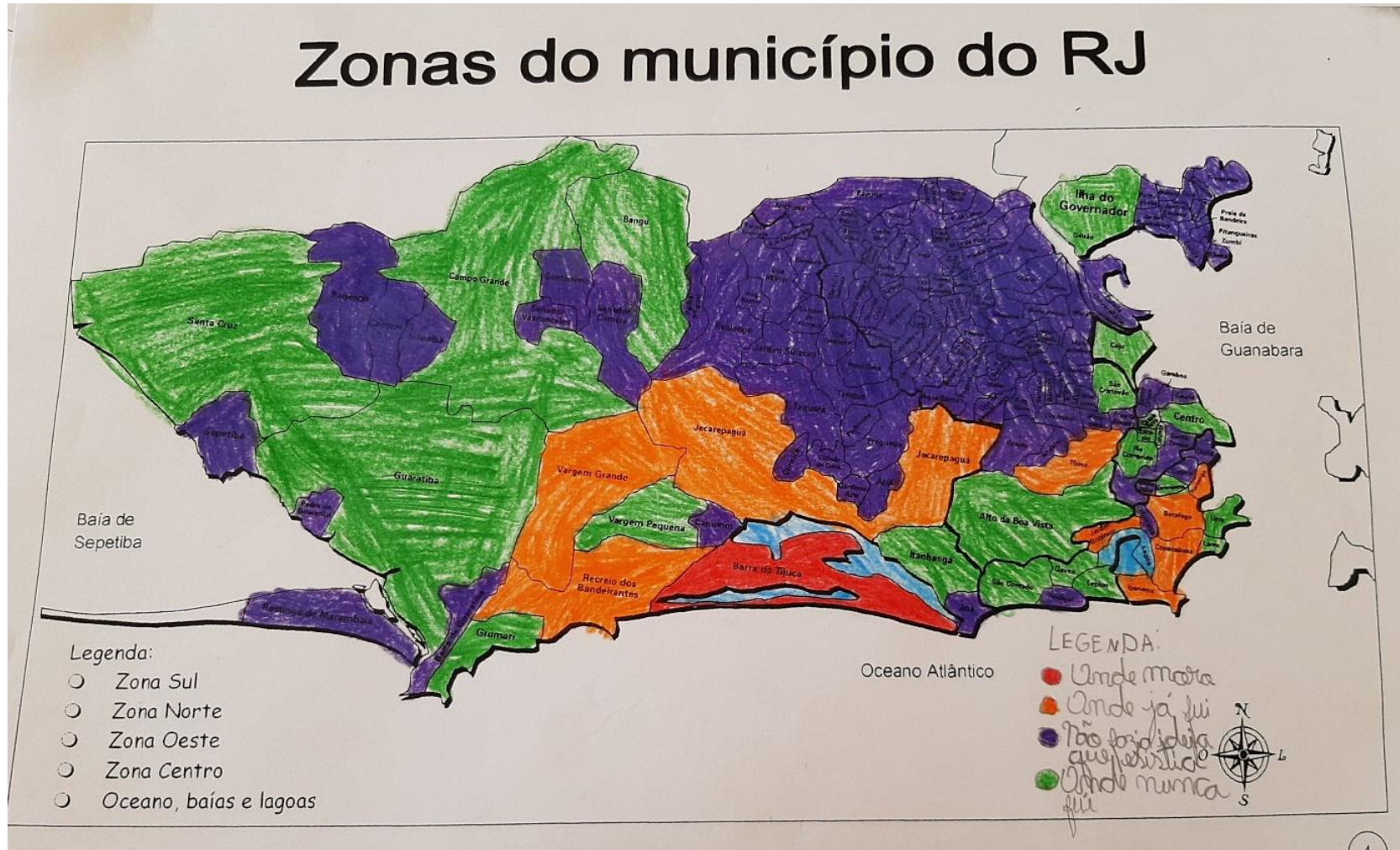
Fonte: O autor, 2020.

Dois pontos importantes de análise neste primeiro momento, a maioria dos alunos vive no mesmo bairro, portanto, suas experiências em relação à cidade são semelhantes (guardadas todas as especificidades e individualidades da construção do ser humano e como este enxerga e experencia a cidade). O que gostaria de deixar registrado é o fato de possuíram, símbolos, signos, andarem pelas mesmas avenidas, escola, igreja, entre outros marcos e pontos relevantes semelhantes durante a infância e a construção de ideia de cidade internamente.

Segundo ponto é como eles relatam conhecerem pouco outros bairros (Figura 1). Isso evidencia o quão pouco eles possuem de registros do restante da cidade, até mesmo para passearem e conhecerem pontos turísticos, visto que o Rio possui uma grande gama de possibilidades de lazer ao ar livre e opções culturais como museus, teatros, centros culturais etc. A maior parte dos outros bairros que eles assinalaram, que sabiam que existiam são bairros próximos à Barra da Tijuca, como: Recreio dos Bandeirantes, São Conrado e Leblon,

evidenciando que seu conhecimento se restringe a locais próximos e de poder aquisitivo semelhante, além de não haver a necessidade de grandes deslocamentos.

Figura 1 - Conhecimento sobre a cidade I



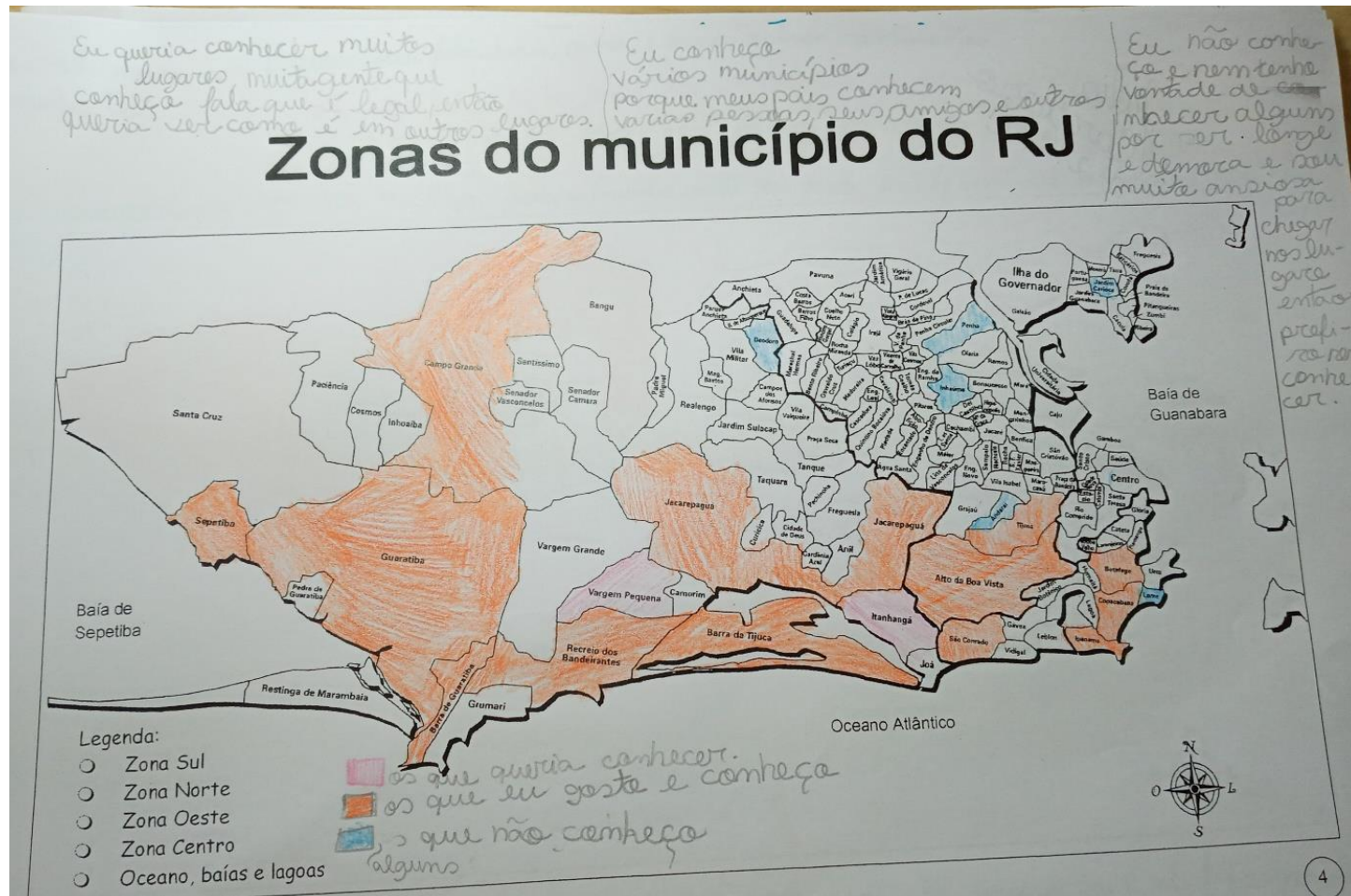
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

Em um segundo momento, ainda na mesma aula, foi pedido aos alunos que registrassem em um mapa onde, na cidade, eles já haviam tido algum tipo de experiência, ou seja, já haviam ido para fazer algo e que se recordavam. Essa foi a única instrução passada para eles. O objetivo desse segundo trabalho era traçar os principais locais que eles realmente conheciam como uma forma de compreender onde se localizam tais memórias e redes de afeto com o restante cidade, espacializando suas trajetórias.

Ao assinalarem os locais onde tiveram experiência de vida, os alunos as registraram na forma de cores e especificaram nas legendas – gostaria de deixar claro que essa não foi um pedido meu, simplesmente eles descreveram suas experiências voluntariamente e as deixaram claras através da legenda. A partir das legendas criadas por eles, gostaria de relatar alguns comentários descritos. A maior parte dos alunos relatou que a ida a outros bairros se deu para visitar parentes, como casa dos avós, tios ou amigos da família. Alguns vivendo em bairros mais distantes para eles, como a Ilha do Governador, a Tijuca e o Méier, mas em sua grande maioria os parentes vivem no eixo Barra – Zona Sul. Outro local que apareceu de forma recorrente era o Centro, mas de maneira exclusiva para retratar o local de trabalho de um dos responsáveis. Em nenhum outro momento o bairro Centro surgiu como uma possibilidade de lazer e/ou turismo.

Inúmeros alunos confundiram bairros e cidades, como nos casos abaixo:

Figura 2 - Conhecimento sobre a cidade II



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

Figura 3 - Conhecimento sobre a cidade III



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

Ficou evidente, neste primeiro momento que a noção de diferenciação entre bairro e cidade é um ponto no qual muitos apresentam dúvidas, como nos exemplos a seguir: “Cidade de São Conrado, cidade de Santa Cruz.” Esses são bairros que eu já viajei”. A ideia de distância também é inserida por eles de forma contundente, tais como: “Minha babá foi viver na cidade de Santa Cruz e nunca mais voltou”.

A emoção também foi sentida no mesmo relato: “Guadalupe é um bairro que me dá tristeza porque é lá que minha mãe trabalha é muito longe e ela me deixa todos os dias de manhã para ir pra lá”. “Bangu era o bairro que minha avó morava quando era mais jovem e de onde meu cachorro veio depois de sofrer maus tratos.” São relatos que demonstram o conhecimento da existência de alguns bairros, mas ligado a experiências relacionadas a outras pessoas, com um distanciamento natural da idade, mas também uma falta de pertencimento, como se tal local não fizesse parte da cidade por não estar dentro do seu circuito de afeto direto.

Esse primeiro trabalho demonstrou o quão pouco os alunos conhecem sua própria cidade, limitando-se na maior parte das vezes a bairros vizinhos. Obviamente, que nesta fase da vida, isso ocorre pela influência de seus responsáveis que fazem seu transporte por onde quer que vão. Porém vale ressaltar que, por possuírem um poder aquisitivo elevado, eles têm um conhecimento de mundo muito variado. Mesmo não conhecendo tão bem a cidade em que vivem, há inúmeros relatos ao longo das conversas informais que possuímos e, até mesmo, nos exemplos que eles apresentam nas aulas, de locais no exterior que eles possuem um vasto conhecimento. E até mesmo experiências mais “mundanas” com a cidade, como andar de trem, metrô e andar a pé. Não se trata de não fazer isso nunca, mas sim, de não o fazer aqui.

Isso acaba por também moldar a ideia de cidade que esses estudantes vão ter, aprender e possivelmente, replicar. Em seus relatos cotidianos, é comum ouvir relatos de como aqui (Brasil) é ruim, perigoso, sujo, mal-acabado e fora (principalmente Estados Unidos) é bom, limpo, seguro e organizado.

Esse pensamento tem levado também a muitos alunos de classes altas a não optarem por fazerem suas graduações em universidades públicas (o perigo sempre aparece como ponto principal, pois se localizam em bairros muito distantes para eles e quase sempre violentos e, posteriormente, o risco de greves). E já, desde o Ensino Fundamental eles moldam seus discursos de futuro acadêmico para realizarem estudos no exterior.

Fato este que impactou nos últimos anos as próprias escolas particulares que atendem o público mais abastado financeiramente. Muitas delas, (incluindo o colégio onde esse

trabalho foi aplicado) agora, oferecem uma opção de currículo do ensino médio que contempla o High School dos Estados Unidos<sup>6</sup>, com uma grade horária no contra turno com todas as disciplinas em língua inglesa e uma série de especificidades que acaba por fazer deste aluno um candidato a uma vaga em uma universidade estadunidense, como qualquer outro que tenha estudado no referido país.

Para aqueles que não conseguem fazer parte de seus estudos no exterior, não precisa sair de seu bairro para concluí-lo. Houve, nos últimos anos, um crescimento no número de opções de faculdades particulares na Barra da Tijuca, atendendo, também a esse público. Várias universidades que não possuíam campus no bairro abriram suas unidades, atraídas por um grande quantitativo de estudantes que pouco circulam pela cidade e possuem um poder aquisitivo mais elevado.

Outro ponto relevante que surgiu nesta atividade foram as menções à segurança. Esse não era o objetivo, não instruí para que falassem sobre esse tema, mas ele surgiu naturalmente, partindo dos alunos. Alguns alunos fizeram tal conexão, sem explicar exatamente o porquê de alguns bairros, para eles, serem perigosos. Foram assinalados nesta categoria a Ilha do Governador, São Cristóvão e a Cidade de Deus Seguem (Figuras: 4, 5, 6 e 7)

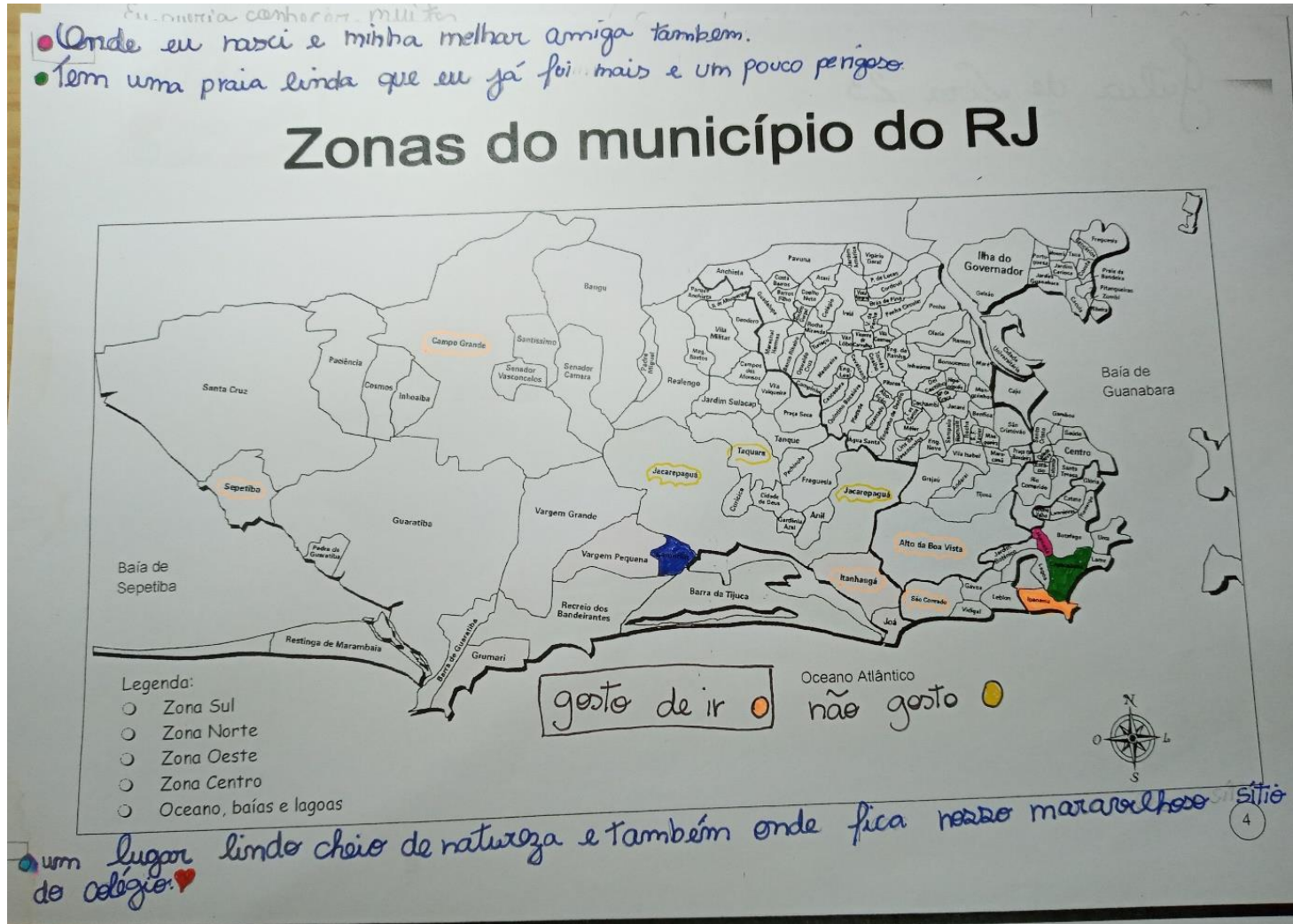
Tais representações demonstram o quanto a segurança pode ser, para eles, um fator limitante de conhecer novos pontos ou até mesmo explorar mais cidade, limitando-se em áreas mais próximas com características e lógicas semelhantes ou iguais àquelas dos locais onde eles já vivem.

Um aluno foi além e marcou a Cidade de Deus como um local que ele odeia e ao localizar no mapa (Figura 8) coloriu com uma cor mais forte, registrando ainda mais uma espécie de indignação em relação à própria existência do bairro. Esse exemplo da Cidade de Deus acabou por provar uma dicotomia existente nos registros feitos por eles, um grande desconhecimento de inúmeros bairros da cidade, mas também o ódio por um deles, especificamente pela maior comunidade próxima de onde eles vivem.

---

<sup>6</sup> Nos últimos anos, um grande número de escolas particulares de elite possibilitam aos alunos um currículo com disciplinas em inglês, contemplando os requisitos básicos para que os estudantes possam concorrer a vagas em universidades dos Estados Unidos diretamente.

Figura 4 - Menção à segurança I



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

**Figura 5 - Verso explicativo da Figura 4**

Minha experiência:

Conheço sobre a Barra e o Recreio que ficam perto da minha casa e frequento muito, por isso amo, tem shoppings e minha casa, e muito mais coisas.

A cidade de Deus é muita agressividade favelas e tiroteios.

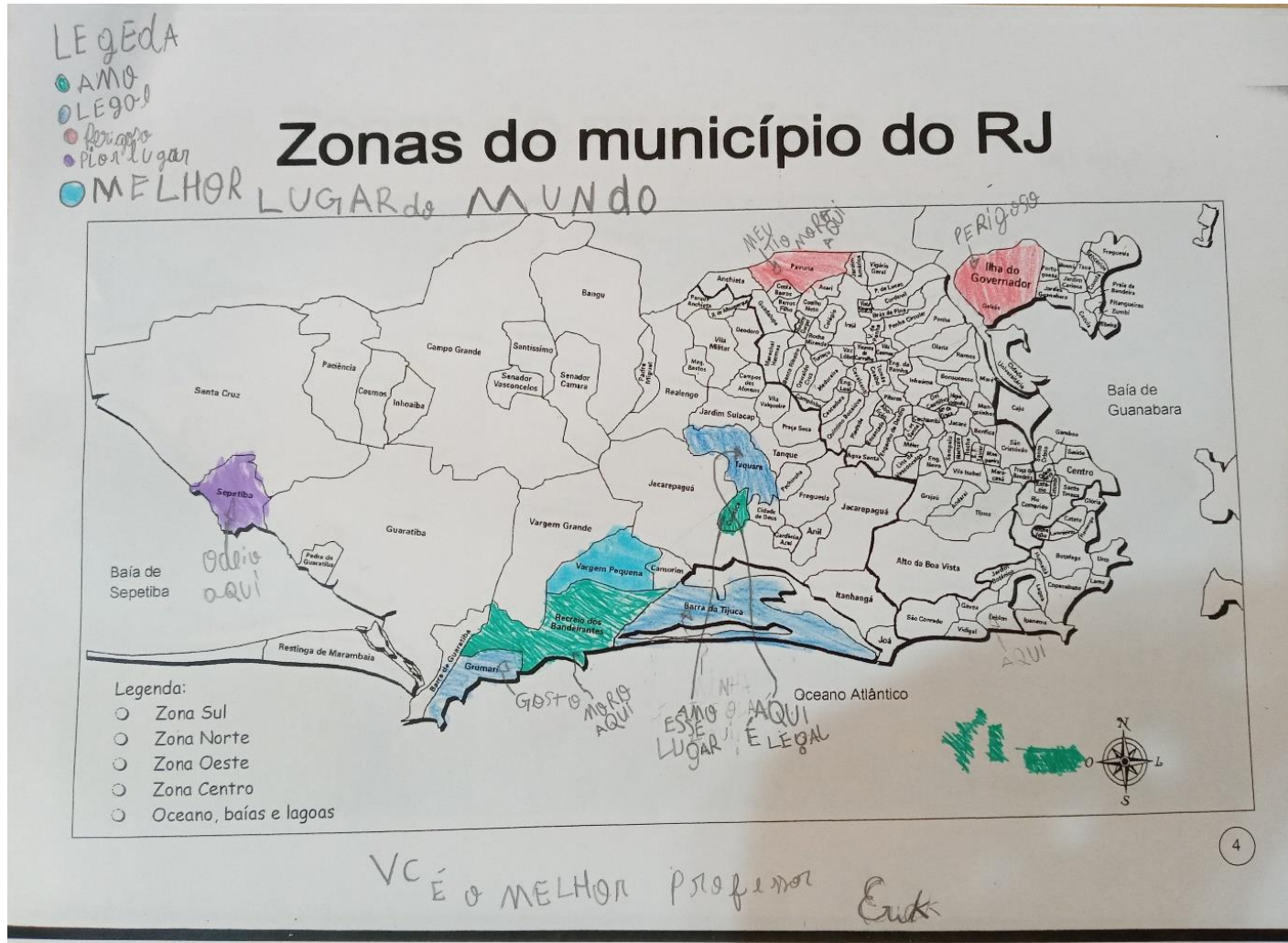
Gosto porque frequento bastante.

Não conheço, pois não frequento tanto.

Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

Minha experiência: Conheço sobre a Barra e o Recreio que ficam perto da minha casa e frequento muito, por isso amo, tem shoppings e minha casa e muito mais coisas. A Cidade de Deus é muita agressividade favelas e tiroteios.

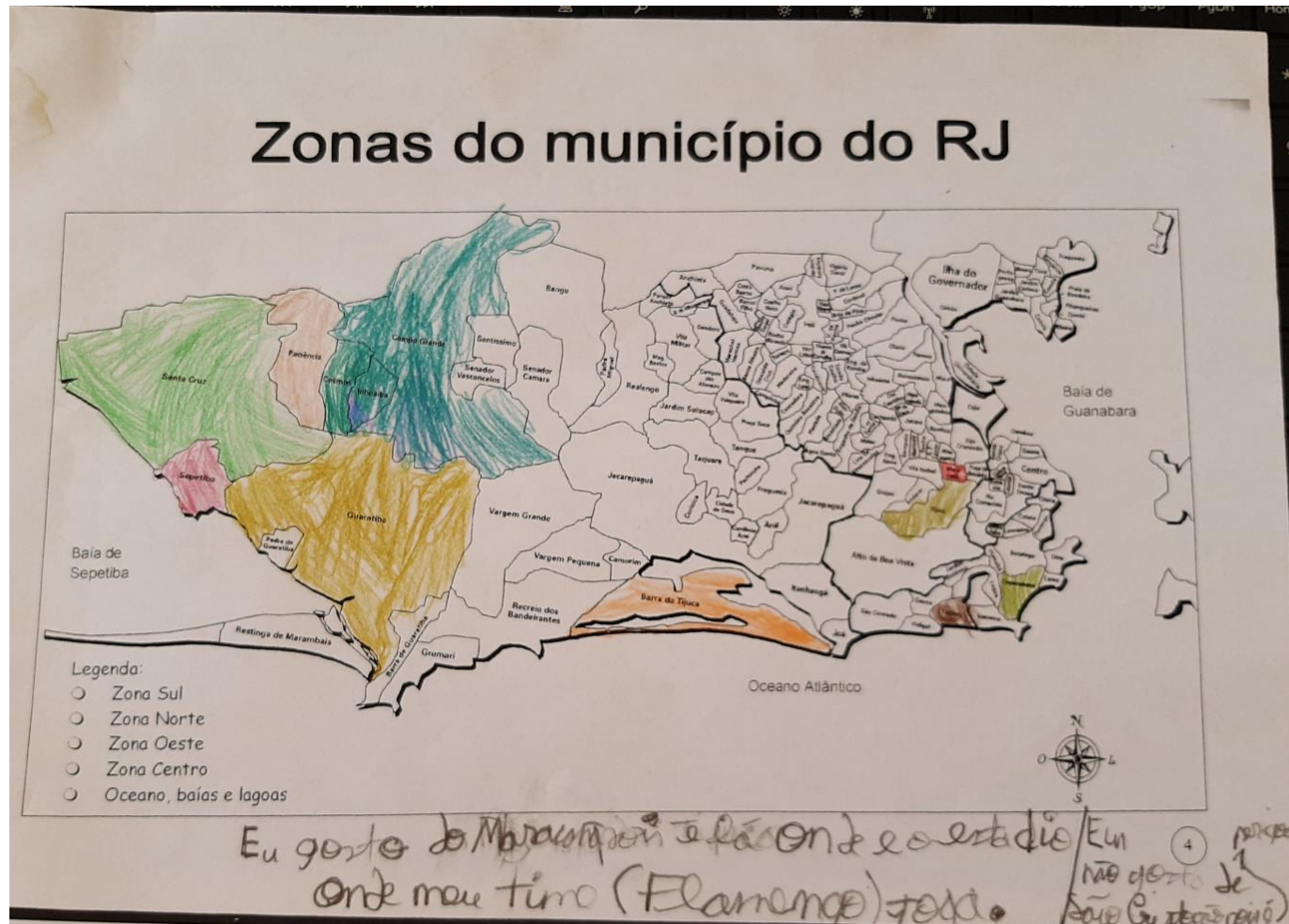
Figura 6 - Menção à segurança II



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

Bairro da Ilha do Governador com uma seta e escrito: PERIGO.

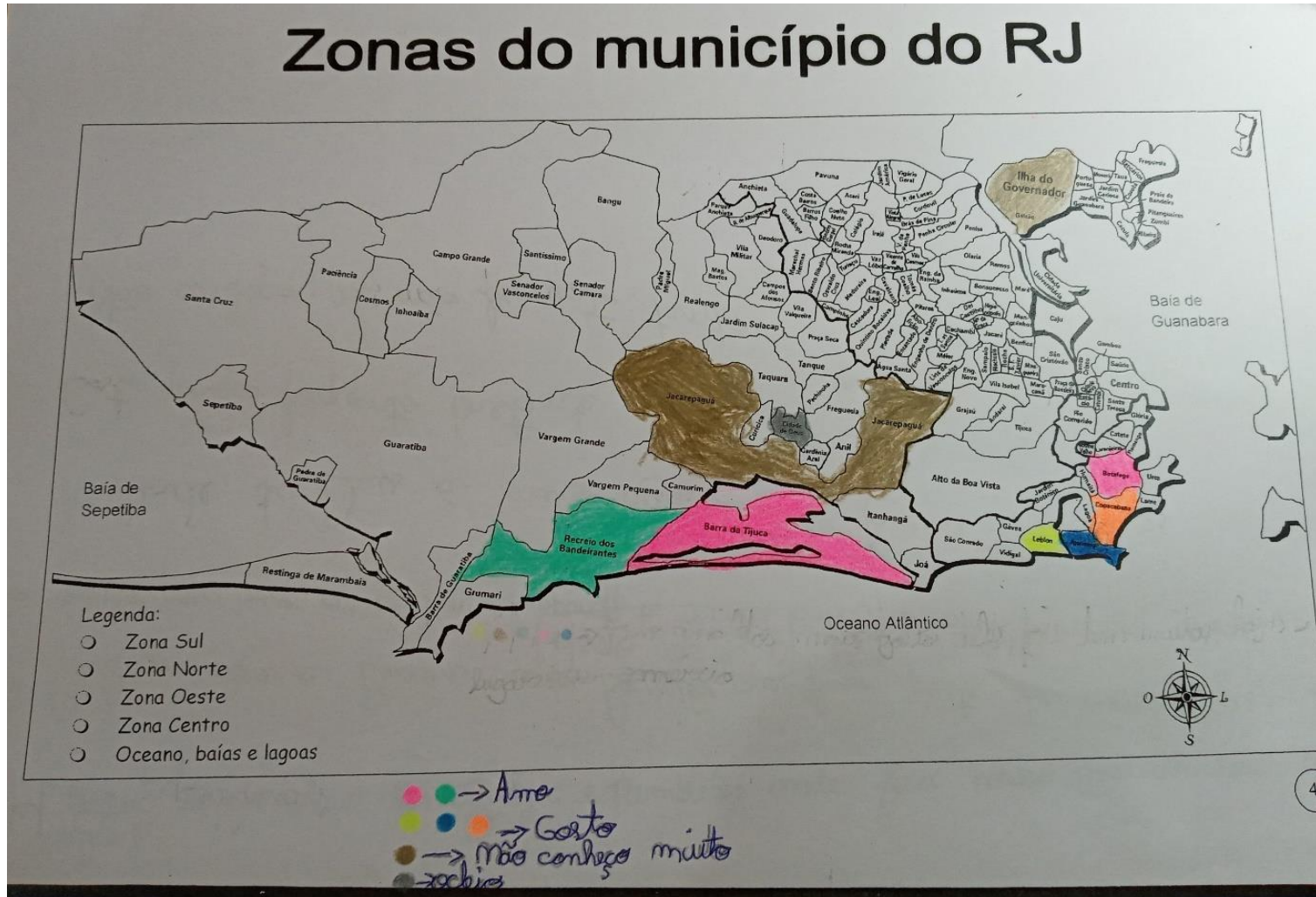
Figura 7 - Menção à segurança III



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

No canto direito da parte de baixo na legenda escrito: Eu não gosto de São Cristóvão: perigoso.

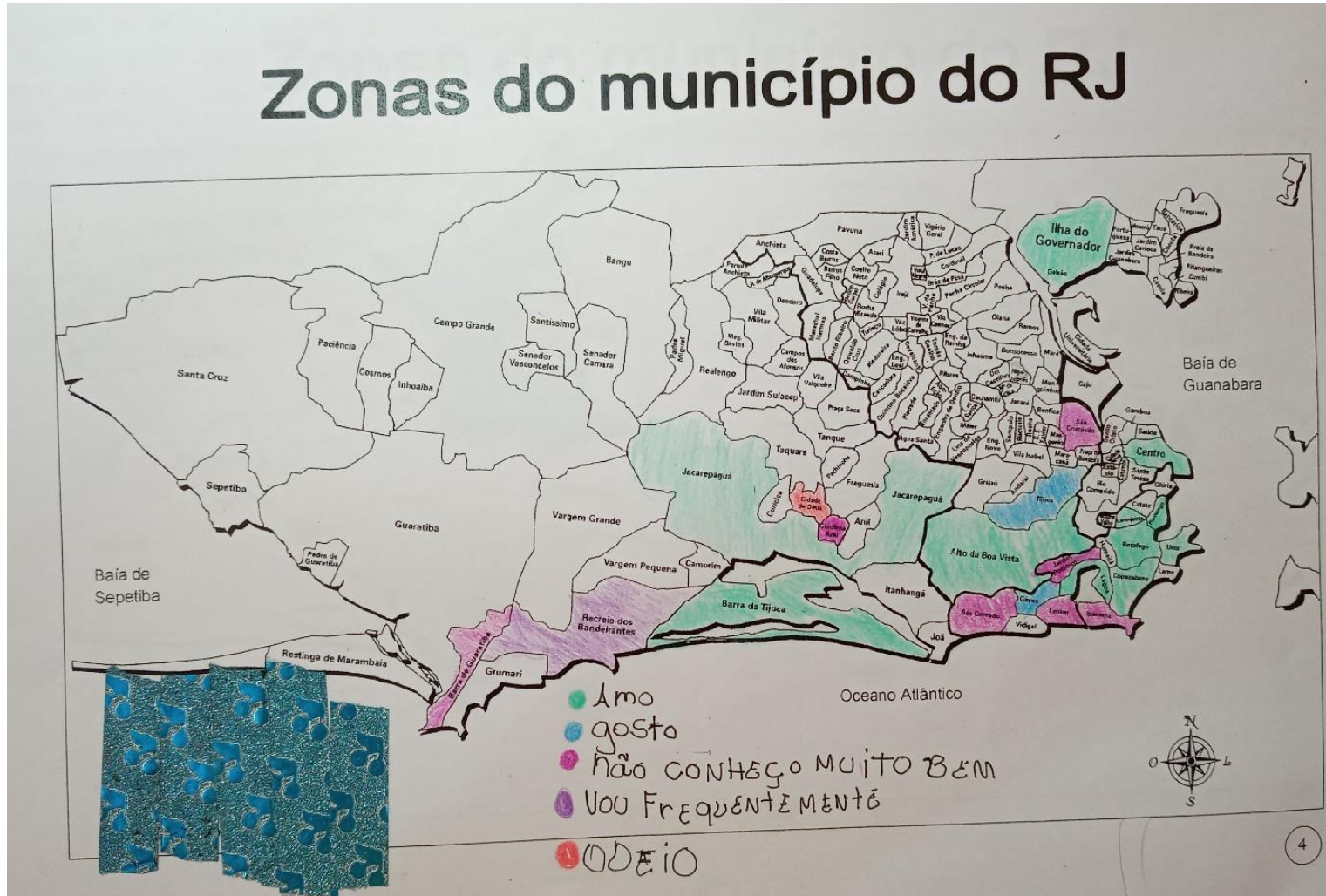
Figura 8 - Menção à Cidade de Deus I



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

Cidade de Deus pintada de cinza e na legenda a cor representa a palavra: “odeio”

Figura 9 - Menção à Cidade de Deus II



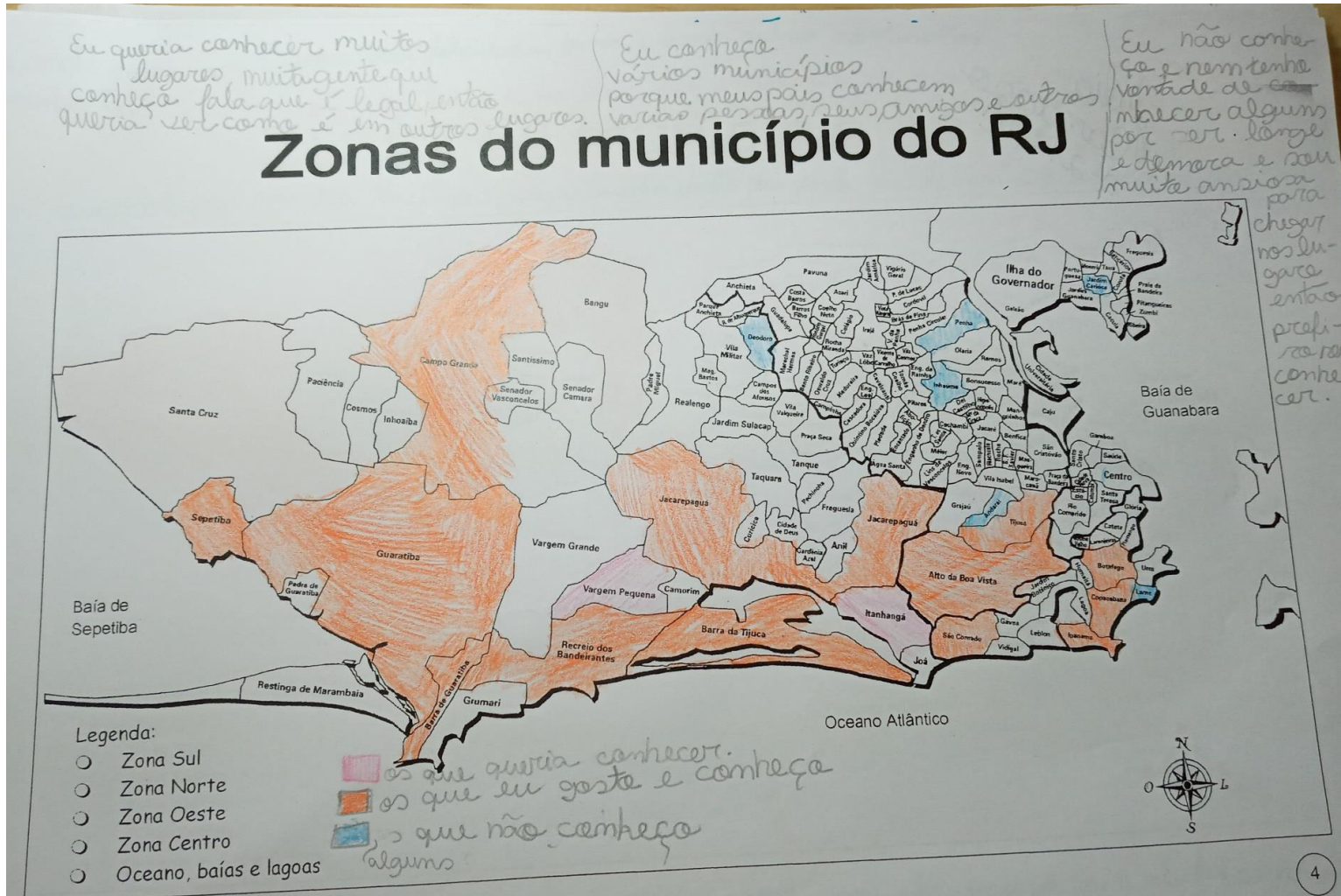
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

Cidade de Deus pintada de vermelho e na legenda a cor representa a palavra “odeio”

Um outro importante fato foi a constatação de trabalhos com legendas de uma outra ordem: “Gostaria de conhecer” (como pode ser visto nas Figuras 10 e 11). Mesmo que poucos tenham tido a iniciativa de demonstrar locais onde gostariam de ir, isso revela o quanto eles querem buscar novos locais em sua cidade para conhecerem e buscarem novos locais de lazer, conhecimento etc. A existência do “gostaria de conhecer” soou como um “quero mais”, “quero aprender”, “o que será que tem ali?”, que será trabalhado no produto educacional. Esta frase também diz mais sobre o quanto, nós professores, podemos ir além daquilo que ensinamos e do quanto ouvimos nossos alunos.

A partir desta atividade, pude ter um diagnóstico em relação ao conhecimento que os alunos possuem da cidade de onde vivem, surgindo algumas perguntas que não saberei responder e outras que me incentivam a buscar ferramentas e subsídios que possam incentivar esse estudante em ser um conhecedor de outras áreas da cidade, desmistificando certos lugares comuns e aumentando um censo de curiosidade tão característico desta faixa etária. Essa atividade serviu então, não só como diagnóstico, mas também como incentivo.

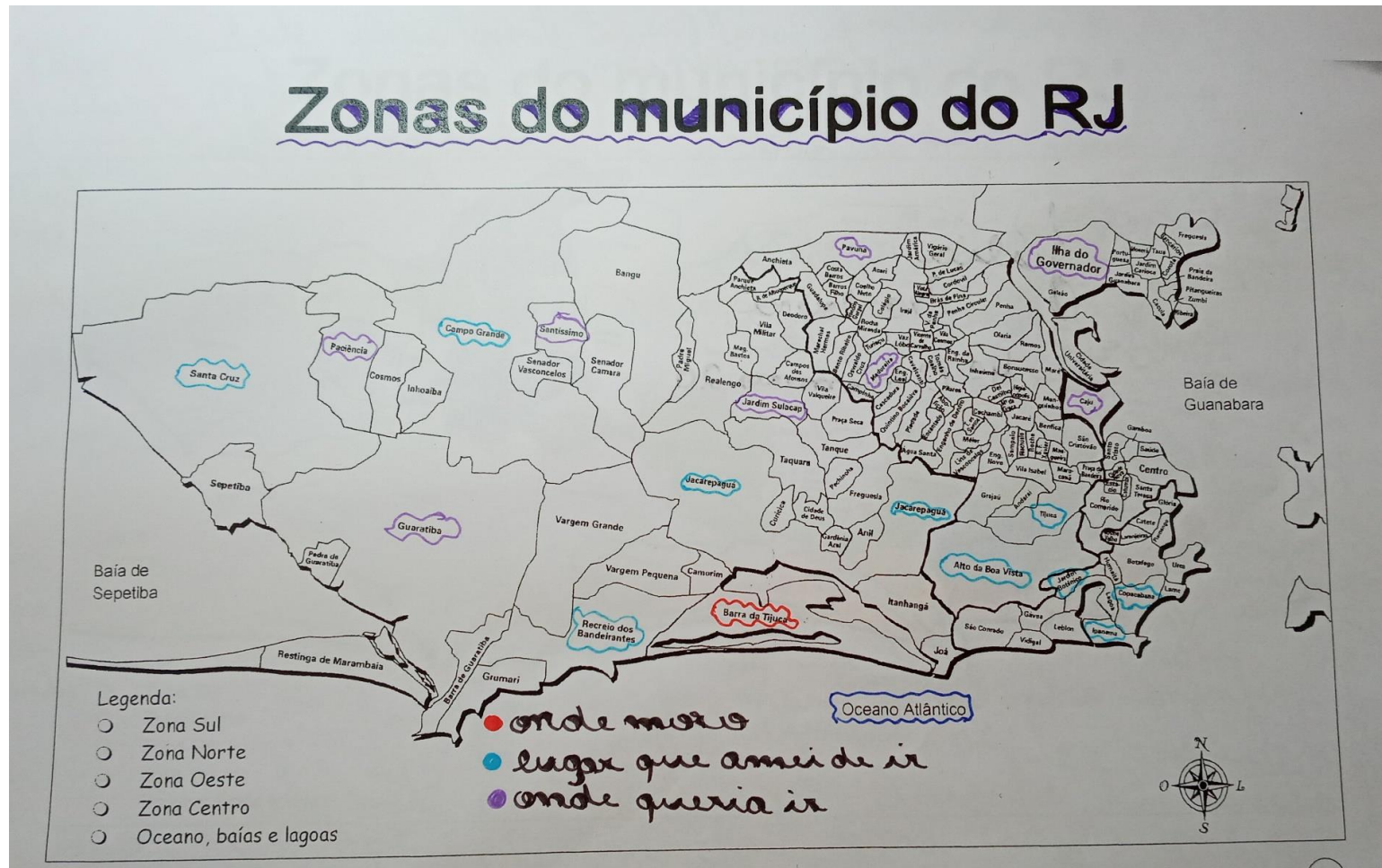
Figura 10 - Desejo de conhecer outras áreas da cidade I



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

“Eu queria conhecer muitos lugares, muita gente que conheço fala que é legal então queria ver como é outros lugares.”

Figura 11 - Desejo de conhecer outras áreas da cidade II



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

Neste mapa, o estudante circulo com a cor roxa os bairros que deseja conhecer. No total foram 8 bairros marcados, localizados nas zonas norte e oeste. A maioria deles afastado da Barra da Tijuca, seu local de moradia. Isso demonstra o desejo de conhecer outras áreas da cidade.

### 3.2 Mapas Narrativos como metodologia de trabalho

Para tentar responder algumas perguntas feitas até o momento, e a principal deste trabalho que é: “qual o entendimento de cidade que esses estudantes possuem?” Será utilizada a metodologia dos mapas narrativos. A ideia central desta metodologia é “desvelar os espaços pessoais e sua significância para os sujeitos que os vivem.” (LOPES, 2015, p.238). Segundo o autor:

Trata-se de um procedimento que utiliza recursos visuais, mais especificamente representações cartográficas que são combinadas com narrativas biográficas, revelando os espaços vivenciados a partir do presente por crianças e espaços de infância existentes nas memórias e lembranças dos adultos. Buscando relacionar espaço geográfico com o tempo histórico (com todas as suas formas, atributos e categorias), essa metodologia reconhece os sujeitos na interface dessas dimensões, onde se encontram a história pessoal, subjetiva e ao mesmo tempo coletiva. Os mapas narrativos permitem compreender as temporalidades e espacialidades formadoras do humano e formadas pelo humano, enquanto, simultaneamente, desvelam características singulares de nossas experiências no mundo, permitindo que esse mundo se expresse a partir dos sujeitos. (LOPES, 2012, p.239)

Para realizar tal metodologia, buscou-se elementos na fenomenologia e suas contribuições para a compreensão do ser humano e a maneira que os fenômenos cotidianos são interpretados e geridos, ou seja, qual é a reação do ser após determinada experiência e a maneira com a qual ele a expressa, onde estariam presentes os espaços “próximos” por nós ocupados e que nos ocupam, de nossos “entornos” sociais. (SHÜLTZ; LUCKMANN, 1975).

Segundo Schültz (1975 *apud* LOPES, 2012), os mapas narrativos podem ser percebidos da seguinte maneira:

como instrumento foi desenvolvido para analisar as relações entre pessoas e o espaço do seu entorno social imediato numa perspectiva biográfica. É cartografado uma parte específica do mundo pessoal, isto é, aquele da nossa vida cotidiana e da nossa presença física. (...) O espaço do entorno social imediato de uma pessoa tem sido denominado nas ciências humanas de várias formas, sendo que cada uma destaca um aspecto desse mundo pessoal peculiar. Na tradição fenomenológica comportamentalista, que é nossa referência principal, fala-se de um “mundo ao alcance atual” em oposição ao “mundo ao alcance potencial”. Assim são evidenciadas a presença física e a atividade sensorial do homem como também as relações como “mundo auditivo”, o “mundo visual” e o “mundo da ação”. Para destacar outro aspecto desse espaço pessoal, os autores citados falam do “mundo da vida cotidiana”. Por isso, é ao mesmo tempo o espaço que vivenciamos cotidianamente, com pequenas interrupções temporárias. Isso nos lembra as qualidades particulares do agir e do vivenciar: o alto grau de rotina; a certeza óbvia do viver-no-mundo; o baixo grau de atenção em relação a essa parte do mundo, e conseqüentemente, a baixa consciência do vivenciado. (SCHÜLTZ, 1975 *apud* LOPES, 2012, p. 165)

Busca-se, então, compreender as crianças e espacializar suas experiências com a cidade. Essa espacialização se dá através dos mapas e das narrativas que as crianças tecem durante a execução dos mapas. Segundo Lopes (2012),

trata-se de um procedimento que utiliza recursos visuais, mais especificamente representações cartográficas que são combinadas com narrativas biográficas, revelando os espaços vivenciados a partir do presente por crianças e espaços de infância existentes nas memórias e lembranças dos adultos. (LOPES, 2012, p. 164)

Lindón (2007) ao se referir aos mapas narrativos, foca na experiência de vida como fator central das representações. A partir destas experiências haveria a construção deste espaço:

[...]a reconstrução das experiências vividas se dá através das narrativas nas quais as pessoas desvelam o espaço e a espacialidade de diferentes formas. O narrador se vale do espaço para a simples localização dos fatos, para a atribuição de lembranças carregadas de significados para a afirmação de si mesmo, quando esse lugar está relacionado com prestígio, ou para depreciação de si mesmo, quando esse lugar é perigoso” (LINDÓN, 2007, p.57).

Além das narrativas resgatarem experiências, fatos importantes da vida das pessoas, ao contarmos uma história, segundo Lindón (2007), atribuímos valores, sentimentos, significados e conferimos características a determinados lugares. Portanto, por meio das narrativas revelamos lugares que são invisíveis ou estão parcialmente visíveis para outros grupos sociais. As narrativas expressaram movimentos, marcas, sentimentos, numa relação de pertencimento espacial muito forte. A compreensão da espacialidade do bairro estava relacionada a um vivido, a uma significação de mundo

Outra autora a tratar dos mapas narrativos é Girardi (2009), que afirma haver uma tentativa humana em querer representar o todo a partir dos mapas. E constata que ocorre é o desejo de quem faz o mapa de querer compreender quais são as necessidades do leitor, para que haja uma adaptação das suas necessidades, e conseqüentemente, uma leitura e interpretação mais fácil. Haveria, portanto, uma busca incessante entre cartógrafo e leitor, para que um pudesse atender as demandas do outro.

Em outras palavras, o mapa oferece-nos uma forma de ver e, com isso, realiza o (nosso, humano) desejo de ver como um deus veria: tudo ao mesmo tempo. A questão é menos simples do que parece, porque o objeto mapa seduz pelo que pretende representar: o território, o lugar. Mas, ao fazer isso, apresenta uma outra coisa: uma versão de território ou de lugar desprovida de vida, porque estável. Logo, ao permitir que se coloque informações das mais pessoais e íntimas ao mapa, ao território, não estaríamos recobrando o estudante de um pertencimento ao qual ele possa ter uma maior noção sobre o espaço analisado e melhor compreendê-lo. Creio que sim, e por isso os mapas narrativos foram utilizados como metodologia. (GIRARDI, 2009, p.7)

A escolha dos mapas narrativos como forma de representação se deu, pois, a partir deles é possível conhecer e (re)conhecer como os atores envolvidos no processo de produção e transformação do espaço o compreendem. Se colocar no mapa, dá mais sentido a ele, mais importância e intensidade para alunos desta faixa etária. Ao cartografar suas experiências, ficaram felizes e se sentiram integrantes da cidade em que vivem, com uma voz, um poder mesmo que momentâneo e limitado, mas que abriu uma janela à possibilidade do conhecimento e do pertencimento. Indo de encontro a Crampton e Krygier (2006, p.15), ao afirmarem que mapas constroem conhecimento ativamente, ao exercitarem poder e mudanças sociais. Ainda segundo Girardi (2009):

O movimento não é simples, nem tampouco o caminho é firme. Trata-se de situar na cartografia geográfica processos de ressignificação do ato de mapear, de inventar meios para que o trabalho com o mapa abra possibilidades outras que ajudem a localizar e a orientar no mundo a partir das heterogeneidades e multiplicidades próprias do espacial. (GIRARDI, 2009, p.9)

A partir dos mapas narrativos, há o protagonismo do autor do mapa e uma tentativa de rompimento com o modelo clássico de criação com todas as regras e formalidades. Ao invés disso, buscou-se a experiência de vida, o lugar de cada um dos cartógrafos. Não houve uma busca pelo certo ou errado, oficial ou extraoficial, houve a intencionalidade da representação do real de cada um, pautado em suas vivências e como elas são colocadas no espaço geográfico.

### **3.3 Mapas narrativos na prática**

Os procedimentos do mapa narrativo, envolvem a produção de desenhos e a narração pelos sujeitos, seguindo um caminho pré-traçado com o objetivo de acessar o mundo presente e passado, a interface do eu-mundo-outro. (LOPES, 2012 p.162).

Após a escolha das pessoas, crianças ou adultos – neste caso, o trabalho foi feito com quarenta crianças com idades que variam entre nove e dez anos – são convidados a representarem seus espaços vividos. O primeiro momento é a confecção de um desenho onde ao mesmo tempo é solicitada a narração do que está sendo representado. Lutz (1991), propõe que após uma breve explicação do procedimento e da sequência das atividades, deve-se proceder ao convite:

Por favor, desenhe um plano que contenha todos os caminhos e lugares que você frequenta bastante. Pense em casas, instituições, ruas, atalhos, praças, cantos secretos e outros. Comente o seu desenho contando histórias que venha a sua mente, como por exemplo o que você faz, com quem você se encontra, como são esses lugares, o que acontece lá. Não é importante que

esse desenho seja perfeito, mas que você desenhe tudo que lhe vier à mente e que comente o desenho, contendo suas histórias.”

Nesse primeiro momento, o pesquisador restringe-se a fazer da pergunta uma solicitação, é um momento onde não se deve interferir na produção e narração do pesquisado. Seu papel é ouvir, observar e registrar o trazido, anotar dúvidas e futuras questões que ajudarão a interpretação do material, tudo deve ser anotado pelo pesquisador: a ordem dos eventos e locais, os lugares mais destacados, as pessoas envolvidas, os caminhos trilhados... tudo que servirá de diálogo para o segundo momento. (LUTZ, 1991, *apud* LOPES 2012 p. 167)

O segundo passo, conforme Lopes (2018) consiste numa intervenção mais direta do pesquisador. Agora se estabelece um diálogo com as questões e perguntas levantadas e organizadas por ele. É o momento em que ocorre o desenho numa folha transparente pelo pesquisado, usando como base a primeira representação e a narrativa.

Essa nova etapa ocorre em dois momentos. No primeiro, são levantados esclarecimentos a partir das anotações feitas pelo pesquisador quando da primeira produção, por isso é necessário o registro de todo o movimento e processos trazidos pela pessoa que está produzindo o material; tudo aquilo que pode clarear pontos obscuros deve se levar em conta, algo que precisa ser melhor explicado e completado, tudo deve ser trazido. É importante marcar que, nessa etapa, ainda não são apresentados temas novos, mas são questões que partem do desenho e da narração estabelecidos anteriormente.

O passo seguinte é que se convencionou chamar de “perguntas diretrizes” ou “questões direcionadas”, ou seja, são tópicos relacionados aos interesses da pesquisa. Temas novos não abordados até o momento podem e devem aparecer, o que permite uma certa padronização e possibilidades de comparações entre diferentes representações.

O objetivo específico com essa proposta é verificar como crianças que vivem em ambientes autosssegregados representam o bairro e a cidade em que vivem. Como se dá a representação espacial desse grupo de crianças tendo, quase que exclusivamente, uma experiência de vida em locais fechados. A partir das interpretações dos mapas narrativos, haverá a criação de um caderno de exercícios, que possui o intuito de descortinar reflexões acerca do tema da geografia urbana e da própria cidade que eles vivem. A ideia desses exercícios é que possam ser utilizados por quaisquer realidades sociais encontradas pelos profissionais, visto que uma realidade oposta a relatada neste trabalho pode desvelar resultados tão ricos como este.

Os mapas narrativos, são, portanto, o ponto de partida para que o professor conheça seu alunado e possa trabalhar a partir daquilo que ele produziu. Os mapas narrativos consistem em um método já trabalhado há anos por geógrafos e tem por característica

desmistificar certas características inerentes aos mapas tradicionais com seu conjunto de regras e convenções<sup>7</sup>.

Para realizar a atividade, eles receberam um modelo de uma área da cidade como consta na metodologia dos mapas narrativos: geralmente áreas onde eles possuem mais facilidade de circulação e memória para poderem representar quais são suas experiências.<sup>8</sup>

Foi realizada uma pequena adaptação quanto ao material utilizado durante o processo, como não havia papel manteiga para todos os alunos, utilizamos folha de papel ofício para que eles colocassem por cima do mapa e realizarem a cópia da área. A única instrução dada a eles foi a de representar suas experiências com a cidade.

Uma das primeiras perguntas a serem feitas e que eu não esperava que ocorresse, principalmente após a Atividade I<sup>9</sup>, foi: “Posso desenhar outras áreas da cidade?”, evidenciando que, embora, a maior parte das experiências tenham ocorrido no eixo: Barra da Tijuca-Recreio dos Bandeirantes, havia a iminência de que outros bairros pudessem também ser representados. Mesmo eu tendo permitido, isso não ocorreu, mas vale o registro de que era uma possibilidade e/ou desejo rápido que chegou a ser verbalizado.

A maioria dos estudantes não teve dificuldades em fazer sua representação através do papel, entretanto, alguns poucos alunos ficaram muito tempo querendo fazer um desenho com um nível de detalhamento e perfeccionismo tão grandes que acabaram não conseguindo expressar suas experiências no mapa, deixando registradas apenas os contornos e linhas do bairro e seus limites.

Ao fazerem isso, o que pode ter ficado como registro da cidade para esses alunos era muito mais o desejo de expressar a cidade tal como ela é, com seus limites, avenidas e ruas, do que uma própria experiência ou, até mesmo, sendo essa a sua experiência com a cidade, suas linhas, sua retidão, sua exatidão em se expressar, sobrepondo, inclusive, o que ele possa ter vivido. Uma maneira da cidade se colocar como uma categoria acima da vida dessa criança, quase que como um ser com vida própria que por si só já vale o registro por ser tão grande e com tanto movimento.

---

<sup>7</sup> Não há nenhuma intenção em querer romper com as tradições cartográficas, mas sim desvelar mais uma possibilidade de expressão do espaço pelos estudantes. Alguns deles, na realidade, tiveram dificuldades em produzir um mapa sem as convenções e os elementos fundamentais dos mapas. Essa matéria havia sido ensinada por mim a eles poucos meses antes da realização desta atividade e automaticamente alguns já começaram a inserir o título, legenda, rosa dos ventos e me perguntaram qual escala e fonte deveriam utilizar, demonstrando o quanto diferentes formas de representação rapidamente podem ser assimiladas como não oficiais ou até mesmo erradas por parte dos estudantes, até mesmo com pouca idade.

<sup>8</sup> Foi dado a eles um mapa da Barra da Tijuca que se encontra nos anexos.

<sup>9</sup> As atividades ocorreram em dias consecutivos

Alguns elementos apareceram em diversos mapas e nos relatos. A maioria dos relatos se mostrou semelhante em relação aos pontos de referência, ao lazer, aos estudos (cursos extracurriculares) e à própria circulação dentro do bairro. Apenas os alunos que não vivem na Barra da Tijuca fizeram referências a outros bairros.

**Tabela 3: Elementos mais citados nos mapas.**

Elementos	Número de vezes que foram citados
Avenida das Américas	15 vezes
Shopping	14 vezes
Condomínio	11 vezes

Fonte: O autor, 2020

De acordo a colocação dos alunos sobre suas principais referências, haverá um maior aprofundamento nestes três pontos: I) Avenida das Américas, II) Shopping, III) Condomínio.

### **I Avenida das Américas**

A Avenida das Américas – referência citada mais vezes - é a via de maior circulação e extensão da Barra da Tijuca com cerca de 40 quilômetros, cortando-a por inteiro e chegando até o Recreio dos Bandeirantes. É através dela que se chega na escola, na grande maioria dos *shopping centers*, condomínios, é onde o metrô está localizado (o metrô, embora tenha uma grande relevância no fluxo de pessoas só foi citado uma vez, sendo um sinal que eles pouco utilizam o transporte público), o maior terminal de ônibus (Alvorada, que não foi citado nenhuma vez).

Segundo Lynch (1997) “Certas vias podem tornar-se características importantes, de maneiras muito diferentes. A concentração de um hábito ou atividade especial numa rua podem torná-la importante aos olhos dos observadores”. (LYNCH, 1997, p. 84). Ainda segundo o autor (LYNCH, 1997, p. 84): “A proximidade de características especiais da cidade também podia aumentar a importância de uma via, que nesse caso funcionaria secundariamente como um limite.” E outro ponto que o autor chama a atenção ao tratar das vias na imagem da cidade é a sua estrutura, seu tamanho, quanto mais larga e comprida fosse, maior assimilação na hora de sua representação.

Fato que todas essas características se mostraram relevantes na representação da Avenida das Américas nos mapas. Até mesmo nos mapas onde ela não estava nomeada, ela estava representada cortando todo o bairro. Um ponto relevante que traduz a importância desta avenida para os alunos é que mesmo que não seja o logradouro oficial de suas

residências, é por ela que se chega às ruas transversais e paralelas do bairro, portanto, para se chegar a praticamente todos os outros pontos do bairro, é necessário acessar esta avenida.<sup>10</sup>

Outra característica importante sobre essa avenida é que ela quase não possui acesso e calçada para pedestres em diversos pontos. É uma avenida projetada para fluxo de pessoas em automóveis. Os acessos para pedestres geralmente estão localizados próximos aos *shopping centers*, como o mergulhão em frente ao New York City Center que também conecta à estação de BRT. Fora esses pontos, não há muitas saídas para os pedestres. É, inclusive, comum ver pessoas tentando atravessar a avenida em pontos onde não há sinais de trânsito e há barreiras que, em teoria, deveriam impedir o fluxo humano, porém sem sucesso.

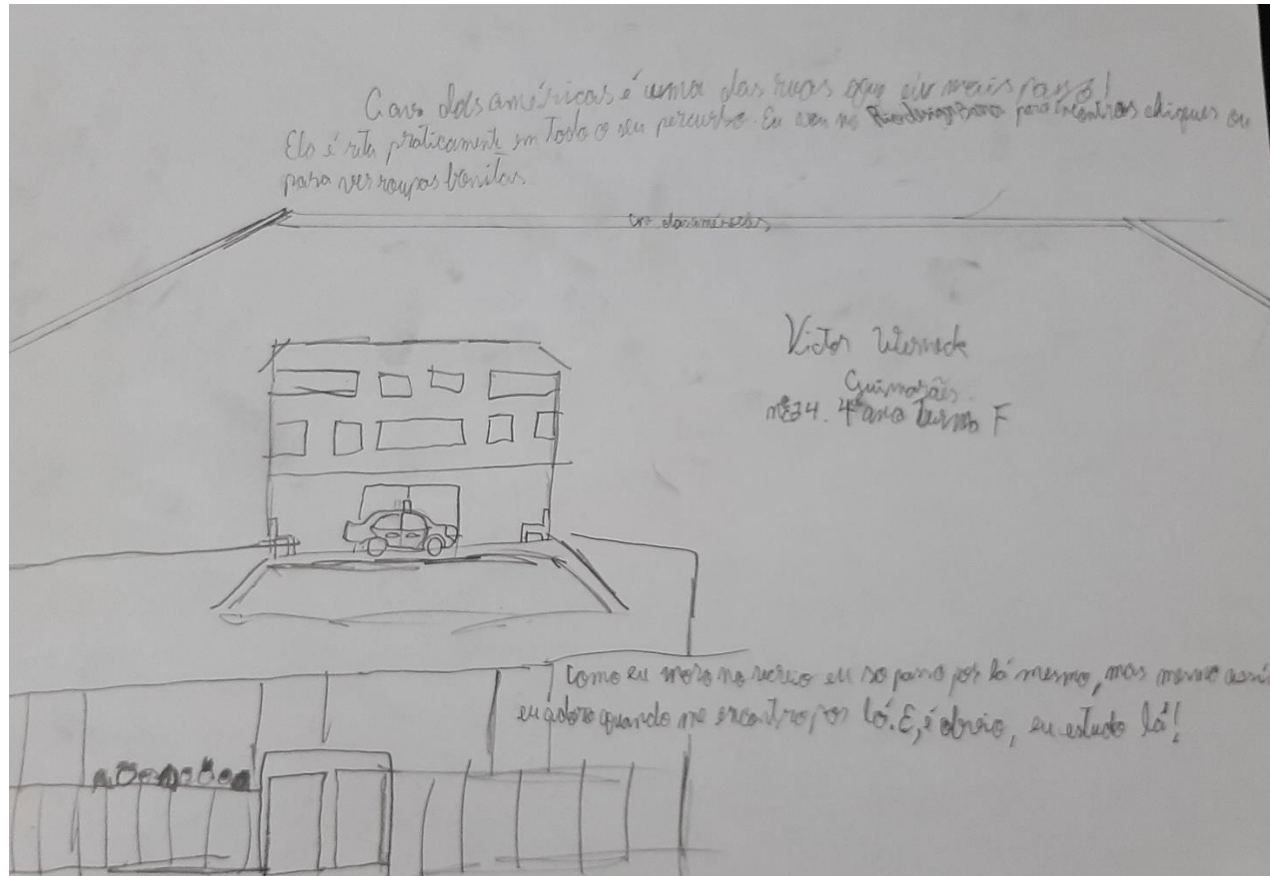
Um ponto importante então a ser analisado é: não há, por parte dos estudantes uma grande circulação pela via mais importante do bairro a pé ou por transporte público. Houve a sinalização de apenas um trabalho, retratando a estação de metrô. Isso demonstra uma individualização na locomoção, ou seja, o olhar que se terá sobre aquele bairro será limitado à maneira como se circula por ele, nesse caso, fechado dentro de um automóvel (carro particular ou condução escolar) que geralmente fará caminhos semelhantes, mas sempre fechado, com uma limitação sensorial, sem cheiros, sem a captação de alguns sons, sem entender possíveis problemas de calçamento, sem a possibilidade de simplesmente caminhar (guardadas as devidas proporções dos 40 quilômetros de extensão da avenida), sem entender muitas realidades do bairro e da cidade, sem conviver com outras pessoas que não estejam presentes no mesmo circuito de convivências. A via que corta o bairro também pode ser a via que divide ao passo que limita sua circulação, excluindo os pedestres.

Seguem abaixo três mapas narrativos, onde a representação da Avenida foi acentuada reforçada como via de integração e importante circulação. (Figuras 12, 13 e 14)

---

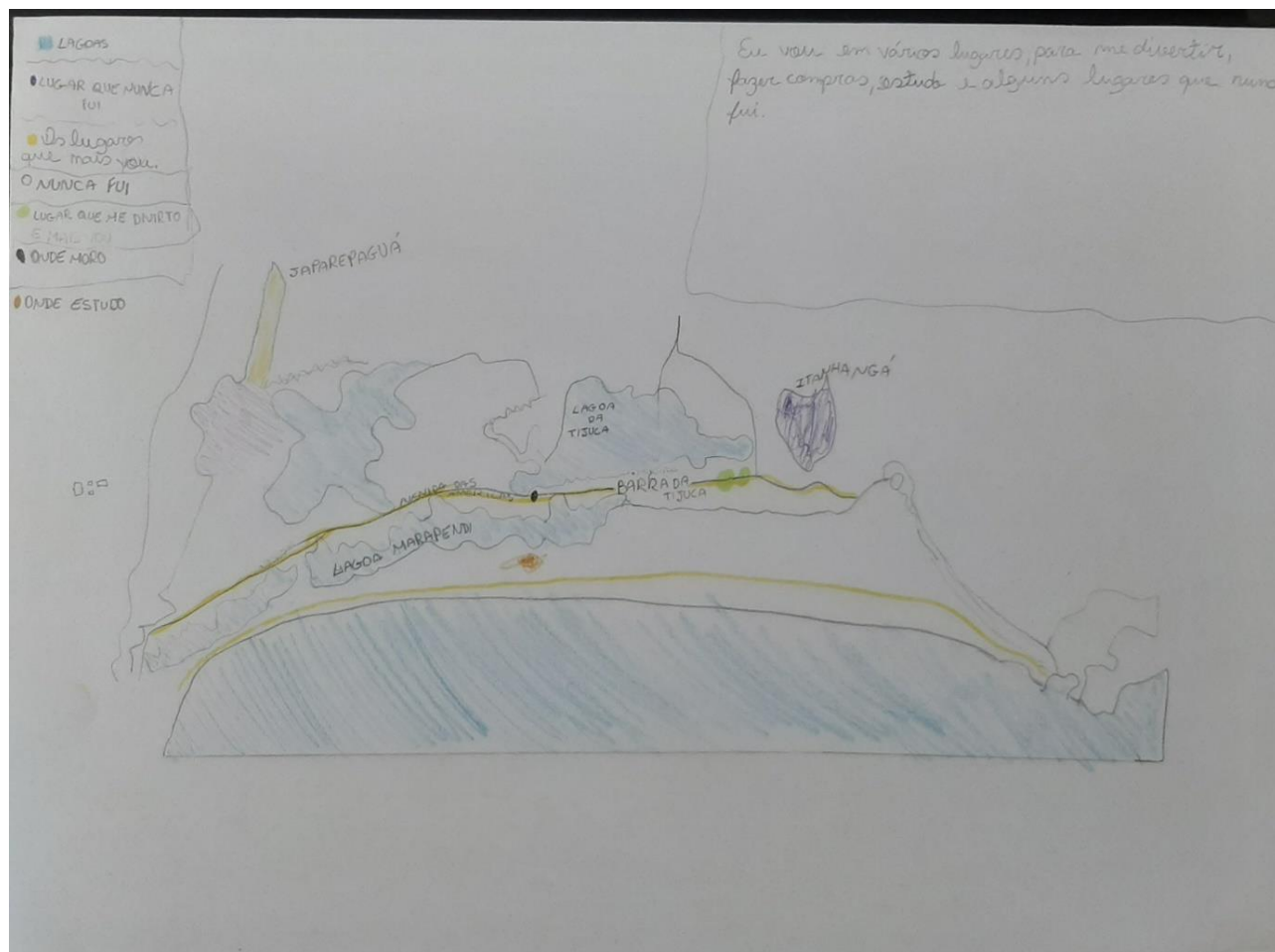
<sup>10</sup> Com exceção do Jardim Oceânico, área com uma urbanização diferenciada e mais antiga da Barra da Tijuca, que possui outra lógica na circulação das pessoas.

**Figura 12 – Menção à Avenida das Américas I**



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

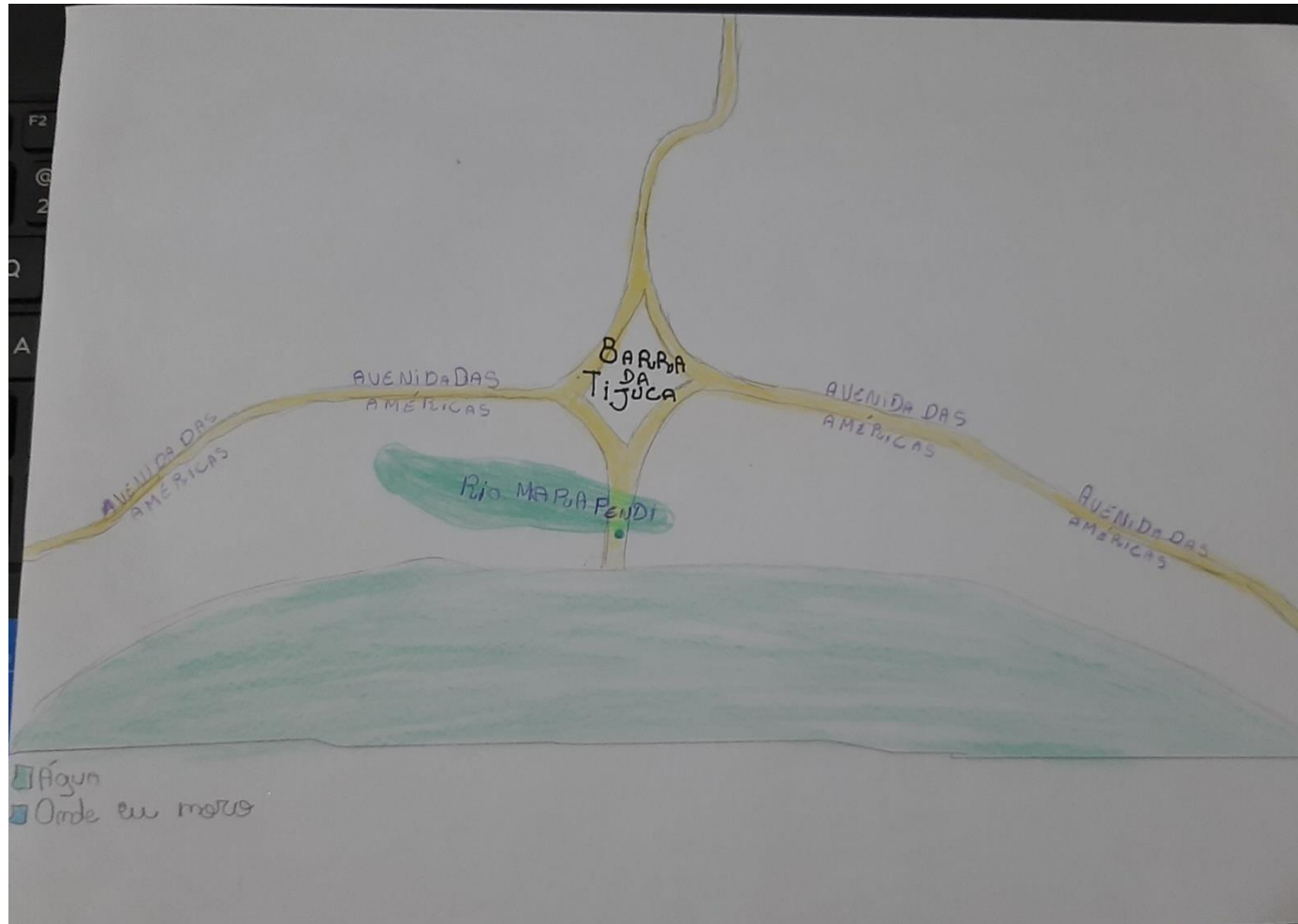
Texto da parte de cima: A Avenida das Américas é uma das ruas que eu mais passo! Ela é reta praticamente em todo o seu percurso. Eu vou ao Rio Design Barra para encontrar mais chiques ou para comprar roupas bonitas. Texto da parte de baixo: Como eu moro no Recreio eu só passo por lá mesmo, mas mesmo assim eu adoro quando me encontro por lá; E, é óbvio, eu estudo lá.

**Figura 13 - Os lugares que mais vou**

Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

Neste mapa narrativo, o estudante pintou a Avenida das Américas e a Avenida Lúcio Costa de amarelo e registrou na legenda: “os lugares que mais vou.”

**Figura 14 - Menção à Avenida das Américas**



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

Neste desenho, a representação se deu a partir de poucos elementos: sua residência, a água e as avenidas.

## II *Shopping centers*

Os shopping centers são uma modalidade de centros comerciais muito populares não só em nossa cidade como em nosso país, por características como uma sensação de conforto, de segurança e de praticidade por concentrar em um só local inúmeros serviços. Muitos trabalhos na geografia já analisaram a ordenação espacial dos shoppings e sua lógica própria de facilitar o consumo e a permanência dos possíveis compradores em suas acomodações. Esse não é o objetivo deste trabalho, nesta subseção, tenta-se relacionar o aparecimento destes centros comerciais nos mapas e a forma como eles se comunicam com as suas lógicas de vida.

Antes disso, vale ressaltar que o surgimento e popularização de estabelecimentos como os shoppings começaram a se popularizar na cidade do Rio de Janeiro no mesmo momento em que o bairro da Barra começou a ter um grande crescimento demográfico, ou seja, essa acabou sendo uma lógica de consumo concomitante à ida de cada vez mais pessoas para o bairro e, também, pelo fato de ser um bairro muito extenso, condensando em menos lugares a necessidade de ir para fazer compras, comer, se divertir etc.

Um ponto importante a ser analisado, antes da presença em si dos *shoppings* nos mapas, é a própria localização do Colégio Santo Agostinho Novo Leblon. Ele está praticamente cercado por três *shoppings*, quase que em um enclave. O maior deles, é o Rio Design Barra, logo em seguida o Shopping Millenium – onde as turmas de segundo e terceiro anos do ensino médio tem aulas e algumas aulas de reforço para os alunos do Ensino Fundamental – seguido pelo Shopping Novo Leblon onde muitos alunos almoçam e lancham na entrada e saída de seus turnos escolares. O local de estudo está diretamente conectado à circulação por três diferentes *shoppings* que se conectam por passagens de pedestres. A lógica diária de ir à escola para muitos também está ligada à ida a este tipo de empreendimento, além de em um deles haver a maior parte dos cursos de inglês que os alunos frequentam, e reforço escolar, tais como Kumon e outros cursos privados.

**Figura 15 - Escola rodeada por shoppings**



Colégio Santo Agostinho – Novo Leblon demarcado com a seta e os três Shopping centers acima. Da esquerda para direita: Rio Design Barra, Shopping Millenium e Shopping Novo Leblon. Imagem retirada do GoogleMaps.

Essa lógica acaba por revelar outra característica relevante: o dia a dia dos alunos está cada vez mais marcado pela presença do enclausuramento, seja a partir da via de acesso às moradias, ao local de estudo e ao lazer – que para muitos ocorre nos *Shopping Centers*.

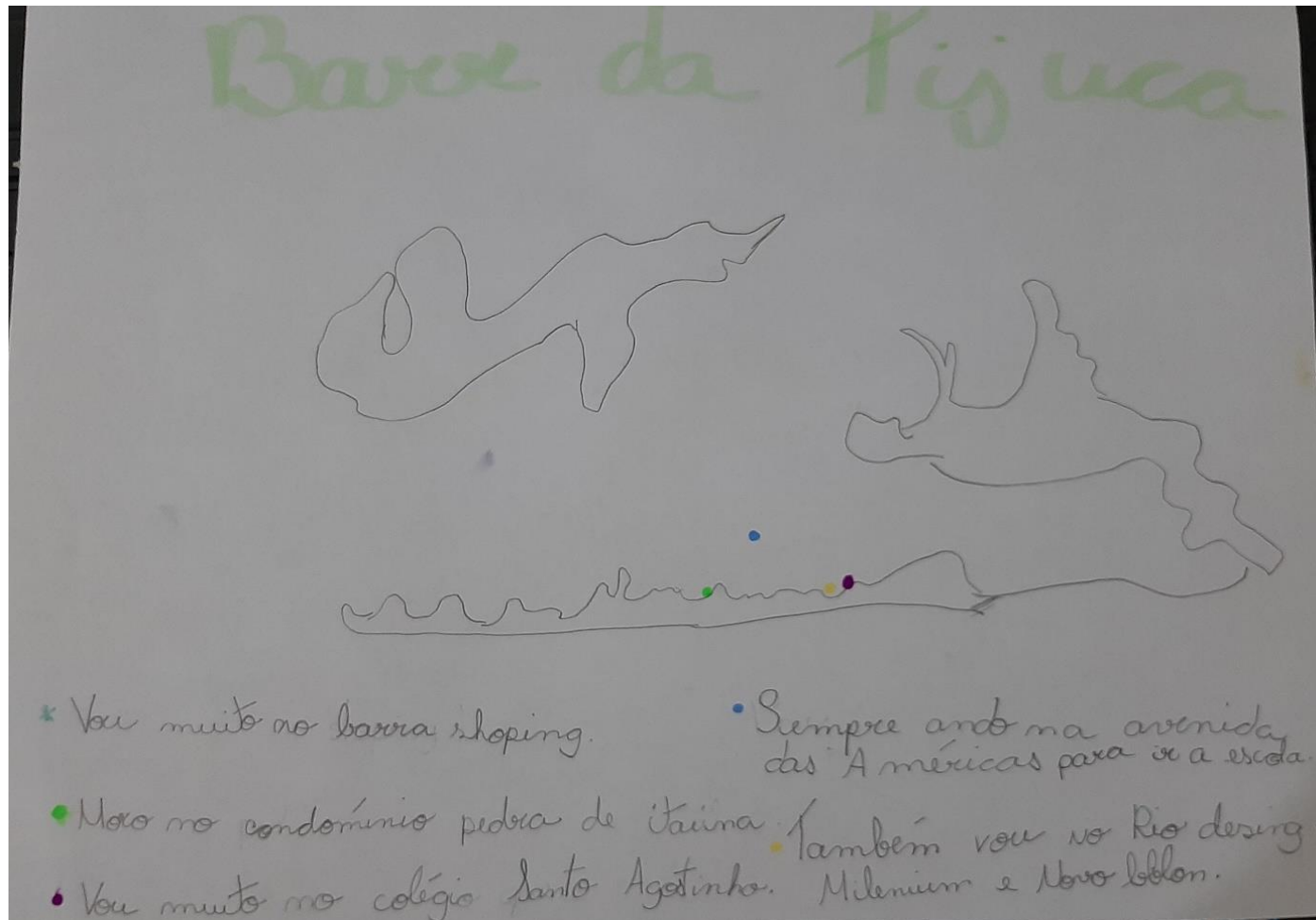
Em nenhum dos três empreendimentos da Figura 15, onde há grande circulação de alunos é possível ver a rua, lidar com situações de outra ordem senão aquelas restritas aos locais fechados, onde é possível ter acesso a uma gama de produtos e serviços muito interessante, mas que também impede de enxergar outras realidades. As lojas dos shoppings menores (Novo Leblon e Millenium) são voltadas para dentro do condomínio. Não há sequer a visualização da rua, mesmo sendo estes shoppings ao ar livre. A pessoa que os frequenta fica de costas para a rua, quase que negando-a. Quase que em uma fábula do consumo no mundo globalizado, como diria Milton Santos (2006), só há olhos para aquilo que se deseja consumir. E, justamente, um ambiente globalizatório, como o dos shopping centers, insere um grupo seletivo de pessoas que, ao negar a realidade externa, vive a descrita fábula de consumo, que é garantida e mantida pela força do capital.

Um ponto de referência muito citado nos desenhos (doze vezes), foi o Barra Shopping. O maior centro comercial da cidade do Rio de Janeiro é um importante ponto de referência para o bairro, mas também para a Zona Oeste como um todo, sendo um complexo de lojas, cinemas, restaurantes, academias, centro médico, bancos, curso pré-vestibular, totalizando uma área de 1,2 quilômetro quadrado. Anexado ao shopping, por uma passarela, há um centro empresarial onde se localiza o Fórum da Barra da Tijuca e inúmeras salas comerciais, ou seja,

há uma centralidade comercial neste local para o bairro. Na realidade, ele contribuiu para seu desenvolvimento.

Na figura 16 a seguir, é possível verificar a menção ao Barra Shopping marcado de azul e referenciado na legenda: Vou muito ao Barra Shopping

Figura 16 - Vou muito ao Barra Shopping



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

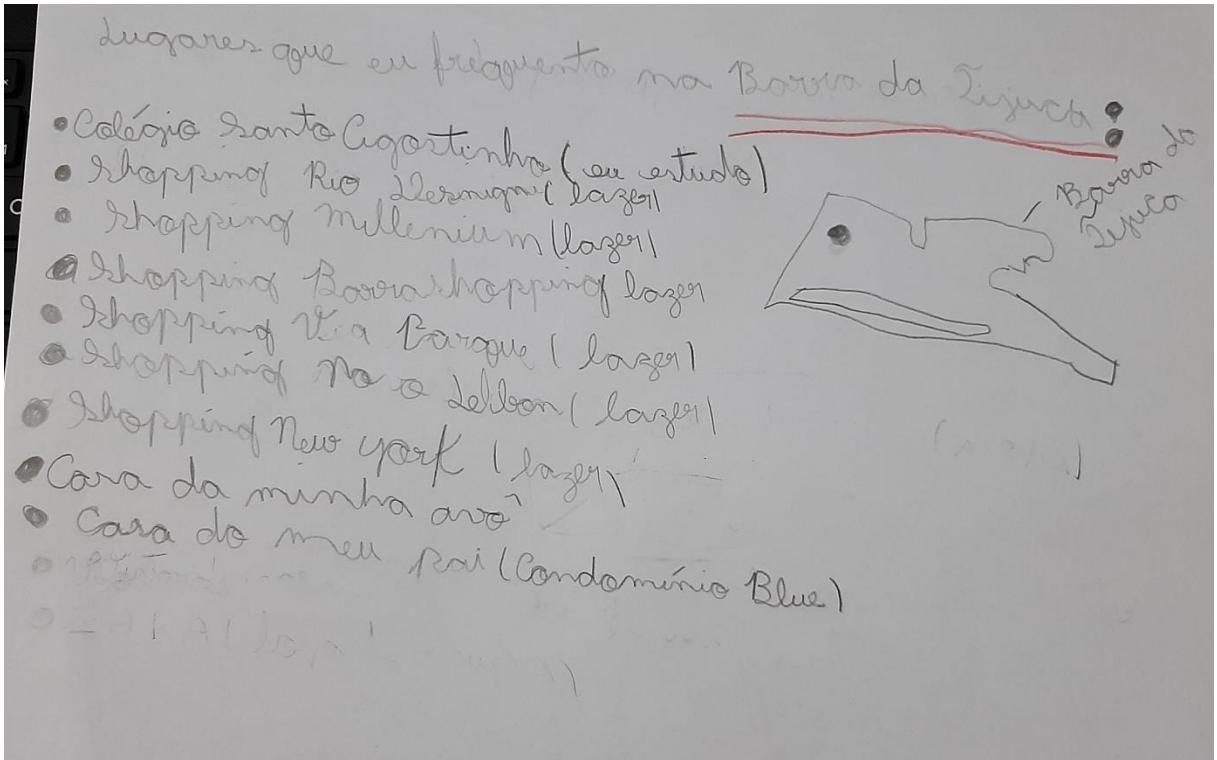
Criado em 1981, o shopping foi um dos primeiros grandes empreendimentos comerciais do bairro, atraindo uma maior circulação de pessoas para o bairro e, conseqüentemente, novos empreendimentos imobiliários. Havendo, então, uma simbiose entre o modelo de comércio, o modelo de construções imobiliárias e o próprio arranjo urbano do bairro. O bairro foi crescendo ao redor de empreendimentos como este, seguindo seus modelos, suas formas. As pessoas se adaptando a eles e não o contrário.

No caso dos alunos e suas compreensões de cidade, não houve uma grande diferença. As suas interpretações de cidade, seus convívios e seus afetos foram construídos dentro desses ambientes fechados, seja no carro fechado para se deslocarem, seja nos shoppings que servem de passagem (como vias e ruas) para chegarem à escola ou para se divertirem (inúmeros alunos citaram a área de lazer do shopping como um dos seus pontos favoritos da cidade).

Em relação aos desenhos que se seguem: Na figura 18 é possível visualizar a presença dos *shoppings centers* com local de lazer na vida deste aluno. São elencados seis *shoppings* diferentes. A relação com o lazer se dá em locais fechados, a relação com a alegria na cidade é feita no enclausuramento.

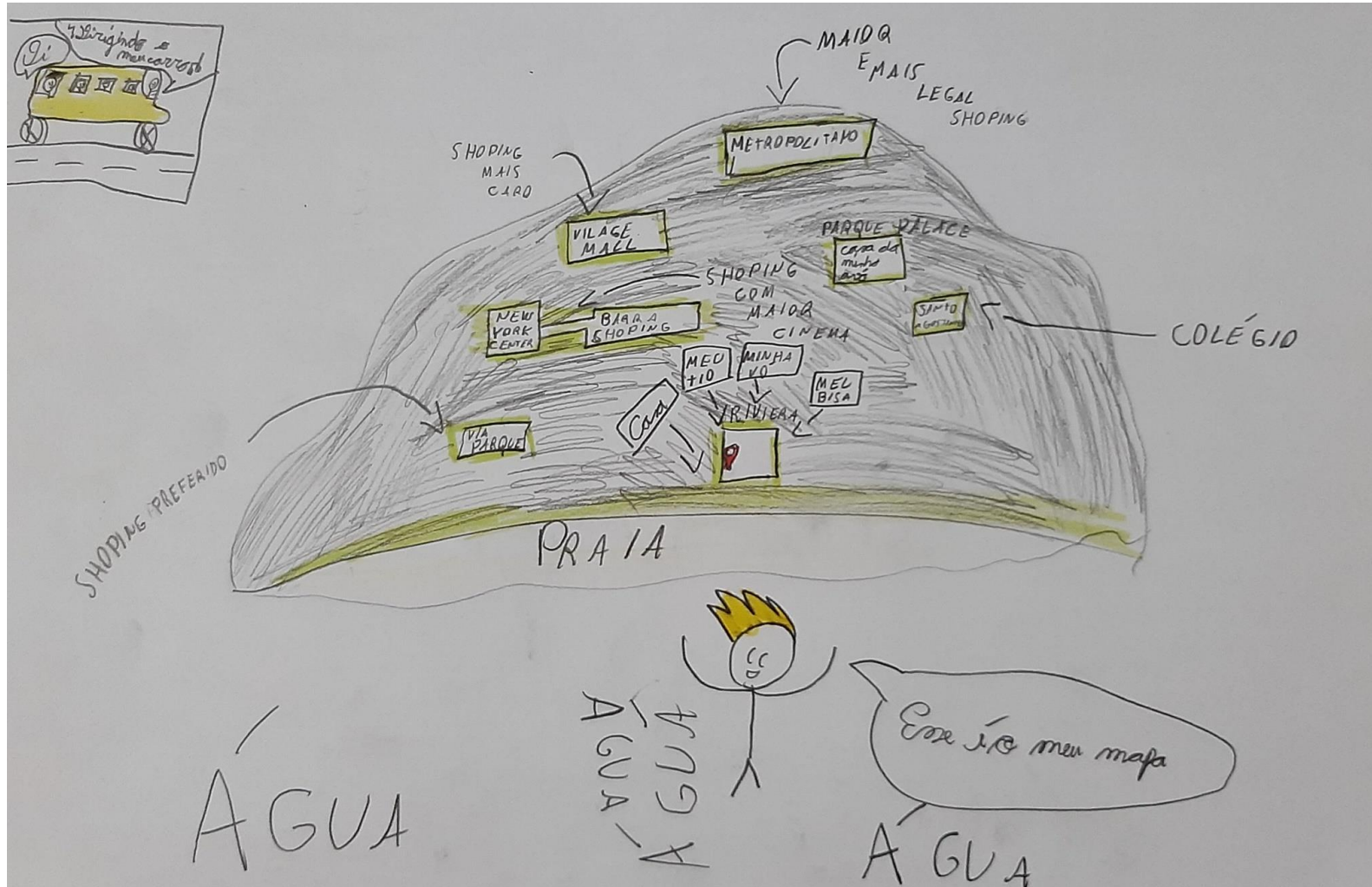
Especificamente na figura 19, é possível visualizar que a representação quase toda do estudante foi baseada nos *shoppings*, no preferido, o mais caro, o mais legal, com o maior cinema. E no canto esquerdo da imagem, o estudante aponta que está dentro de seu carro, importante menção à maneira de se deslocar no bairro.

**Figura 17 - Menção aos Shoppings Centers I**



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

Figura 18 – Menção aos Shopping Centers II



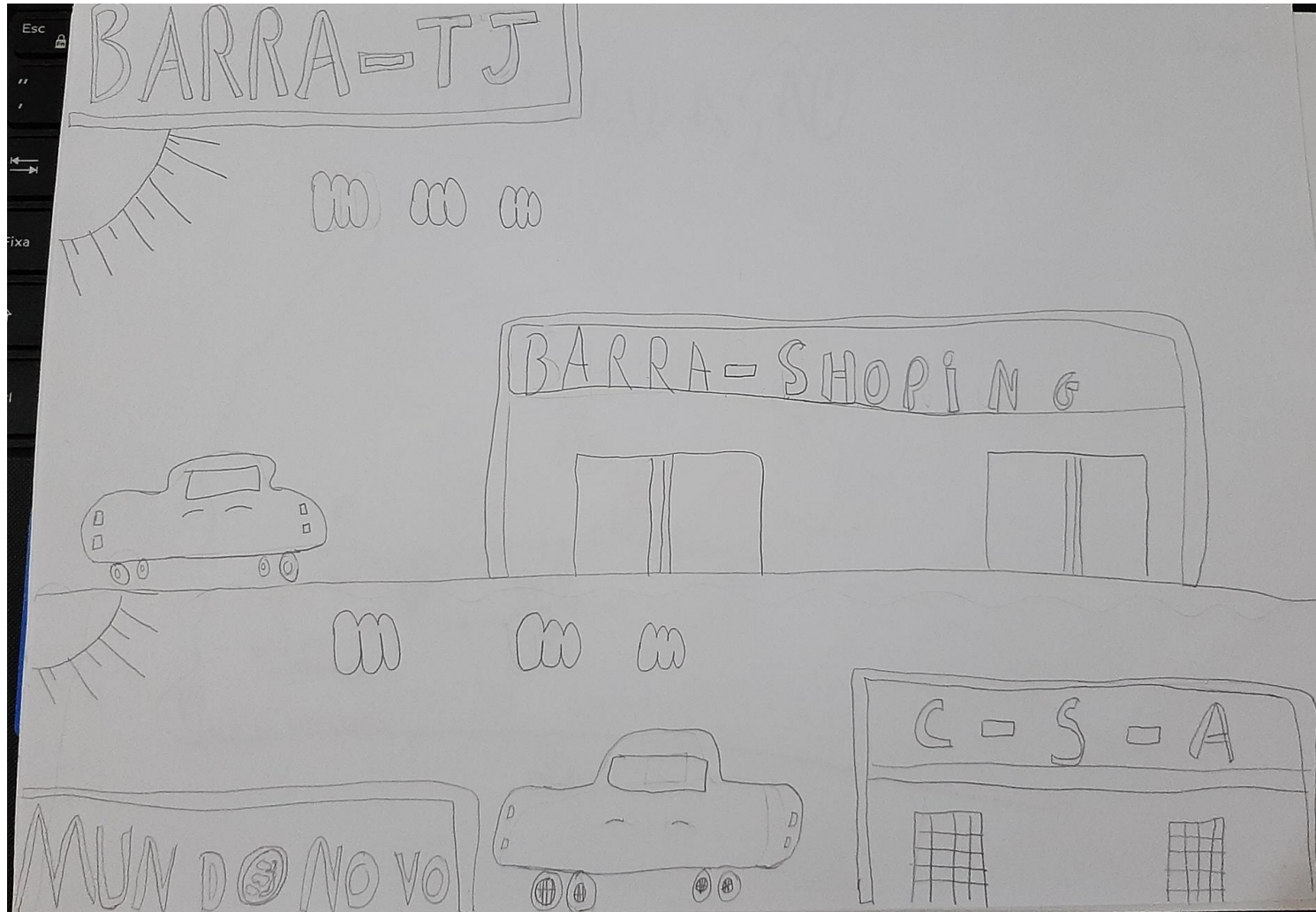
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

Uma pergunta que surge a partir dessa inicial análise, seria: “que modelo de cidade eles estariam reproduzindo?” Ou: “que modelo de cidade reproduzirão?”. A primeira pergunta tentarei me debruçar mais a frente ainda neste trabalho, já a segunda é apenas uma angústia que vem aumentando em minhas reflexões de professor de geografia e cidadão que enxerga nesse modelo uma forma bruta de segregação espacial pautada no acesso ao capital.

Que construção de cidade seria essa? Qual o papel do professor ao analisar isso? Qual o papel da geografia diante do exposto? Como a geografia pode auxiliar na compreensão deste panorama, e deixar esse olhar sobre a cidade menos enviesado? Essas perguntas angustiadas tentarão ser respondidas no produto educacional, fruto também destas investigações.

Finalizo esta subseção com uma representação feita por um estudante representando o bairro com o shopping no centro da imagem, com a maior importância dentro dos elementos presentes. Em segundo plano, a escola e um condomínio (Mundo Novo).

Figura 19 - Menção aos Shopping Centers III



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

### III Condomínios – “Onde está o Sunshine?”

Em relação aos condomínios, já foi feita uma exposição sobre sua expansão e maneira de viver em outro tópico neste trabalho. Por agora, o interesse é de verificar de que forma o local onde os estudantes vivem seria representado. Porém antes, gostaria de explicar o subtítulo: “Onde está o Sunshine?”. Esse comentário surgiu de uma aluna no momento que eu distribuí o mapa-base para que a turma pudesse realizar o mapa narrativo. Ela olhou, procurou, buscou, não encontrou e me perguntou: “Tio, onde está o Sunshine?”, sem entender o que ela queria dizer, respondi: “Onde está o quê?”. Ela continuou: “O Sunshine, meu condomínio, onde está?” Então a pergunta dela começou a fazer mais sentido e eu lhe disse: “Coloque ele no mapa, onde você achar que ele está?” Depois disso, ela continuou a fazer o trabalho proposto.

A intervenção da aluna perguntando onde estava seu condomínio, me fez pensar em dois pontos para verificar nos outros trabalhos: - “Por que ela não questionou sobre onde estava a rua da casa dela?” e “Por que ela pressupôs que eu saberia onde se localizava o Sunshine?”

Tentando responder a primeira pergunta a partir das representações já feitas nos mapas, quase nenhum aluno representa sua rua de residência por dois motivos diferentes: o primeiro é porque muitos utilizam a Avenida das Américas como ponto de referência, como se esse fosse o logradouro, mas na realidade ali é onde você tem a entrada dos “condomínios” e/ou vias de acesso às ruas transversais onde eles realmente vivem. No entanto, ao entrarem nos condomínios, o nome da rua é outro, porém, quase nenhum deles fez essa representação e acabaram por representar seus locais de residência na Avenida das Américas por ser um ponto de referência. Pelo fato de a avenida ser muito extensa, a referência de localização acaba sendo dada por *shoppings centers* e/ou condomínios ao longo dela. Então é muito comum, entre eles, ouvir os comentários: “na avenida perto do Mandala”, “perto do Pedra de Itaúna”, “perto do Santa Mônica”, entre inúmeros outros.

E o fato de a aluna supor que eu saberia onde se localiza o “Sunshine”, pode partir da experiência que é comum aos moradores do bairro ao basearem seus pontos de referência nos condomínios, como se fossem outros bairros. Quando algum aluno comenta que mora no Nova Ipanema, no Novo Leblon, no Mansões, na Península, no Pedra de Itaúna, no Golf Olímpico, no Amerikas Park não há um estranhamento por parte da turma, pois eles conseguem ter uma referência mental de localização destes locais. Há uma naturalização da referência geográfica a partir dos condomínios, quase que uma subdivisão real do bairro, já

demonstrando o quanto a visão de cidade que os alunos possuem é característica para aquela realidade. A cidade para eles possui mais uma subdivisão: o condomínio.

Para um “estrangeiro” do bairro, como eu, logo que fui trabalhar na escola, tive um grande estranhamento, já que eu não conseguia me localizar desta forma. Com o passar dos anos, esse estranhamento foi se diluindo e a nova lógica de referências passou a fazer sentido. Porém é uma lógica de cidade completamente diferente daquela que eu, morador da zona norte e frequentador da Barra da Tijuca quase que exclusivamente para ir à praia. Minhas referências eram nomes de ruas, estações de trem, estações de metrô, supermercados, lojas de rua, entre outros.

Para ilustrar outra experiência com os condomínios e a visão que os alunos possuem, gostaria de relatar outro fato. Ao lecionar sobre as divisões político-administrativas do país, fui interrompido por um aluno que me perguntou: “Onde está o condomínio?” Ele não ficou satisfeito que minha explicação não levou em consideração os condomínios e não entendeu o porquê da falta desta categoria. É notório, portanto, que em sua visão de cidade, a categoria condomínio está presente, assim como o bairro e assim como o Sunshine.

Nos mapas narrativos, as casas poucas vezes foram desenhadas como o local de moradia, como em muitas vezes ocorre em desenhos infantis. As representações foram feitas por meio de desenhos dos condomínios, sem uma forma clara e delimitada, apenas por um quadrado, um círculo ou mesmo com cores que ganhavam significado nas legendas. Não houve uma tentativa clara de explicitação com riqueza de detalhes dos condomínios, apenas uma citação. Isso me levou a pensar em duas hipóteses: a falta de tempo para a execução do trabalho (a direção da escola me reservou apenas um tempo de 45 minutos de aula para cada atividade) e o outro foi justamente a falta de singularidade dos condomínios para que houvesse uma representação mais detalhada. As construções no bairro são muito semelhantes umas das outras, há uma dificuldade de distinção entre os prédios e casas. Essa foi uma outra hipótese levantada para a pouca quantidade de detalhes nessa representação.

Para tentar compreender qual relação existia ou se mesmo existia alguma relação entre os sentimentos expressos no trabalho e a cidade, recorri à psicologia e à psicanálise no trabalho de Dunker (2015), em que o autor traça um paralelo entre psicopatologia e a vida entremuros.

O primeiro ponto por ele anotado é a promessa de mudança de vida que esses empreendimentos garantem. Desde as décadas de 1970 e 1980, os projetos publicitários dos primeiros condomínios de São Paulo já diziam o seguinte:

“Portal do Morumbi. Aqui todo dia é domingo.” (1975)

“Grande Julieta. Vá lá e more feliz.” (1976)

“Vila das Mercês. O direito de não ser incomodado.” (1980)

“Verteville 4 – em Alphaville -, soluções reais para problemas atuais.” (1987)

“Desperte o homem livre que existe em você. Mude para Chácara Flora.” (1989)

Há uma busca incessante por uma outra realidade, por um lugar idealizado onde não existem os mesmos problemas que “do lado de fora”, surgindo estranhamentos com os outros, surgindo sentimentos que demonstram uma vontade de repelir os diferentes, como os que apareceram nos mapas. Pontua Dunker (2015):

A lógica do condomínio tem por premissa justamente excluir o que está fora de seus muros; portanto, no fundo, não há nada para pensar na tensão entre esse local murado e seu exterior. Também não há muito a pensar na tensão intramuros que, como observamos, a única área de real convivência pública é o *playground*. O espaço já é concebido e vivido como falso universal. Por isso os que estão fora estão sem lugar, sem-terra, sem teto, sem destino. E os que estão dentro estão demasiadamente implantados em seu espaço, seu lugar, sua posição. “O apelo à vida em forma de condomínio baseia-se, como os antigos leprosários e hospícios, na promessa de recuperação e reconstrução da experiência perdida.” (DUNKER, 2015, p.52)

Segundo Dunker (2015):

A psicanálise nos ensina a reconhecer com suspeita tais produções sociais, que acenam com uma região de extraterritorialidade protegida, um espaço abrigado onde se concentraria a realização do prazer retinto de liberdade. Aprendemos com a experiência neurótica que a montagem de uma fantasia possui três tempos, nos quais se distribui o cálculo neurótico do gozo. (DUNKER, 2015, p.53)

Ao continuar sua fala sobre tais três momentos, Dunker (2015) afirma que o primeiro momento seria aquele da fantasia, onde ideal e real se reconciliam em uma imagem na qual as oposições que dividem o sujeito são suspensas. Nessa fantasia, não existe contradição, nem oposição entre elementos que componentes de quaisquer sociedades, não há aqui “divisão entre falta e excesso, entre sacrifício e redenção, entre castração e desejo, entre crime e castigo”. (DUNKER, 2015, p.53) É o tempo quem a fantasia se apresenta em estado de exceção. O que se apresenta é o melhor dos dois mundos.

Um segundo momento seria mais voltado a uma identidade, visto que um estranho sentimento de servidão e esvaziamento, que o acorrenta à repetição de uma mesma rotina, na qual a realização da fantasia é parasitada pelo supereu e sua voz imperativa. Esse é o tempo do sentimento inconsciente de culpa, o tempo de fermentação da suscetibilidade aos ruídos do próximo. (DUNKER, 2015)

Já o terceiro momento da fantasia há um reposicionamento da falta, onde proliferam atos dispersos que tentam corrigir o paradoxo da fantasia, quer pela purificação do excesso,

em muitos momentos pela proliferação e instrumentalização de procedimentos normativos, materializados em novas regras, que Dunker (2015) nomeia de compulsão legislativa. Apesar dos muros e dos síndicos, dentro do condomínio surgem eventos inesperados, formas imprevistas de encontro e desencontro, irrupções da vida *como ela é*. Uma vez estabelecido o estado de suspensão determinativa que cria o condomínio, tais eventos são necessariamente interpretados como sintomas. Devem ser debelados imediatamente com novas proibições, sanções e prescrições.

Continuando sua análise psicanalítica dos condomínios, Dunker (2015) afirma que eles são:

um lugar fortemente delimitado (muros), no qual a representação é substituída pela administração funcional (síndico) que cria uma rígida lei própria (regulamentos) conferindo suplemento de identidade moral a seus habitantes. Nele ganham substância os ideais de autorrealização e sucesso. Ao fim a ao cabo, um condomínio é em geral adquirido por meio de uma dívida extensa, que fixa o sujeito a um compromisso futuro e introduz um grande distanciamento físico de sua família ou de seu bairro de origem. (DUNKER, 2015, p.58)

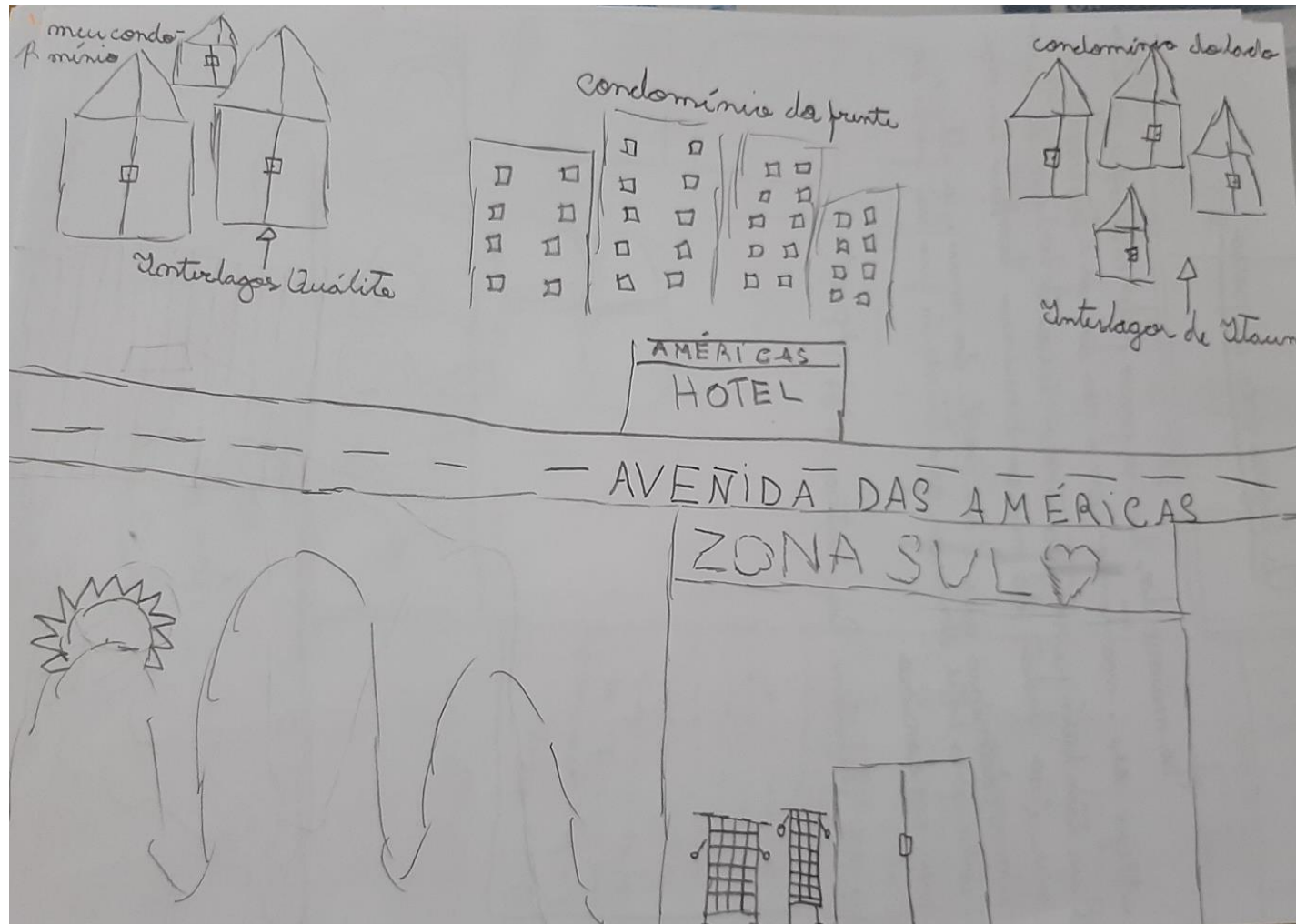
Aprofundando-se mais nesta ideia, Dunker (2015) caracteriza quatro patologias sociais de nossa época compostas a partir da ideia de composição da vida cercada por muros. São elas: o ressentimento, o cinismo, a degradação do sentimento de respeito e o exílio. Gostaria de focar mais a análise na última patologia listada, o exílio.

O autor afirma que “esse sentimento de exílio e isolamento, que instaura a inadequação generalizada a qualquer espaço de pertencimento. ‘Não é isso’ torna-se uma espécie de legenda para a impossibilidade de pertencimento. Sua origem é naturalmente o ponto genético do desejo, seu apagamento pela interpolação do objeto ou, ainda a formação de equivalentes de angústia (a falta da falta). (DUNKER, 2015, p.66)

O exílio citado seria, então, o ponto de uma patologia do não pertencimento. Estar dentro dos muros seria estar localizado em lugar algum. Como representar uma cidade que eu não sei qual é? Uma cidade composta por exílio: as vias dentro de carros (muitos blindados), a escola dentro de um condomínio murado, cursos extracurriculares dentro de *shoppings*, a diversão também em *shoppings centers*. Quase a todo momento há um exílio acompanhado de uma autossegregação. Que cidade eles conhecem a não ser essa vista a partir de um exílio a eles imposto, que devido a sua pouca idade os impossibilita de ter uma escolha? Entretanto, quando essa opção estiver em suas mãos, haverá uma escolha em viver nessa outra cidade? Caso eles estejam em posições de liderança dentro desta sociedade (o que é muito comum dado seu nível de poder aquisitivo e influência), haverá conhecimento do todo, do “outro lado do muro”? Isso não há como saber, mas as representações que serão mostradas ao longo deste

trabalho dão pistas, mesmo que pessimistas, de como eles enxergam o que está do outro lado e os perigos que eles trazem consigo.

Figura 20 – Representação dos condomínios



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

Sobre a presença dos condomínios na vida dos alunos e a forma como eles enxergam a cidade é nítida a pouca visão que os estudantes possuem em relação ao restante, ao todo, aos outros, à composição da cidade. Este ponto nos leva a uma outra consideração que será trabalhada posteriormente no produto educacional: como fazer com que esses alunos entendam melhor a cidade em que vivem? Como ter uma noção de que a cidade em que eles vivem é multifacetada, múltipla, diversificada, miscigenada e com características variadas em relação ao local onde vivem e os outros locais por onde circulam? Como a geografia pode auxiliar nesse processo de conhecimento e reconhecimento da cidade?

Ao final das análises dos três elementos que mais apareceram nos mapas, gostaria de falar das ausências, daquilo que não foi representado pelos estudantes. Nas representações, não foram encontradas pessoas caminhando, ônibus, BRT (que nos últimos anos se transformou no principal meio de transporte do bairro), transporte de massa (apenas uma vez o metrô foi citado) e, sobretudo, quase não foram representadas pessoas. São ausências reveladoras, que expõem a falta de contato desse grupo de pessoas com o restante da cidade, com os habitantes. Demonstra o pouco contato humano existente entre eles e os de fora.

### **3.4 Segurança**

Ao longo da análise dos trabalhos realizados, a questão da segurança foi um ponto tocado pelos estudantes, mesmo sem ser o enfoque, ou seja, em nenhum momento houve uma intencionalidade para que eles falassem ou descrevessem sobre esse tema.

Em um dos trabalhos – Figura 21, a estudante decidiu relatar suas impressões sobre o bairro da Barra da Tijuca durante a execução de seu Mapa Narrativo. A seguir, a imagem e a transcrição:

Figura 21 - Relato sobre segurança I

Barra da Lijuca

Na Barra vivi, vivo e ainda viverei muitas experiências boas! Como a minha escola, <sup>os</sup> meus amigos, ~~quase~~ muitas experiências da minha vida foram aqui. A aula de ballet e jazz que faço é na Barra, o hospital que já fiquei internada também, minha família mora aqui... Se tem uma coisa que eu não gosto da Barra é a falta de segurança de alguns lugares, tem até lugares que fico com medo de entrar. Mas na maior parte de coisas para mim são boas, pois aqui tenho amigos, família, o tio Eric, a escola, mesmo as vezes sendo meio perigoso, continuo gostando muito daqui.

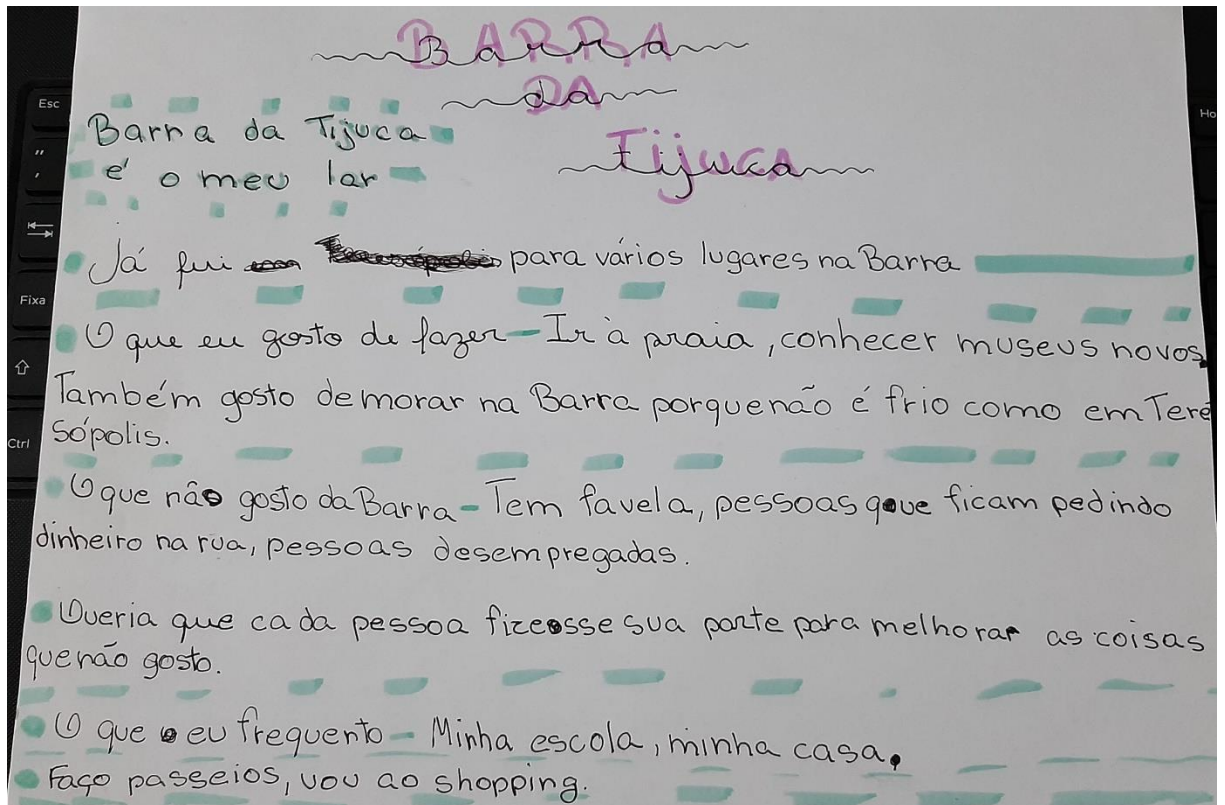
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

“Na Barra eu vivi, vivo e ainda viverei muitas experiências boas! Como a minha escola, os meus amigos, muitas experiências da minha vida foram aqui. A aula de ballet e jazz que faço é na Barra, o hospital que já fiquei internada também, minha família mora aqui... Se tem uma coisa que eu não gosto da Barra é a falta de segurança de alguns lugares, tem até lugares que fico com medo de entrar. Mas na maior parte das coisas para mim são boas, pois aqui tenho amigos, família, o tio Eric, a escola, mesmo as vezes sendo meio perigoso, continuo gostando muito daqui.”

Neste relato, o que fica registrado é que, embora goste do bairro, a aluna não se sente segura, com medo de entrar em determinados locais. Nota-se que todos os lugares que ela gosta de ir são em ambientes fechados: a escola, o jazz e o ballet. Porém, não se sente segura também em um local fechado, pois fala que tem medo de entrar. A própria experiência no ambiente fechado, não necessariamente, se traduz como segura. Mas como a mesma diz: “mesmo sendo meio perigoso, continuo gostando daqui.”

Em outro relato feito também durante o Mapa Narrativo, a preocupação surgiu em relação às favelas e pessoas em situação de vulnerabilidade.

**Figura 22 – Relato sobre segurança II**



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

“Já fui em vários lugares na Barra. O que eu gosto de fazer: ir à praia, conhecer museus novos. Também gosto de morar na Barra porque não é frio como em Teresópolis. O que não gosto da Barra – tem favela, pessoas que ficam pedindo dinheiro na rua, pessoas desempregadas. Queria que cada pessoa fizesse sua parte para melhorar as coisas que não gosto. O que eu frequento – minha escola, minha casa, faço passeios, vou ao shopping.”

No segundo relato, a aluna foi um pouco mais longe, pois afirma não gostar não só de um lugar – representado pela favela -, mas também de determinado grupo de pessoas – pedintes e desempregados. O registro do temor aqui está relacionado àqueles que se enquadram em categorias que geram risco, pois o desempregado talvez possa querer roubar algo e o pedinte também<sup>11</sup>. Essas pessoas não deveriam estar ali, não é o local delas, pois os outros locais [fechados] onde a aluna frequenta, elas não estão presentes. O incômodo que surge é com a própria realidade, com a diferença social, de renda, demonstrando uma outra questão que também deve ser analisada por nós professores.

De diversas formas a questão da segurança surgiu, seja na forma do medo, seja na forma da vigilância ou na expressão de sentimentos. Como no já nos relatos de ódio e temor à

<sup>11</sup> Nos sinais de trânsito ao longo de quase toda a Avenida das Américas é comum encontrar pessoas pedindo dinheiro, vendendo bala, fazendo malabarismo.

Cidade de Deus (Figuras 8 e 9). Essa é a maior comunidade da Zona Oeste e, necessariamente, para acessar a Linha Amarela (uma das principais vias de acesso à Barra da Tijuca), por exemplo, deve-se cruzar a Cidade de Deus. É uma comunidade muito conhecida pela violência e pela pobreza, então por que o sentimento que é expressado é o do ódio e não a empatia em relação à população que vive uma realidade tão distinta? Por lecionar em uma instituição confessional, me vejo na obrigação de levantar esta questão.

A seguinte análise de Bauman (2009) explica de onde surge esse temor, que em parte pode estar presente na vida desses estudantes para que seja tão significativo em seus relatos. “A insegurança moderna não deriva da perda de segurança, mas da ‘nebulosidade de seu objetivo’, num mundo social que “foi organizado em função da contínua e laboriosa busca de proteção e segurança’. A aguda e crônica experiência de insegurança é um efeito colateral da convicção de que, (...)é possível obter uma segurança completa.” (BAUMAN 2009, p.26)

Como obter segurança completa se “o outro lado” continua lá com suas diferenças, pobreza, cores, cheiros, mazelas e condutas diferentes das minhas? A busca da segurança completa faz desses outros *personas non gratas* em quase todos os aspectos da vida cotidiana, exceto quando estão em lugar de servidão. O local da servidão continua intacto e guardado. Ao não se encaixarem na expectativa de atender às necessidades básicas do dia a dia, esse lado de fora surge como um temor, logo, o nível de proteção (muros) aumenta cada vez mais e com eles, as patologias já descritas.

Bauman (2009) atesta que a insegurança moderna é caracterizada pelo medo dos crimes e dos criminosos. “Suspeitamos dos outros e de suas intenções, nos recusamos a confiar (ou não conseguimos fazê-lo) na constância e na regularidade da solidariedade humana.” (BAUMAN, 2009, p.16).

### **3.4.1 Cidade Segura**

A partir das constatações da quantidade de vezes que o tema segurança surgiu, como um ponto nodal no discurso e nos desenhos e redações apresentadas, sugeri que os alunos realizassem um trabalho com o objetivo de representarem o que seria uma cidade segura para eles. Essa representação poderia ser feita em forma de desenho como em forma de texto. A ideia central era a de compreender o que seria uma cidade segura, visto que inúmeras vezes, o Rio de Janeiro se mostrou inseguro nos relatos precedentes. Que elementos existiriam nessa cidade idealizada?

A tabela 4 identifica a quantidade de vezes que os principais elementos surgiram nos desenhos. É possível verificar que os elementos relacionados à vigilância foram os que mais apareceram, com destaque para o policiamento, as armas e as cercas.

Notou-se que para a maioria dos alunos, uma cidade segura é uma cidade vigiada, porém, não apenas a partir de uma vigília física ou por câmeras, mas nitidamente uma vigilância armada, que faz uso desse armamento como uma estratégia de defesa e intimidação. A arma é vista como um elemento que levaria segurança e harmonia à essa cidade.

Poucos são os relatos que mostram a segurança como resultado de uma harmonia ou que demonstram que a segurança levaria a uma harmonia.

**Tabela 4 - Elementos de segurança**

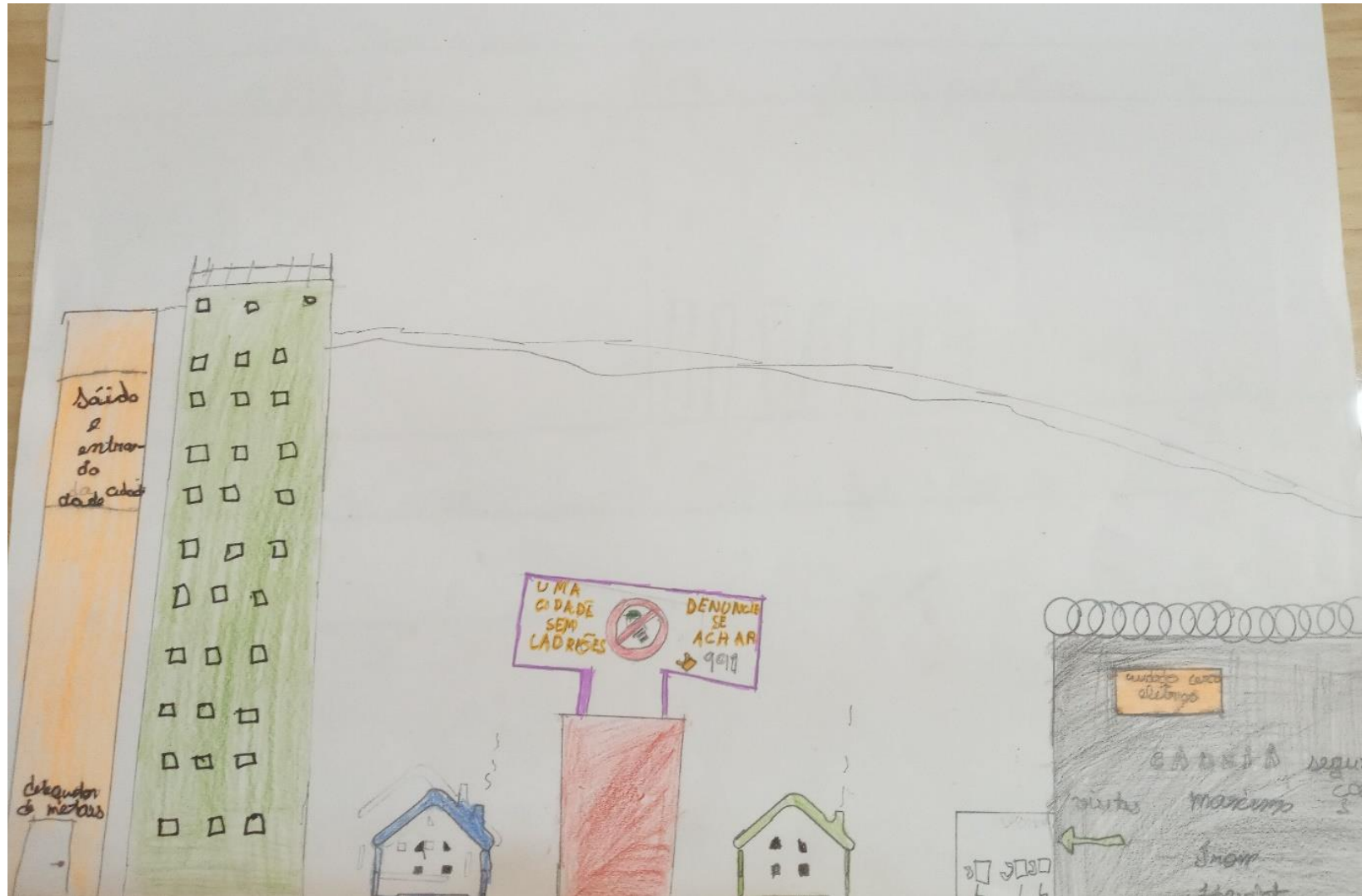
<b>Elementos de segurança</b>	<b>Número de vezes que apareceram nos desenhos</b>
Polícia	19
Armas	8
Cercas	4
Presídios	3
Detector de metais	2
Câmera de vídeo	2
Placas de sinalização	2
Muro	1
Segurança privada	1
Helicóptero	1

Fonte: O autor, 2020.

Para fazer a análise destes trabalhos, foi utilizada uma tipificação já utilizada anteriormente por Nogueira (2018) quando houve a constatação dos desenhos de quatro formas: I) Cidade Murada, II) Vigilância Constante, III) Segurança Comprada, IV) Transposição de realidades. Os desenhos feitos por esse grupo de estudantes acabaram por seguir uma mesma linha de raciocínio já realizada anteriormente. Foi possível constatar que o entendimento de cidade segura por esse grupo de alunos também passa pela vigilância constante, pelo intenso policiamento e por elementos de securitização presentes em várias esferas de seus cotidianos. A seguir alguns exemplos de cada uma das quatro interpretações.

### **I Cidade Murada.**

Figura 23 – Cidade Murada



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

Houve apenas um trabalho representando a cidade murada. Mesmo sendo um único com essa representação, ele acaba sendo emblemático por conter alguns elementos para a análise. Nela está escrito: “Saída e entrada da cidade” no topo do muro e logo abaixo, acima da porta “Detequtor (sic) de metais. Já é possível perceber que para entrar nessa cidade idealizada, é preciso se identificar e não portar armas. Para esse aluno, a presença de armas é algo negativo, ao contrário de outras representações de cidade.

Não é permitido o livre fluxo de pessoas, devido à presença do muro. As pessoas que ali entram são selecionadas e, aparentemente, quem faz essa espécie de seleção é o detector.

Dentro dessa cidade há um anúncio em estilo de outdoor com os dizeres “Uma cidade sem ladrões. Denuncie se achar 991”. Há uma relação direta entre segurança e falta de ladrões armados. A cidade se tornaria segura pela triagem na entrada, pela presença do muro e pelas pessoas que fariam as denúncias, caso encontrassem algum suspeito.

Há também a presença de uma cadeia de segurança máxima com cercas elétricas, demonstrando que, caso haja algum tipo de delito, a pena seria cumprida em seu devido lugar.

A segurança aqui nesta idealização de cidade existiria pela falta de armas, pela presença de muros, detector de metais, cadeia e pelas denúncias feitas pelos próprios cidadãos. Há uma constante vigilância, então dos próprios moradores desta cidade. Ela seria protegida de fora para dentro e, também, internamente. As ações ali realizadas seriam aprovadas ou não pelos outros moradores, com a possibilidade de uma denúncia a partir de sua conduta ou porte de armas.

## **II Vigilância Constante**

Os trabalhos que se seguem mostram o quanto a segurança estaria presente de forma constante nesta cidade idealizada. Essa vigilância se daria através de câmeras de segurança como é possível verificar na figura 24.

E, também, se dá a partir da presença de pessoas armadas, como policiais e seguranças. A presença desta vigilância se mostra uma maneira de transformar o território perigoso em seguro. A segurança é dada a cabo a partir do temor. Só haveria segurança se houvesse o medo. Não seria, então a segurança uma possibilidade inata, ela precisaria ser acompanhada de uma ameaça.

Nos três desenhos (figuras 24, 25 e 26) os personagens que surgiram estão, aparentemente, felizes com suas atividades e com o resultado de suas ações. Não há um temor

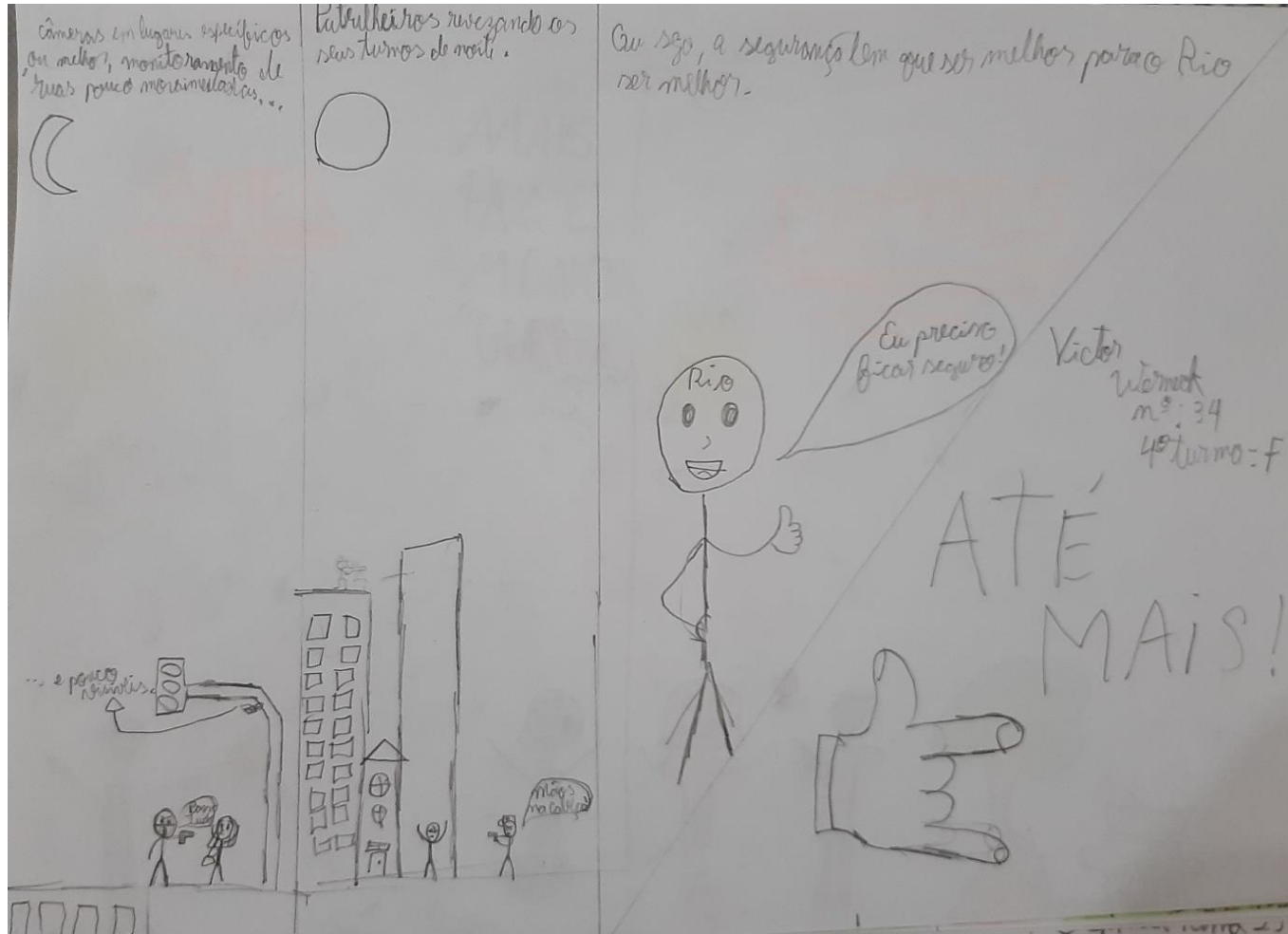
pela presença maciça de armamentos pesados, pois eles seriam os responsáveis por eliminarem quaisquer possibilidades de perigo.

**Figura 24 - Vigilância Constante I**



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

Figura 25 - Vigilância Constante II



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

Figura 26 - Vigilância Constante III



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

“Para a nossa cidade ter mais segurança ela precisa ter mais vigilância.”

Não houve por parte dessas representações o temor por um tiroteio por conta da presença de tantas armas, mas talvez em uma outra realidade de vida, a segurança não estivesse tão associada a um policiamento intensivo e a presença de armamentos.

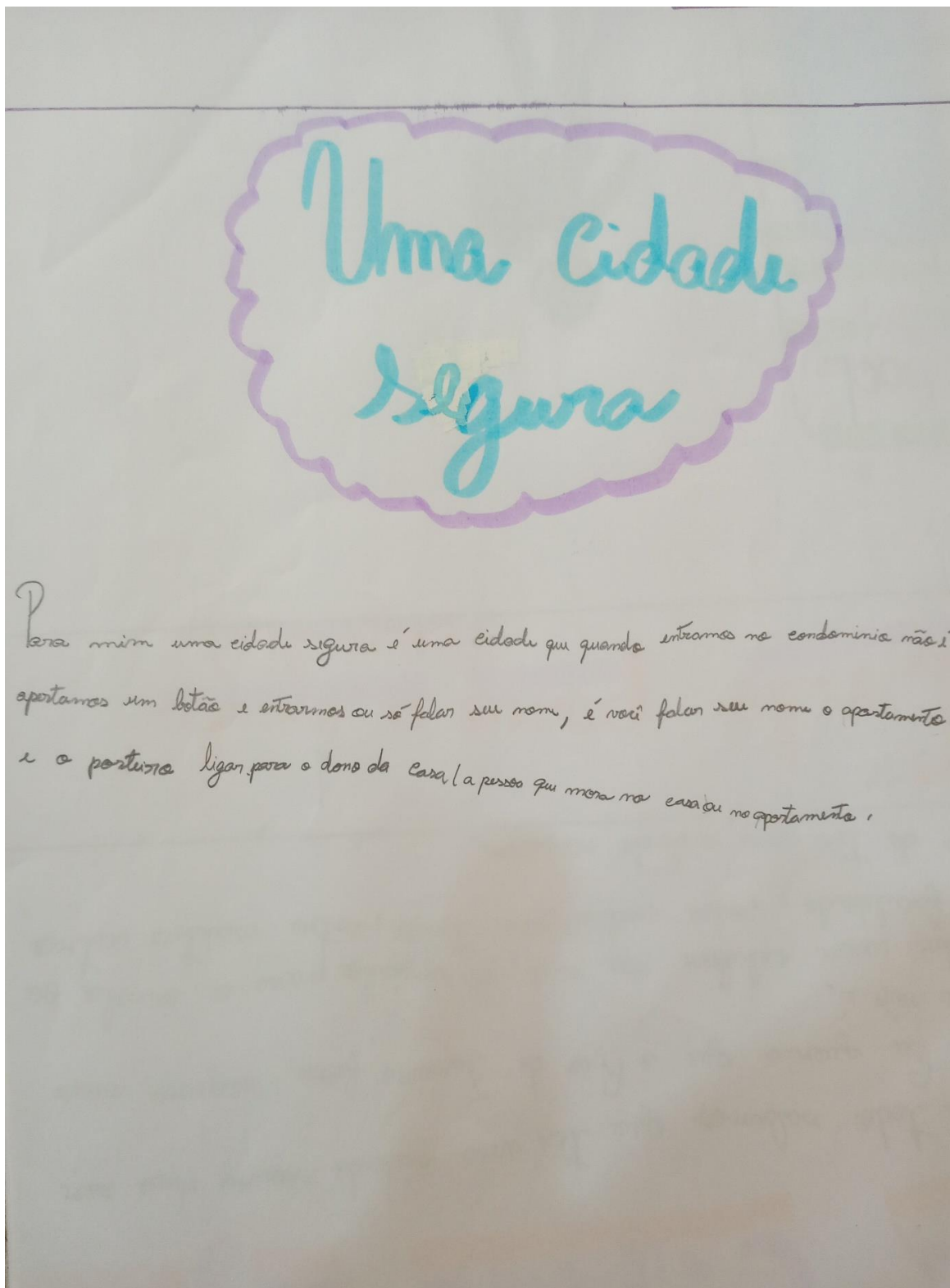
Notou-se também a presença de policiais nas partes superiores dos prédios. O que revela o quanto a vigilância deve ser constante. A localização vislumbra a atenção que esses alunos tiveram em relação à totalidade do território que deveria ser vigiado. O quanto mais alto, melhor a visualização e, conseqüentemente, mais segurança haveria. O que revela, praticamente uma fortificação.

Há nos desenhos a presença maciça de policiais fazendo a vigilâncias das cidades idealizadas, mas há também a presença de seguranças que não necessariamente são policiais, mas apenas pertencentes a empresas privadas, o que é bastante comum nas realidades vividas pelos alunos. Importante ressaltar, então, que a garantia da segurança não seria dada pelo estado. Ela também pode ser adquirida a partir do momento que eu a compro.

Uma futura possibilidade de trabalho seria analisar como isso se dá em territórios controlados por grupos de poderes paralelos como nas comunidades comandadas por traficantes de drogas e áreas dominadas por milícias, comuns na zona oeste do Rio de Janeiro.

### **III Segurança Comprada**

O trabalho a seguir possui características emblemáticas em relação à percepção de cidade encontrado em muitos outros. Segue a figura e a transcrição:

**Figura 27 – Segurança comprada**

Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

“Para mim uma cidade segura é uma cidade que quando entramos no condomínio não é só apertarmos um botão e entrarmos ou só falar seu nome, é você falar seu nome o

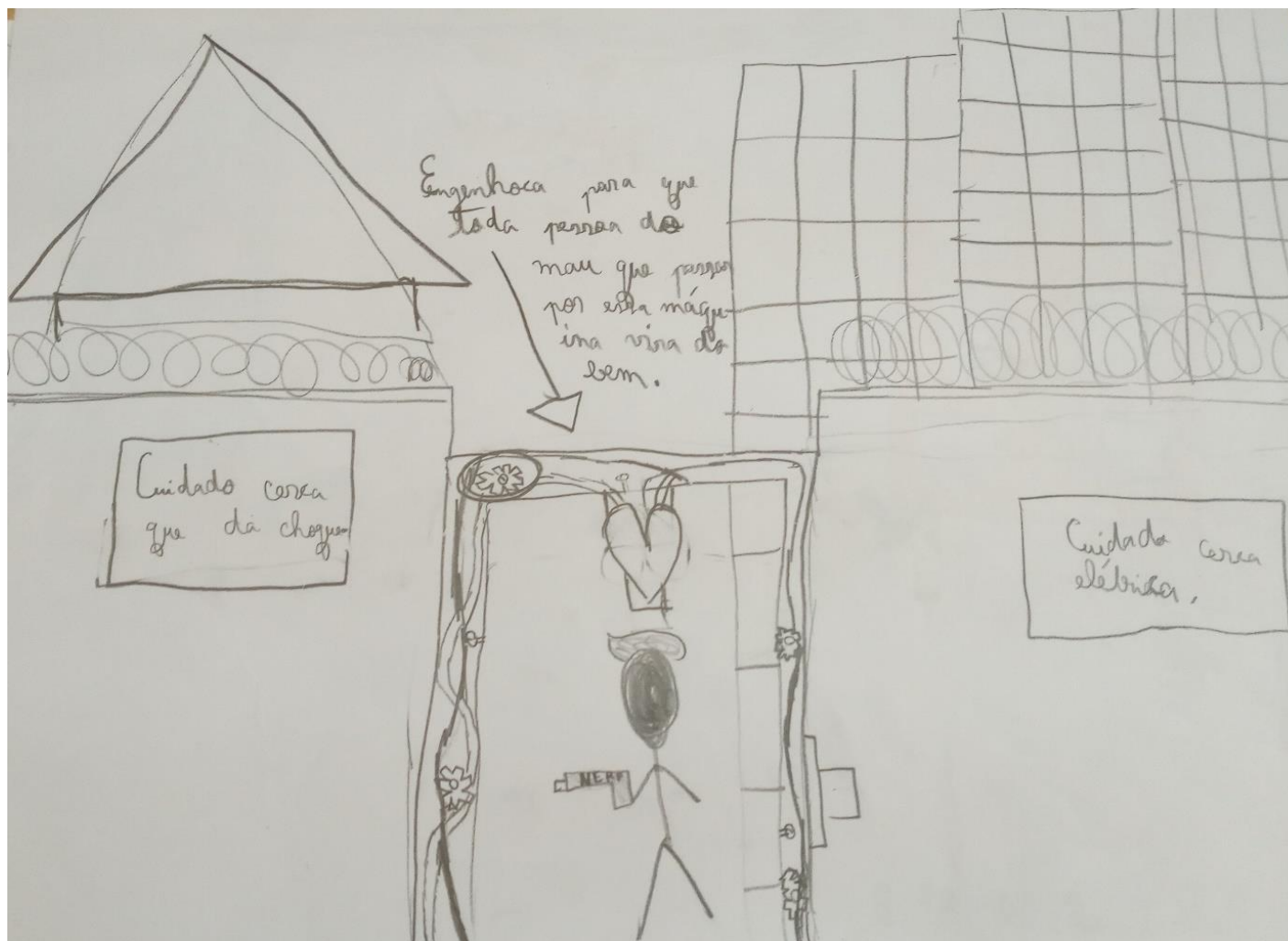
apartamento ou o lote e o porteiro ligar para o dono da casa, a pessoa que mora na casa ou no apartamento.”

Gostaria de chamar a atenção, primeiramente, que o aluno parte do princípio que todos moram em condomínios ou prédios com porteiros. Para ele, “a cidade é segura quando entramos no condomínio”, revelando que não há outra opção de cidade sem o condomínio, demonstrando o quão pouco conhece sobre as moradias, as construções e edificações de grande parte da população, mostrando uma generalização do seu modo de vida para todo o restante, fato, compreensível para a idade.

Um segundo ponto foi a relação feita entre a segurança e a triagem. A segurança passa pela anúncio, por dizer quem está chegando e a possível negação a essa entrada. Para que alguém chegue até ele, é preciso haver um filtro e um aceite. Deveria sempre, então, haver esse agente intermediário que lhe informaria da chegada ou não de uma pessoa, para que essa cidade se tornasse segura, isso lhe garantiria o poder de escolha de quem chegará até sua casa ou apartamento, deixando de longe todo o perigo. O perigo que vem de fora, continuaria do outro lado do muro.

#### **IV Transposição de Realidades**

Em relação a esta categoria, a intenção do autor é a de demonstrar o quanto poderia haver uma modificação de outras realidades, transformando-as em uma semelhante à do aluno que realizou o desenho. (Figura 28)

**Figura 28 - Transposição de Realidades**

Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

No caso deste desenho em questão, a transposição seria mais uma transformação de caráter e conduta. Ao passar por uma “engenhoca”, todas as pessoas más, “virariam do bem”.

Alguns elementos chamaram a atenção neste desenho, como a representação da pessoa que está passando pela engenhoca, caracterizada como má passando pela máquina, se transformando em uma pessoa boa.

Estudos que interpretam os desenhos infantis apontam algumas características como indicadores clássicos de ansiedade no desenho da criança que foram encontrados neste especificamente. De acordo com Van Kolck (1971 apud ASSIS E AVANCI, 2017), os índices mais comumente encontrados são sombreamento, tamanho da figura e localização do desenho na página.

O ponto central de análise neste desenho especificamente como um elemento de possível ansiedade é o sombreamento do desenho, encontrado na figura central do invasor, nas cercas de nos muros. Assis e Avanci (p.224, 2017) apontam que “o uso inadequado seria indicador de ansiedade. Em um estudo com amostra clínica brasileira, o sombreamento foi associado à alta ansiedade em indivíduos do sexo masculino e à baixa ansiedade nos indivíduos do sexo feminino.” No caso desta representação, ela foi feita por um aluno do sexo masculino.

Outros autores citados pelo estudo de Assis e Avanci (2017), também apontam o sombreamento como um elemento de ansiedade. Koppitz (1968 apud ASSIS E AVANCI 2017), interpreta que o sombreamento possa ser uma característica normal dentro da representação, porém, variando de acordo com a idade do executor da tarefa. Quanto mais velho for, mais sinais que se trata de um caso de ansiedade. E Handler (1968 apud ASSIS E AVANCI 2017), construiu uma escala de elementos que avaliam a escala de ansiedade nos desenhos da figura humana. Dentre eles, cinco foram encontrados: 1) Sombreamento (no corpo ou tronco; cabeça; pescoço; uma ou ambas as mãos; um ou ambos os pés; um ou ambos os braços; uma ou ambas as pernas). 2) Sombreamento no cabelo. 3) Rasura. 4) Reforço de linhas. 5) Linha leve e linha pesada. Entretanto, de acordo com a fenomenologia, que é a base teórica utilizada para a análise dos mapas narrativos, a interpretação dos desenhos se dá através e a partir do sujeito que o desenhou. Sem a presença ativa deste sujeito junto ao relato, seja ele por escrito ou falado, não haverá uma tentativa de interpretação tão taxativa.

É possível notar, portanto, que a representação deste aluno pode também querer demonstrar, características de sua ansiedade ao representar uma cidade idealizada. O que se vive e se registra diariamente pode ser um causador desta ansiedade e para que isso não

ocorra nesta outra cidade desenhada é preciso ser transformado. Perder as características ruins que geram, também, ansiedade, para que nesta cidade idealizada e quase idílica, não sejam encontrados tais problemas.

A quantidade de elementos de segurança como o muro, as cercas elétricas e a engenhoca em si denotam a tentativa de resguardar o que está lá dentro, como os prédios e a casa representada. Estariam resguardando o que há de mais caro a essa pessoa. Só poderiam acessar esse território pessoas transformadas, alteradas para “o bem”.

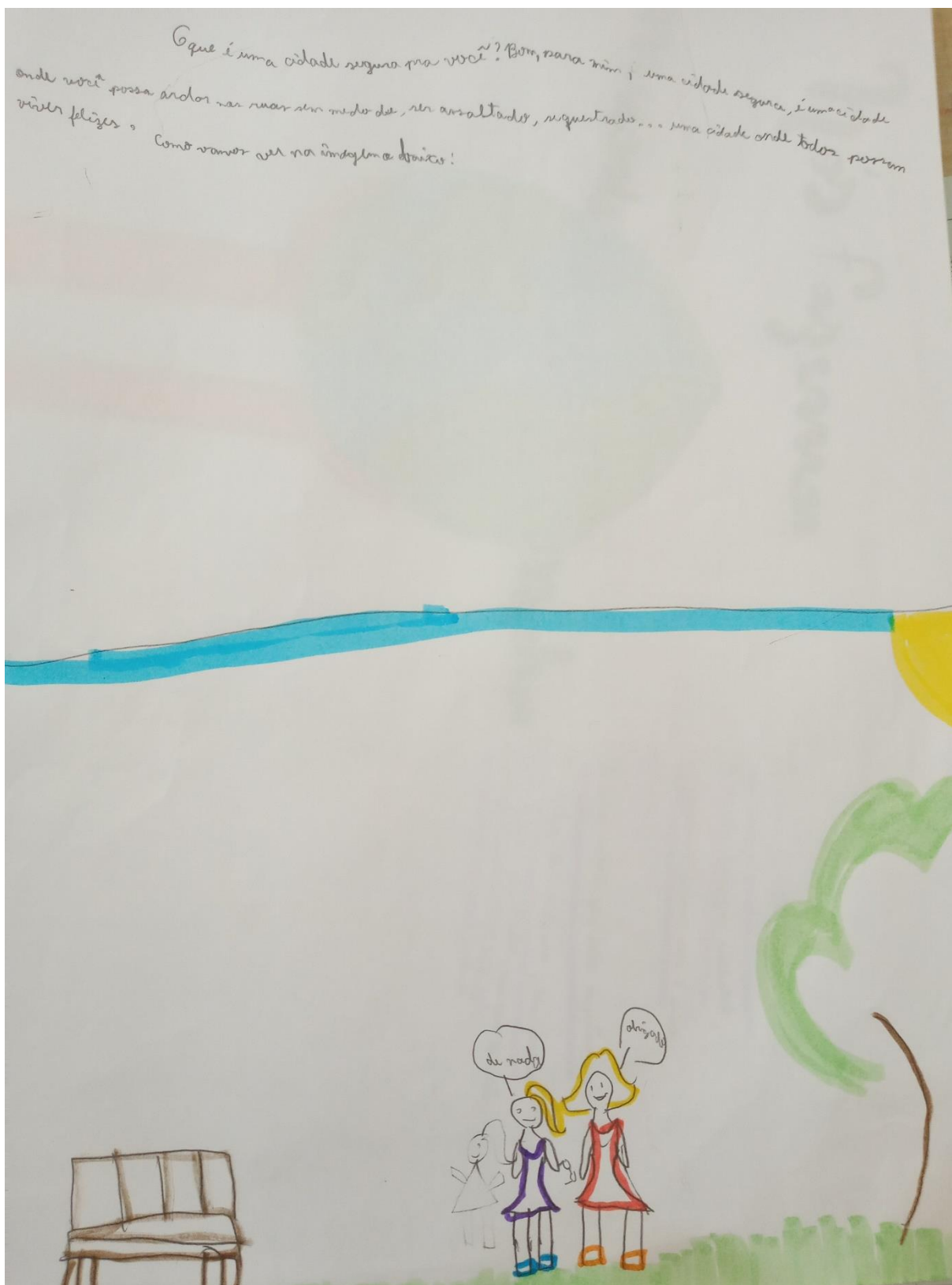
Não ficam claras quais características essas pessoas transformadas pela máquina perderiam ou ganhariam, mas é nítida a noção de bem e mal sendo representadas e como elas são colocadas em lados opostos daqueles que podem ou não acessar determinados espaços da cidade. Ao transformar essa realidade, mais pessoas poderiam viver de forma harmoniosa.

## **V Diferentes representações – uma outra ótica sobre o mesmo fenômeno**

Em contrapartida, nove desenhos retrataram a cidade segura sem nenhum elemento relacionado à securitização ou policiamento extensivo. Pelo contrário, apresentaram uma cidade livre que quaisquer elementos acima relacionados. Para esse grupo, se a cidade é segura ela não precisa de nenhum tipo de vigilância.

Nesses desenhos, o elemento que mais vezes apareceu foi a liberdade, seja de forma escrita ou seja na maneira como os personagens apareceram. A liberdade no ir e vir, caminhando em direção à escola, com animais, caminhando sozinhos na rua.

Há, por parte dessas representações, a clara noção de que eles são impedidos de fazerem essas atividades, e o elemento impeditivo é a falta de segurança. O desejo está presente, porém, não há essa possibilidade em seus cotidianos.

**Figura 29 - “Segurança livre”**

Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

“Para mim, uma cidade segura, é uma cidade onde você possa andar nas ruas sem medo de ser assaltado, sequestrado... uma cidade onde todos possam viver felizes.”

O desenho representado demonstra a liberdade, entretanto, a escrita demonstra que essa não é sua realidade, devido à falta de segurança.

Outra demonstração do quanto a falta de liberdade está inserida no cotidiano de vida desses alunos se reflete na frase a seguir (Figura 30):

**Figura 30 – “Segurança livre II”**

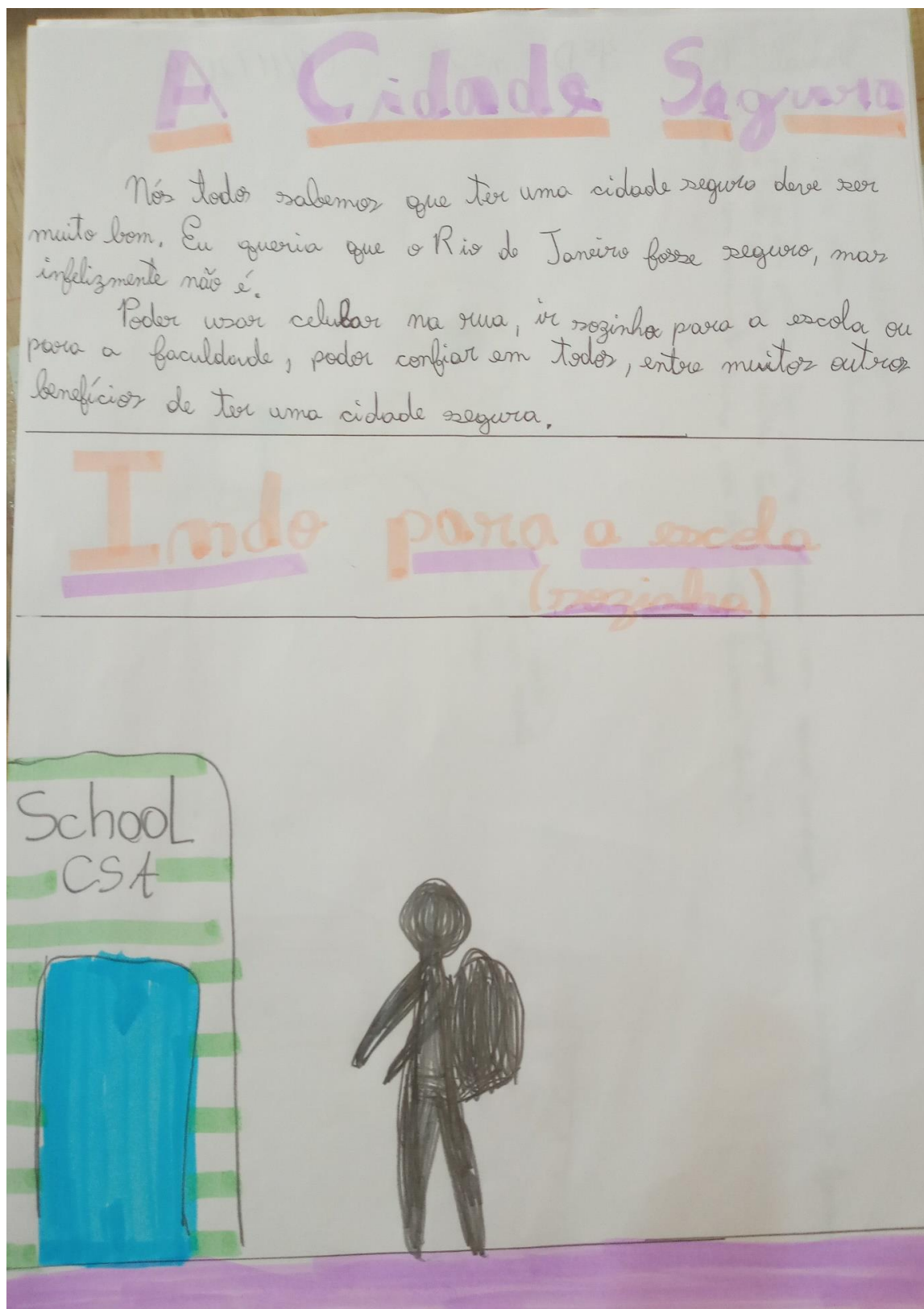


Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

“Para mim uma cidade segura é uma cidade sem crime, sem rivalidade, sem guerras, para mim isso é uma cidade segura. É uma cidade que todos respeitam uns aos outros, sem racismo, sem pessoas com medo de serem assaltadas, essa que eu estou escrevendo é uma cidade segura.”

Mais um relato, seguindo a mesma linha de pensamento (figura 31):

Figura 31 “Segurança livre III”



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

“Nós todos sabemos que ter uma cidade segura deve ser muito bom. Eu queria que o Rio de Janeiro fosse seguro, mas infelizmente não é.

Poder usar celular na rua, ir sozinho para a escola ou para a faculdade, poder confiar em todos entre muitos outros benefícios de ter uma cidade segura.”

Este aluno vai além e toca também no ponto da confiança, ou seja, ele não confia nos outros por conta da violência. Neste caso, a violência transpassa, inclusive para elementos das relações interpessoais, mais especificamente na confiança. Como confiar em alguém se se vive em uma cidade tão violenta? Como criar relações de afeto, como acreditar no outro, se provavelmente essa pessoa estará querendo tirar algo de mim?

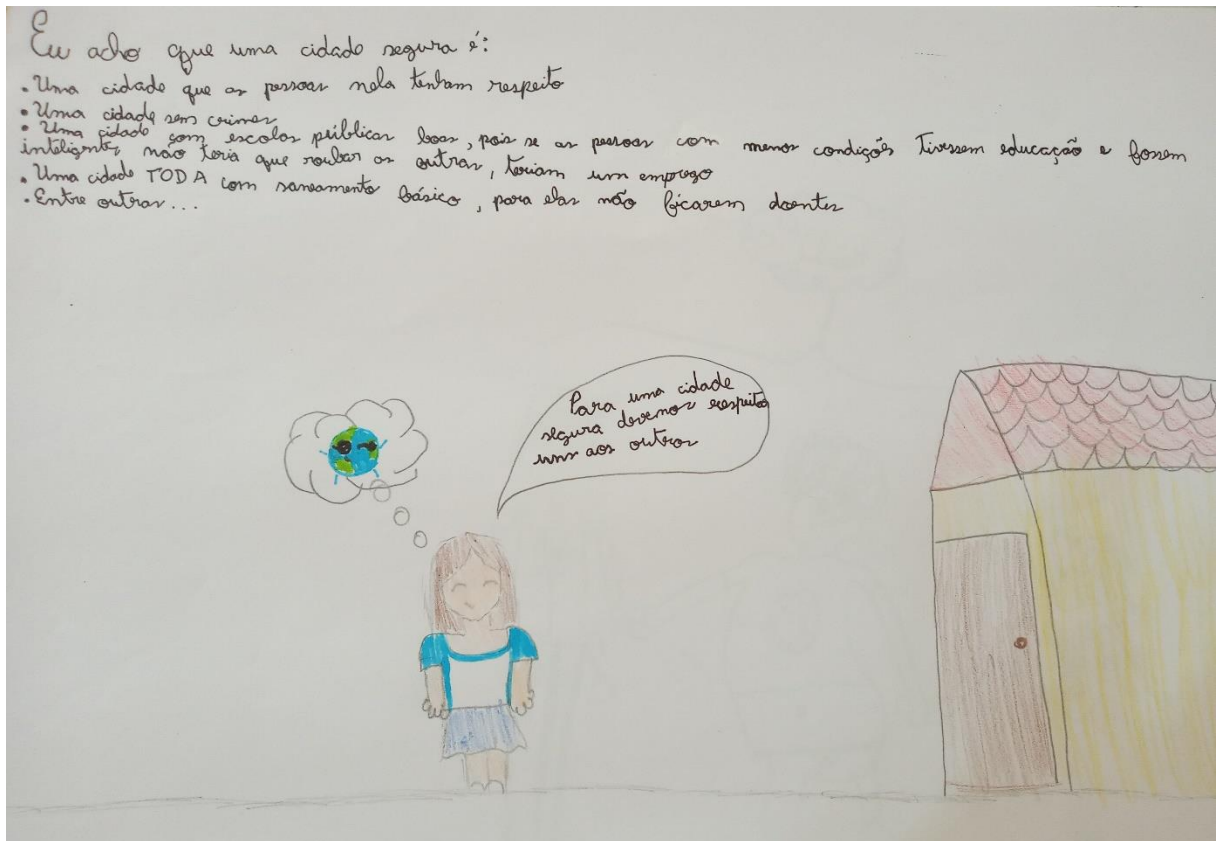
E, também, o fato de não poder ir à escola sozinho se mostrou um problema. Há, portanto, uma dificuldade em circular pela cidade devido à violência. Não há uma circulação livre por locais de uso cotidiano. Há uma falta de independência desse aluno. Quantos locais ele deixou de conhecer? Quantas experiências sensoriais deixou de ter por não poder ir à escola sozinho? Como sua autoconfiança pode ter sido minada por não poder ir à escola sozinho, mesmo sabendo o percurso e, aparentemente, tendo maturidade suficiente.

A segurança, ou a falta, dela, acaba por levantar questões de relacionamento com a cidade e do desenvolvimento particular de cada um, expondo o quanto a vivência com a cidade, com o outro e consigo mesmo acabam sendo afetadas por um elemento externo complexo.

Mesmo não tendo exposto no desenho os elementos relacionados à segurança, a fala desses alunos expuseram o desejo de viver em um local com a liberdade que eles desenharam. E o quanto ela ainda é distante.

Um outro relato elencou alguns elementos que devem existir nesta cidade segura (figura 32):

**Figura 33 “Segurança livre IV”**



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

“Eu acho que uma cidade segura é:

- Uma cidade que as pessoas nela tenham respeito
- Uma cidade sem crimes
- Uma cidade com escolas públicas boas, pois se as pessoas com menos condições tivessem educação e fossem inteligentes, não teria que roubar as outras, teriam um emprego
- Uma cidade TODA com saneamento básico, para elas não fiquem doentes
- Entre outras.”

Um ponto que chama a atenção neste trabalho foi a reação feita entre segurança com outros elementos do cotidiano como o saneamento básico e a educação. Houve uma relação entre falta de educação (anos de estudo) com a criminalidade. Para este aluno, quanto menos pessoas estudando, mais crimes haverá, pois estas não conseguiriam empregos. É um pensamento que contém algumas condições que podem e devem ser discutidas futuramente, porém toca em um ponto interessante que é o de relacionar a falta de segurança com outros elementos constitutivos da vida e não apenas com o fato de haver mais ou menos policiamento e/ou aparatos de segurança. Apenas um trabalho fez essa relação, porém, é

importante frisar que mesmo sendo um pensamento isolado, não há uma unanimidade no modo de enxergar a cidade, mesmo que idealizada.

É possível perceber que se discussões fossem feitas e até mesmo outros temas apresentados e discutidos com essa faixa etária, poderíamos no ambiente escolar introduzir assuntos que, nota-se claramente, são pertinentes e importantes para as vidas dos estudantes. E, principalmente, desmistificar certos lugares comuns e trazer à tona temas que pudessem ampliar os horizontes dos conhecimentos por eles apreendido nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para finalizar, uma imagem idílica, em que a liberdade se dá no ar, é total e leve, representando uma possibilidade de mundo mais livre de amarras, de muros, de grades e cercas. Uma singela forma de encerrar esta análise com uma interpretação de segurança aliada à liberdade.

**Figura 34 - “Segurança Livre V”**



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

#### 4 MEDO E CIDADE SECURITIZADA – UMA BREVE ANÁLISE

A maioria dos trabalhos analisados, sejam os mapas, os desenhos e as falas dos estudantes apontam para uma outra faceta de imaginário urbano, muito mais ligado à vigilância do que à liberdade. Mas o que levaria um grupo de pessoas a representarem uma percepção ou ideal de cidade como um local que para ser seguro necessariamente haveria de ser extremamente controlado. Acabamos por encontrar um paradoxo da contemporaneidade: “Para que haja liberdade, é preciso haver vigilância.” Que tipo de liberdade seria essa que é extremamente controlada não só pelas câmeras, muros, grades, fios de alta tensão, cancelas, cercas etc., mas também por pessoas mesmo que sem se dar conta do que estejam fazendo.

Além deste, um outro fator que é passível de tentar explicar a quantidade de elementos de segurança que surgiram nos trabalhos seria o medo. Muitos trabalhos apresentados pelos alunos tiveram como inspiração o medo ou a ideia insegurança de relacionada ao medo. Enquanto eles faziam suas atividades e durante vários dias seguintes, esta percepção continuava na minha mente e comecei a querer entender o quanto o medo estava presente na vida deles ao ponto de ser uma característica tão relevante no momento que eles traduziam a cidade e o bairro que vivem em seus desenhos. Ele se demonstrava central inclusive nas relações espaciais, ele se mostrou mediador das relações sociais. Mas, o que estava por trás disso?

Para tentar compreender melhor a relação do medo na sociedade, Jean Delumeau (2009), traça um retrato profundo da relação das populações ocidentais com o medo no período entre 1300 e 1800.

Na introdução de seu livro, Delumeau (2009) apresenta esta passagem:

No século XVI, não é fácil entrar à noite em Augsburg. Montaigne que visita a cidade em 1580, maravilha-se diante da “porta falsa”, protegida por dois guardas, que controla os viajantes chegados depois do pôr do sol. Estes deparam, antes de tudo, com uma poterna que o primeiro guarda abre de seu quarto, situado a mais de cem passos dali, por intermédio de uma corrente de ferro, a qual puxa uma peça também de ferro “por um caminho muito longo e cheio de curvas”. Passado esse obstáculo, a porta volta a fechar-se bruscamente. O visitante transpõe em seguida uma ponte coberta situada sobre um fosso da cidade e chega a uma pequena praça onde declara sua identidade e indica o endereço que o alojará em Augsburg. O guarda, com um toque de sineta, adverte então seu companheiro, que aciona uma mola situada numa galeria próxima ao seu aposento. (...) Para além dessa ponte levadiça abre-se uma grande porta, muito espessa que é de madeira e reforçada com várias grandes lâminas de ferro. Através dela o estrangeiro tem acesso a uma sala onde se vê encerrado, só e sem luz.

Precauções singularmente reveladoras de um clima de insegurança: quatro grossas portas sucessivas, uma ponte sobre um fosso, uma ponte levadiça, não parecem excessivas para proteger contra qualquer surpresa

uma cidade de 60 mil habitantes que é, na época, a mais povoada e rica da Alemanha. (DELUMEAU, 2009. p.11)

Esta descrição da entrada de Montaigne na cidade de Augsburg, no século XVI, aponta o quão difícil era adentrar em seu território, uma verdadeira fortaleza protegendo seus habitantes das incertezas estrangeiras. Guardadas as devidas proporções, não consigo enxergar tantas diferenças com a entrada em alguns “condomínios” aos quais já visitei na Barra da Tijuca. Me recordo de um dia que fui dar uma aula particular em uma casa que fica dentro de um “condomínio”. Ao estacionar meu carro ao lado de uma placa que dizia ‘logradouro público’, fui interpelado por um segurança privado que perguntou para onde eu iria. Ao notar que eu não lhe responderia o segurança ameaçou me retirar do local à força. A celeuma só terminou quando comecei a ligar para a polícia para informar que estava sendo impedido de circular dentro de logradouros públicos. Quando tomei essa atitude, o segurança não proferiu mais nenhuma ameaça, porém me seguiu até a porta da casa do aluno.

Em ambas as situações, o controle se fez muito presente, dando uma importância ao que estava na parte de dentro dos muros, distinguindo de forma muito clara os “de dentro” com os “de fora”. Que perigos “os outros” poderiam trazer? O que eles poderiam fazer com as riquezas “de dentro”? Essas foram algumas perguntas respondidas por Delumeau (2009) no prosseguimento do relato de Montaigne. E, atualmente, o que leva tantas pessoas a se colocarem dentro desses muros? Quem são “os outros”? Quais ameaças estão sendo feitas para que praticamente se viva por trás de uma fortaleza quase que entrincheirada?

Outro questionamento pertinente feito por Delumeau (2009) que gostaria de trazer à tona é o seguinte: “Refinados como somos por um passado cultural, não somos hoje mais frágeis diante dos perigos e mais permeáveis ao medo que nossos ancestrais?” (DELUMEAU, 2009, p.22) Ao fazer essa pergunta, ele levanta à discussão o fato de termos mais conhecimento do que temos a perder, menos habituados a batalhas, duelos e guerras, mas ao mesmo tempo mais conhecedores de seus riscos e, principalmente, de suas consequências, por isso teríamos mais medo. Segundo ele, “em nossa época, em todo caso, o medo diante do inimigo tornou-se regra”. (DELUMEAU, 2009, p.22)

Mas de que medo estamos falando? Existiriam muitos medos presentes na vida? Para Sartre: “Todos os homens têm medo. Todos. Aquele que não tem medo não é normal, isso nada tem a ver com a coragem”. (SARTRE *apud* DELUMEAU, 2009 p.23) Complementa Delumeau: “A necessidade de segurança é, portanto, fundamental; está na base da afetividade e da moral humanas. A insegurança é símbolo da morte, e a segurança é símbolo da vida. O companheiro, o anjo da guarda, o amigo, o ser benéfico são sempre aqueles que difundem a

segurança” (DELUMEAU, 2009, p.23). Trata-se, então, de algo de algo inerente ao ser humano e que o acompanha desde os mais primitivos tempos e o fizeram se manter vivo enquanto espécie, como uma defesa essencial, uma garantia contra os perigos, um reflexo indispensável que permite ao organismo escapar provisoriamente à morte.

No sentido estrito do termo, o medo (individual) é uma emoção-choque, frequentemente precedida de surpresa, provocada pela tomada de consciência de um perigo presente e urgente que ameaça, cremos nós, nossa conservação. Colocado em estado de alerta, o hipotálamo reage mediante mobilização global do organismo, que desencadeia diversos tipos de comportamentos somáticos e provoca sobretudo modificações endócrinas. Como toda emoção, o medo pode provocar efeitos contrastados segundo os indivíduos e as circunstâncias, ou até reações alternadas em uma mesma pessoa: aceleração dos movimentos do coração ou sua diminuição; respiração demasiada rápida ou lenta; contração ou dilatação dos vasos sanguíneos; hiper ou hipossecreção das glândulas; constipação ou diarreia, poliúria ou anúria, comportamento de imobilização ou exteriorização violenta. (...) Ao mesmo tempo, manifestação externa e experiência interior, a emoção do medo libera, portanto, uma energia desusada e a difunde por todo o organismo. Essa descarga é em si uma reação utilitária de legítima defesa, mas que o indivíduo, sobretudo sob o efeito das agressões repetidas de nossa época, nem sempre emprega com discernimento. (DELUMEAU, 2009, p.31)

Muitos medos podem ser aqui descritos, como o medo da fome, o medo de uma doença, da perda de um ente querido ou até mesmo um medo cotidiano como o de um corretor da bolsa de valores ou o de um presidente que chegou ao poder a partir de um golpe, porém, nosso objetivo foi demonstrar que ele está presente em cada um de nós e pode tomar diferentes contornos. A busca, no entanto, está mais na maneira que esse medo está descrito no espaço geográfico a partir de escolhas que foram feitas e como essas escolhas influenciam a maneira de tantas outras pessoas perceberem sua cidade, seu bairro e a si mesmos. Nunca houve um controle tão grande de si mesmo e do outro a partir da utilização de inúmeras formas de fazê-lo, sendo a mais comum delas, o aparelho telefônico do tipo smart.

A esmagadora maioria dos alunos analisados, já nasceu e cresceu habituada a ter um aparelho de celular (smartphone) que cotidianamente foi registrando as diferentes fases de suas vidas. Dos momentos mais corriqueiros a viagens, de conversas banais à cooperação nos estudos, e, sobretudo, a uma exposição da vida nas redes sociais. Essa geração foi criada habituada a se ver exposta, seja pelos pais, parentes, amigos e por eles mesmos. Estar exposto é estar presente nesse grupo, é estar inserido na sociedade que conhecem.

Há aqui um outro ponto importante de análise: para eles não há problema em ser vigiado, pois eles quase sempre tiveram suas vidas devassadas em macro ou microescala, quer dizer para as redes sociais sem filtros ou para grupos menores de parentes e amigos, mas também em redes sociais. E quando eles já possuem certa autonomia, também o fazem, porém por conta própria, visto que é desta forma que suas relações interpessoais se dão.

Essas breves considerações nos fazem chegar que esse grupo de pessoas está inserida desde seu nascimento (ou mesmo antes dele) em uma cultura da vigilância, onde ela [a vigilância] se torna parte integrante da vida. Lyon (2018) a caracteriza “não mais como algo externo que se impõe em nossa vida. É algo que os cidadãos comuns aceitam.” E vai além, segundo ele é algo que se deseja. “O que antes era um aspecto institucional da modernidade ou um modo tecnologicamente aperfeiçoado de disciplina ou controle social hoje está internalizado e constitui parte de reflexões diárias, sobre como são as coisas e do repertório de práticas cotidianas.” (LYON, 2018 p.153)

O autor diz tratar-se de uma cultura da vigilância, pois novos aspectos foram incorporados à discussões que já ocorriam anteriormente por um Estado de vigilância (em relação à forma como os Estados vigiam seus cidadãos, aplicando-os regras e punições) e por uma Sociedade da vigilância, que seria a maneira mais ramificada que o anterior, porém realizada por agências de fomento, ou seja, por grandes corporações.

Já a cultura da vigilância iria além do Estado e da Sociedade da vigilância, pois ela parte dos cidadãos. São as próprias pessoas que se inserem nesta cultura através de seus celulares, suas redes sociais e tantas outras formas de entrada. Não é feito de forma escusa pelo Estado como um Big Brother de Orwell, onde o governo controlava todos os passos dos cidadãos a contra gosto, pelo contrário, há aqui um desejo em se mostrar. Em relatar seus hábitos, mostrar sua família, relatar minuciosamente suas viagens e suas intimidades cotidianas, feita por *Little Brothers*.

Vai além da sociedade da vigilância, pois esse termo era utilizado para descrever formas de controle que iriam além daquele do Estado, sobretudo por empresas privadas, mas a ênfase ainda era dada à vigilância propriamente dita. Uma vez que ela [a vigilância] foi se tornando cada vez mais executada por cidadãos e não mais somente pelo estado ou por empresas privadas, ela foi tomando sendo cada vez mais caracterizada como uma parte integrante da cultura. Houve então essa ruptura com o aparato estatal ou privado.

O que há é uma utilização cada vez maior e comum de ferramentas que os controla, sejam elas notadamente feitas para isso ou não. Atualmente, a maneira como isso mais de

desenvolve é a partir da utilização dos aparelhos do tipo smart, que possibilitam uma gama enorme de possibilidades de utilização e, também, de vigilância, mas um fato novo é que muitas pessoas não se importam e alimentam inúmeras redes com suas informações.

Posto isso, qual é a relação direta entre o que foi dito e a maneira como crianças autosssegregadas entendem a cidade? Lyon (2018) afirma que uma das

tendências-chave da vigilância recente tem sido a securitização, aplicada em áreas numerosas, intensificadas e em constante crescimento. Essa securitização exige maiores quantidades de informação sobre riscos e como gerenciá-los, o que enfraquece as exigências tradicionais de privacidade e aumenta a vigilância sobre os comportamentos considerados arriscados. Em termos de cultura da vigilância, isso reforça o sentido de que a vigilância é necessária ‘para nosso própria bem’. (LYON 2018, p. 157).

Ocorre, portanto uma ação concomitante de dois fenômenos distintos, porém complementares, que geram consequências espaciais e, também, na forma como se compreende a cidade por parte dos estudantes: a vigilância e a securitização. Distintos pelo fato de a securitização não ser um fenômeno exclusivamente de vigilância, mas também impeditivo.

Entende-se por securitização: “todas as formas de arquiteturas do medo e da violência, pois ele se refere tanto à criação de espaços da exclusividade quanto à informatização do cotidiano para fins de segurança.” (MELGAÇO, 2010 p.69) A securitização é geralmente uma resposta apressada ao discurso do medo e, por isso, acaba atuando mais no plano psicológico do que na efetiva redução de riscos, uma vez que não impede um furto, um assalto a mão armada ou algo mais grave.<sup>12</sup>

Dentro da ideia de securitização, estão, portanto, todos os muros, cercas, câmeras, cancelas, fios de alta tensão, blocos de concreto que impedem moradores em situação de rua de deitarem embaixo de pontes e viadutos, tapumes que impedem que uma pessoa deite no banco de uma praça e um sem número de outros aparatos existentes.

Na realidade vivida pelos estudantes, no espaço vivido por eles, ou seja, em seus lugares, eles estão rodeados a todo momento por essas e outras formas de securitização. Seja em casa (dentro dos condomínios), na escola (que só não possui câmeras nos banheiros e nas salas de aula), no caminho de casa para a escola nas grandes vias como a Avenida das Américas (nos carros, que muitas vezes são blindados), nos cursos extracurriculares, nos shoppings, no cotidiano com seus celulares que são extensões do corpo e em vários outros possíveis exemplos que poderiam ser dados de como eles estão a todo momento sendo

---

<sup>12</sup> Houve, em 2016, o roubo de um carro e um assassinato dentro do condomínio onde a escola se localiza durante o horário letivo, demonstrando o quanto estes aparatos estão muito mais no plano psicológico da sensação de segurança do que nela propriamente dita.

vigiados. Nos levando a entender que a vida deles é feita por situações de vigilância, logo, como não compreender a cidade como um ambiente que deva ser também vigiado?

Se seus lugares são vigiados, como o restante da cidade não é? Essa talvez seja uma pergunta que eles possam se fazer? Com o pouco conhecimento que possuem de outras áreas da cidade, a representação deles será a do seu próprio lugar, que possui estas como características significativamente importantes.

Há também em muitos momentos uma outra ideia que paira sobre suas realidades que é a da *psicosfera do medo* termo utilizado por Melgaço (2010), que buscou em Milton Santos (1999) a idade de psicosfera.

De acordo com Milton Santos (1999), “a psicosfera, reino das ideias, crenças, paixões e lugar da produção de um sentido, também faz parte desse meio ambiente, desse entorno da vida, fornecendo regras à racionalidade ou estimulando o imaginário (SANTOS, 1999, p. 204). Dessa forma, é possível então entender o espaço geográfico também a partir de uma esfera imaterial de informações e dos sentimentos, tudo aquilo que é simbólico, a psicosfera. (MELGAÇO, 2010). Já Melgaço conceitua a *psicosfera do medo* da seguinte maneira:

A existência, no período atual, de uma esfera de ideias ligadas diretamente à sensação de insegurança permite que seja proposta a expressão *psicosfera do medo*. O medo passa a fazer parte do imaginário coletivo e isso altera o cotidiano das pessoas e a maneira como usam o território. Se o medo sempre existiu, é certo que no período atual da globalização ele tem tomado proporções inéditas, sendo disseminado e reproduzido. A psicosfera do medo é, assim, uma imaterialidade ativa, pois condiciona ações e altera formas. (MELGAÇO, 2010, p.107)

A *psicosfera do medo* seria a representação material de sentimentos paranoicos presentes nos indivíduos, projetados no mundo exterior, algo que na realidade é uma fantasia, uma construção de seu mundo interior, em certo modo, uma paranoia coletiva em virtude do medo e da segurança. “As pessoas projetam e concretizam no espaço sentimentos por vezes desproporcionais aos riscos efetivos que existem na realidade”. (MELGAÇO, 2010, p.106)

É possível, então, ao aliar o material que os estudantes haviam produzido durante as aulas e o material teórico, entender que a cidade que eles estão retratando não é apenas aquilo que eles veem, enxergam e experenciam, mas também, uma projeção daquilo que lhes é passado como um modelo a ser seguido e toda uma esfera que está associada a uma grande preocupação em relação à segurança de seus pares.

É comum ver, principalmente, na faixa etária deles, uma proteção extrema de seus responsáveis que acaba por ser traduzida também nesse medo à cidade, ao diferente, ao outro. Amplia-se dessa maneira uma visão na cidade e nas relações interpessoais a partir de

manifestações claras de segregação e auto segregação espacial. Acredito, portanto, que através da geografia é possível tentar transformar essa visão que eles possuem a partir da inserção de discussões, mas sobretudo com o conhecimento da cidade e da diversidade para que haja a criação de uma maior igualdade e justiça social, derrubando primeiramente inúmeros muros fincados nas certezas individuais, para que, quem sabe futuramente, os muros e grades físicas também possam vir ao chão

Bauman (2013) vai além, e afirma que o medo maior não é do outro, de um grupo específico de pessoas ou de uma classe social, mas sim o medo de ser confundido com tais classes e pessoas:

Mas esse outro que tendemos ou somos induzidos a temer não é algum indivíduo ou categoria de indivíduos que se estabeleceu, ou foi forçado a fazê-lo, fora dos limites da cidade, e aos quais se negou o direito de fixar residência ou se estabelecer temporariamente. Em vez disso, o Outro é um vizinho, um transeunte, um vadio, em espreitador, em última instância, qualquer estranho. Mas então, como todos sabemos, os moradores da cidade são estranhos entre si, e todos somos suspeitos de portar o perigo; assim, todos nós, em algum grau, queremos que as ameaças flutuantes, difusas e incontroladas sejam condensadas e acumuladas num conjunto de “suspeitos habituais”. Espera-se que essa condensação mantenha a ameaça afastada e também, simultaneamente, nos proteja de sermos classificados como parte dela. (BAUMAN, 2013, p.98)

O sociólogo afirma que os investimentos em todos os aparatos servem como uma dupla razão: proteger-nos do perigo e não sermos confundido com ele, por isso a importante necessidade de identificação dos inimigos. “Precisamos acusar para sermos absolvidos, excluir para evitarmos a exclusão (BAUMAN, 2013, p.98).

Indo um pouco mais além, o autor ainda apresenta uma outra face deste comportamento que é o vício em segurança, sendo este, fruto de uma visão de mundo pautada na “ubiquidade do perigo, da abrangência das bases para a desconfiança e a suspeita, da noção de convivência segura como algo concebível unicamente como produto da vigilância permanente, nós nos tornamos dependentes da vigilância que é feita e que é percebida como algo feito.” (BAUMAN, 2013, p.99), fazendo com que haja uma retroalimentação do medo na sociedade, o medo alimentando o medo constantemente.

E foi isso que os alunos demonstraram em seus desenhos e falas, um medo constante e contínuo, uma sucessão de elementos que acabam como ponto nevrálgico, o medo. Um medo que não é facilmente identificado por eles, por ter inúmeras facetas, mas ele é constante.

Associando a fala dos pais à esta análise, me recordo de uma reunião de início de ano onde estavam a direção, coordenação e o corpo docente. Nela, um tópico foi levantado sobre a utilização do pátio escolar na hora do intervalo. Os pais argumentavam que era muito

perigoso deixar os alunos próximos às grades que circundam a escola e onde eles têm o costume de se sentarem para lanchar. E argumentavam que alguém poderia aparecer e agarrar uma das crianças, machucar, roubar e causar algum ferimento a elas. Houve, então, por parte da escola o consentimento que não seria mais permitido a ninguém permanecer próximo às grades.

Este fato exemplifica uma mudança no espaço escolar devido a um medo, pois desde a fundação da escola em 1978, não há nenhum registro de uma violação de seu perímetro como alegado na reunião. Foi exatamente a psicofera do medo presente em suas mentalidades que alterou toda a lógica interna de funcionamento no espaço escolar. Logo após esse evento, foram registradas em aulas minhas a presença de alunos chorando e nervosos, pois achavam que alguém estava olhando para elas perto das grades. Criou-se, de fato, um ambiente de temor nas semanas seguintes ao pedido dos responsáveis.

Cabe registrar mais uma vez que a escola está localizada em uma área fechada, com seguranças que fazem a ronda constante das ruas internas e sistema de monitoramento. Seriam então todos esses aparatos insuficientes? Segundo essa lógica, sim. Haverá, então algum elemento de segurança capaz de tornar o ambiente seguro?

Sobre isso, Bauman (2018), afirma que:

Esse é o paradoxo de nosso mundo saturado de dispositivos de vigilância, quaisquer que sejam seus pretensos propósitos: de um lado, estamos mais protegidos da insegurança que qualquer geração anterior; de outro, porém, nenhuma geração anterior, pré-eletrônica, vivenciou os sentimentos de insegurança como experiência de todos os dias (e de todas as noites). (BAUMAN, 20108, p.100)

E ainda acrescentaria, como consequências claras no espaço geográfico, tanto diretamente, como na maneira de vislumbrá-lo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, foi feita uma análise sobre a maneira como uma escolha da maneira de se viver, especificamente, a autossegregação impacta diretamente na forma como crianças compreendem a cidade.

Primeiramente foi feita uma discussão sobre a geografia da infância e como ela é uma via de compreensão dos trabalhos, ou melhor, das geografias feitas pelas crianças e essa foi a tônica deste trabalho. Não julgar, não tentar apreender com um olhar adulto a expressão das crianças.

Logo após, discutiu-se a forma como as infâncias foram compreendidas ao longo do tempo, como uma construção histórica, como um grupo que passou a ser visto com suas especificidades, demandas, condições, direitos com o passar dos séculos. Passaram da figura de pequenos adultos, sem nenhuma distinção com o restante da sociedade para um grupo que foi ganhando características próprias.

Sua compreensão como um grupo que demanda novas atenções, cuidados e voz foi se aprofundando a ponto de terem direitos reconhecidos pela sociedade. A geografia da infância os entende como atores no espaço geográfico, ao passo que eles criam a partir de suas experiências novas formas de compreensão este espaço com suas territorialidades, expressas de distintas maneiras, seja nas escolas, nas casas, nas ruas, nas atividades econômicas, entre outros. Houve, portanto, a transformação deste grupo, desta fase da vida.

Ao longo da minha experiência como professor do quarto ano, percebi que os grupos com os quais trabalhei possuíam uma relação bastante singular com a cidade em que vivem. Por isso, busquei fazer junto a eles, atividades que pudessem demonstrar quais são as características mais particulares desta relação.

Nas duas primeiras atividades feitas para esta dissertação foi constatado que a maioria dos estudantes tem um conhecimento limitado ao bairro em que vivem e suas proximidades. Quando se deslocam para áreas mais distantes, foi revelado que isso se dá para visitar parentes. Não foi registrado, por parte da maioria uma circulação maior pela cidade para passeios, saídas culturais, entre outros. O maior registro de circulação registrado, além da visita a parentes, era a ida a shoppings centers no próprio bairro em que vivem, demonstrando que até mesmo no em que vivem as áreas de lazer são fechadas.

O fluxo pelo bairro em que vivem se dá através de uma grande avenida, a Avenida das Américas, via que ao mesmo tempo que possui uma quantidade grande de pessoas passando por elas diariamente, não há um alto número de pedestres, logo, a circulação da maior parte

dos estudantes e moradores do bairro ocorre em automóveis particulares, havendo, assim, uma relação muito particular com o local em que vivem. As saídas para a escola, para os shoppings ocorrem em automóveis, ou seja, de um ambiente fechado (condomínio) para outro (a escola dentro de um condomínio), caracterizando uma relação própria com a cidade em que vivem.

A execução dos mapas narrativos teve como principal objetivo demonstrar, a partir das experiências de vida dos alunos, qual seria a maneira que eles representariam a cidade em que vivem. A partir desta metodologia, foi possível verificar que os principais elementos representados foram: a via (Avenida das Américas), o shopping (Barra Shopping), e os condomínios. Poucos foram os desenhos que demonstraram outros bairros da cidade e os que mostraram eram moradores de bairros ao redor da Barra da Tijuca ou Recreio dos Bandeirantes.

Durante a execução desses trabalhos, foi possível notar a presença de elementos relacionados à segurança, como o medo de serem assaltados, a violência presente na cidade, e outros elementos relacionados a este tema. Por conta disso, mais um trabalho foi realizado juntos aos estudantes, guiando-se em um trabalho pretérito feito por Nogueira (2018), onde foi pedido para que houvesse a representação, por meio de um desenho ou texto, o que seria uma cidade segura.

Verificou-se que a cidade segura, para a maioria destes estudantes, é uma cidade com uma série de elementos de vigilância, tais como o policiamento, armamento, cercas eletrificadas, segurança privada, ou seja, há para eles uma noção de que a cidade para ser segura precisa ser securitizada.

Há no cotidiano desses estudantes uma baixa circulação pela cidade e onde ela existe é majoritariamente feita em locais com grande aparato de segurança. Quando a cidade é representada, ela está diretamente ligada a estes elementos. Seja nos mapas narrativos ou em uma cidade idealizada, segura.

O fato de não circularem pela cidade os leva a estranharem características de outras áreas da cidade e, também, a verem os outros cidadãos como aqueles que não devem estar nos mesmos espaços em que eles circulam e convivem. Há a representação do medo do outro nesta cidade. Um medo tão grande que faz com essa cidade precise ser demasiadamente vigiada, constantemente filmada, com aparatos de vigilância em diversos setores para que a vida possa ser vivida.

Existe nessa representação, portanto, uma tentativa de se ter liberdade, porém em espaços completamente fechados e privilegiados. A “liberdade” desta pretensa segurança se

dá pelo enclausuramento cada vez maior. A partir das crianças foi possível verificar que a cidade que elas enxergam é através das janelas dos carros, das vitrines dos *shoppings centers*, dos muros dos condomínios e até mesmo das janelas dos aviões saindo do Rio de Janeiro ou do Brasil.

O sentimento de pertencimento a esta cidade não se dá de forma igualitária por nenhum morador. O lugar de um não será o lugar do outro, pois haverá sempre a presença da subjetividade de cada um presente em suas relações interpessoais. O que foi possível notar com os estudantes neste trabalho foi uma particularidade, que é reconhecer em áreas privadas a maior relação de proximidade e pertencimento.

É possível, então, compreender que esse pertencimento a áreas fechadas e/ou privadas se dá por duas possíveis questões: pelo medo (da violência, do outro, de ser confundido pelo outro) e pelo real desejo de se diferenciar do restante da sociedade a partir do poder aquisitivo.

O resultado disso é uma representação de uma cidade privada e securitizada, que vai de encontro a uma ideia de cidade harmônica, viva, com um contrato social “em dia”. A presença do medo demonstra, o contrário, uma parcela tentando se distanciar, se afastar do restante, a tal ponto de não querer ser identificada como tal. Os trabalhos refletem, portanto, uma divisão muito maior, não apenas do âmbito pessoal e familiar, mas de uma estrutura social pautada no individualismo e na indiferença, em que o sentimento de pertencimento não se dará na totalidade ou sequer existirá. O que nos faz lembrar da máxima não há contrato social, sem contato social. Como reconhecer o outro sem convivência, sem contato, sem conhecimento? Que cidade se desnuda diante dos olhos destes alunos? Que cidadãos serão esses que não conseguem reconhecer no outro um concidadão? Que nem sequer imagina o que pode existir em outras áreas de sua cidade? E quando reconhece é a partir do medo e do temor.

Quanto à escola, surge uma contradição em seu papel. Ela está formando este aluno para que e onde? Para ser um cidadão de sua cidade e país com características próprias e toda sua complexidade ou está apenas se adequando a uma questão mercadológica e incentivando esse aluno a sair de seu país, pois esse não o atende? Que perfil de aluno a escola formará? Aquele que entenderá o local que vive a partir de sua multiplicidade? Com seus problemas, mazelas, violências, desigualdades? Ou aquele que apenas temerá viver em uma cidade com tantas mazelas e será auxiliado e sair dela? É uma discussão que cabe à escola, mas vale

pontuar essa questão com o intuito de problematizar, inclusive, minha função enquanto funcionário dela.

À geografia, cabe o papel de identificar de que maneira essa organização do espaço se dá e à geografia escolar cabe o papel levantar essas questões junto aos estudantes e aos professores. Esse segundo ponto é, portanto, o desejo do Produto Educacional que se apresenta junta a esta dissertação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de (org.). **Cartografia escolar**. 2. ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 5 ed, 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016. (Caminhos da Geografia).

ANDRADE, Daniela B.S.Freire; LOPES, Jader Janer M. (org.). **Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias**. Cuiabá: EdUFMT, 2012.

ASSIS, Simone Gonçalves de.; AVANCI, Joviana Quintes. (organizadoras) **Violências e vulnerabilidades nos desenhos infantis**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. Niterói: Eduff, 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato**. Austin: University of Texas Press, 1993.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

\_\_\_\_\_; LYON, David. **Vigilância Líquida**. tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013

.

BERBAT, M.C.; Guimarães, H.G. & Torres, D.M.M. Atravessando saberes: A geograficidade da infância nos anos iniciais da educação básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, p.222-236, jan./jun., 2016.

BRUNO, Fernanda... [et al.] (organizadores). **Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem**. [tradução Heloísa Cardoso Mourão... [et al.]]. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018. (Estado de Sítio.)

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidades de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. tradução de Frank de Oliveira e Henrique Monteiro. 3. ed. São Paulo: Editora 34; Edusp, 2011.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2015. (Estado de Sítio)

FERNANDES, M.L.B.; FÁVERO SOBRINHO, A. Cotidianos, sujeitos e territórios nos anos iniciais da escolarização. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, p.132-159, jan./jun., 2016

FIRMINO, Rodrigo José. Securitização, vigilância e territorialização em espaços públicos na cidade neoliberal. In: BRUNO, Fernanda... [et al.] (organizadores). **Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem**; [tradução Heloísa Cardoso Mourão... [et al.]]. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018. p.69-90 (Estado de Sítio.)

GIRARDI, Gisele. Mapas desejanter: uma agenda para a Cartografia Geográfica. **Proposições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 147-157, set./dez. 2009.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/issue/view/1006>  
Acesso em: 22/07/20

\_\_\_\_\_. Mapa(s) de um trabalho de cidade. In: FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira; NUNES, Flaviana Gasparotti (organizadores). **Imagens, Geografia e Educação: intenções, dispersões e articulações**. Dourados-MS : Ed. UFGD, 2013. p. 283-302.

GOMES, Paulo César da.Costa, **A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2014.

HOLZER, Werner. **A geografia humanista** – sua trajetória de 1950 a 1990. 1992. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

HOLZER, Werner.; HOLZER, S. Cartografia para crianças: qual é o seu lugar? In: SEEMANN, Jörn (org.). **A aventura cartográfica**: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a Cartografia Humana. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005. p. 93 - 104.

HOLZER, Werner. Mundo e lugar: ensaio de geografia fenomenológica. In: MARANDOLA JR., E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. **Qual o espaço do lugar?**: geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 281-304.

JULIASZ, Paula Cristiane Strina. **O pensamento espacial na educação infantil: uma relação entre Geografia e Cartografia**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. 1ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

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. p. 76-94.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. **Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos**. 1ª ed., 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. p. 82-103.

LOPES, Jader Janer Moreira; FICHTNER, Bernd. O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 755-774, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/5564/3675>. Consultado em: 23/07/20.

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

LOPES, J.J.M; LIMA. R.J. A cartografia nas mãos – e nas vozes – das crianças. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, p. 237-242, jul./dez. 2015.

LOPES, J.J.M. **Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade**. 1ª ed. tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo; Martins Fontes, 1997.

LYON, David. Cultura da vigilância: envolvimento, exposição e ética na modernidade digital. In: BRUNO, Fernanda... [et al.] (organizadores). **Tecnopolíticas da vigilância: perspectivas da margem**. [tradução Heloísa Cardoso Mourão... [et al.]]. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 151-180. (Estado de Sítio.)

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. Tradução Alvaro Lorencini, Sandra M. Nutrini. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

MARANDOLA JR., Eduardo. Fenomenologia e pós-fenomenologia: alternâncias e projeções do fazer geográfico humanista na geografia contemporânea. **Geograficidade**, Niterói, v.3, n.2, p.49-64, Inverno 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/geograficidade2013.32>. Consultado em: 23/07/20

MELGAÇO, Lucas. **Securização urbana: da psicofera do medo à tecnofera da segurança**. 2010 Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MELGAÇO, Lucas. A cidade de poucos: condomínios fechados e a privatização do espaço público em Campinas. In: **Boletim Campineiro de Geografia**, Campinas v. 2, n. 1, p.43-65 2012. Disponível em: <http://agbcampinas.com.br/bcg/index.php/boletim-campineiro/article/view/20>\_ Consultado em: 15/08/2020

NOGUEIRA, Éric Borges de Carvalho - **Muros do medo: percepções espaciais da infância**. 2018 Monografia (Especialização em Práticas de Ensino em Geografia) – CESPEB – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, Livia de. O Sentido de Lugar. In: MARANDOLA JR. E, HOLZER, W. OLIVEIRA, L. **Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p.3-16

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

PIRES, Claudia Luisa Zeferino; PAULA, Cristiano Quaresma de; BONETTO. – Mapas narrativos e um conto geográfico. In: HEIDRICH, A. L.; PIRES, C. L. Z. (orgs.). **Abordagens e práticas da pesquisa qualitativa em Geografia e saberes sobre espaço e cultura**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016. p. 49-68.

RELPH, Edward. – Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de lugar. In: MARANDOLA JR. E, HOLZER, W. OLIVEIRA, L. **Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2014. p.17-32.

SANTOS, C. O desenho do lugar: uma experiência da Geografia da Infância na baixada fluminense. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, p.185-207, jan./jun., 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **ABC do Desenvolvimento Urbano**. – 2ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **Fobópole: o medo generalizado e a militarização da questão urbana**. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; GÓES, Eda Maria. **Espaços Fechados e cidades: insegurança urbana e fragmentação socioespacial**. 1.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**. 1ª ed. São Paulo: Difel, 1980.

\_\_\_\_\_. Geografia Humanística. In: CRISTOFOLETTI, Antonio (Org.). **Perspectivas da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p.143-164.

\_\_\_\_\_. **Paisagens do medo**. 1ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

UNIFAL. **Informativo do comitê de ética em pesquisas com seres humanos da UNIFAL**. Minas Gerais, agosto de 2015. Disponível em: [http://www.unifal-mg.edu.br/comiteep/files/file/Informacep%204\(1\).pdf](http://www.unifal-mg.edu.br/comiteep/files/file/Informacep%204(1).pdf). Acesso em: 13 de jun. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Quarta aula: a questão do meio na geologia**. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –  
RESPONSÁVEL LEGAL**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO PEDRO II  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/CPII**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL  
LEGAL**

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor \_\_\_\_\_ participar como voluntário(a) da pesquisa denominada “Mapeamento da cidade do Rio de Janeiro a partir da perspectiva infantil”, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica da Instituição do Pedro II, que realiza a pesquisa e diz respeito a dissertação de mestrado. A pesquisa será realizada no Colégio Santo Agostinho - Novo Leblon onde o (a) menor de idade estará envolvido

**1. OBJETIVO:** O objetivo do estudo é pensar e elaborar uma proposta de mapeamento da cidade do Rio de Janeiro a partir das experiências vividas pelos estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental I.

**2. PROCEDIMENTOS:** a forma de participação do (a) menor consistirá em: responder a algumas perguntas individualmente por escrito; b) participar da criança de mapas narrativos. Os registros serão feitos em papel nas respostas individuais.

**3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS:** Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar exposição e discriminação perante as afirmações enunciadas, além de perda do tempo para responder questionários e entrevistas. Objetivando conter e sanar esses riscos, o participante tem a possibilidade de ter sua privacidade preservada, uma vez que não serão expostos os rostos durante as fotos da pesquisa, além de não terem seus nomes revelados no decorrer da análise de dados da pesquisa. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: compreensão da forma como os estudantes compreendem a cidade em que vivem a partir de suas representações Além disso, espera-se que ao estudante seja possibilitado conhecimento a fim de que ele possa perceber novas relações possíveis com o espaço geográfico em que vivem.

**4. GARANTIA DE SIGILO:** os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da

pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

**5. LIBERDADE DE RECUSA:** a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

**6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO:** a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

**7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** o (a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao pesquisador Éric Borges de Carvalho Nogueira pelo telefone (21) 998750170 ou pelo e-mail: ericdecarvalho@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II (CEP/CPII), situado no Endereço: Campo de São Cristóvão nº 177, prédio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (PROPGPEC), sala 202-B – São Cristóvão – Rio de Janeiro, CEP 29921-903, pelo telefone: 21 3891-0020 ou pelo e-mail: [cep@cp2.g12.br](mailto:cep@cp2.g12.br)

### CONSENTIMENTO

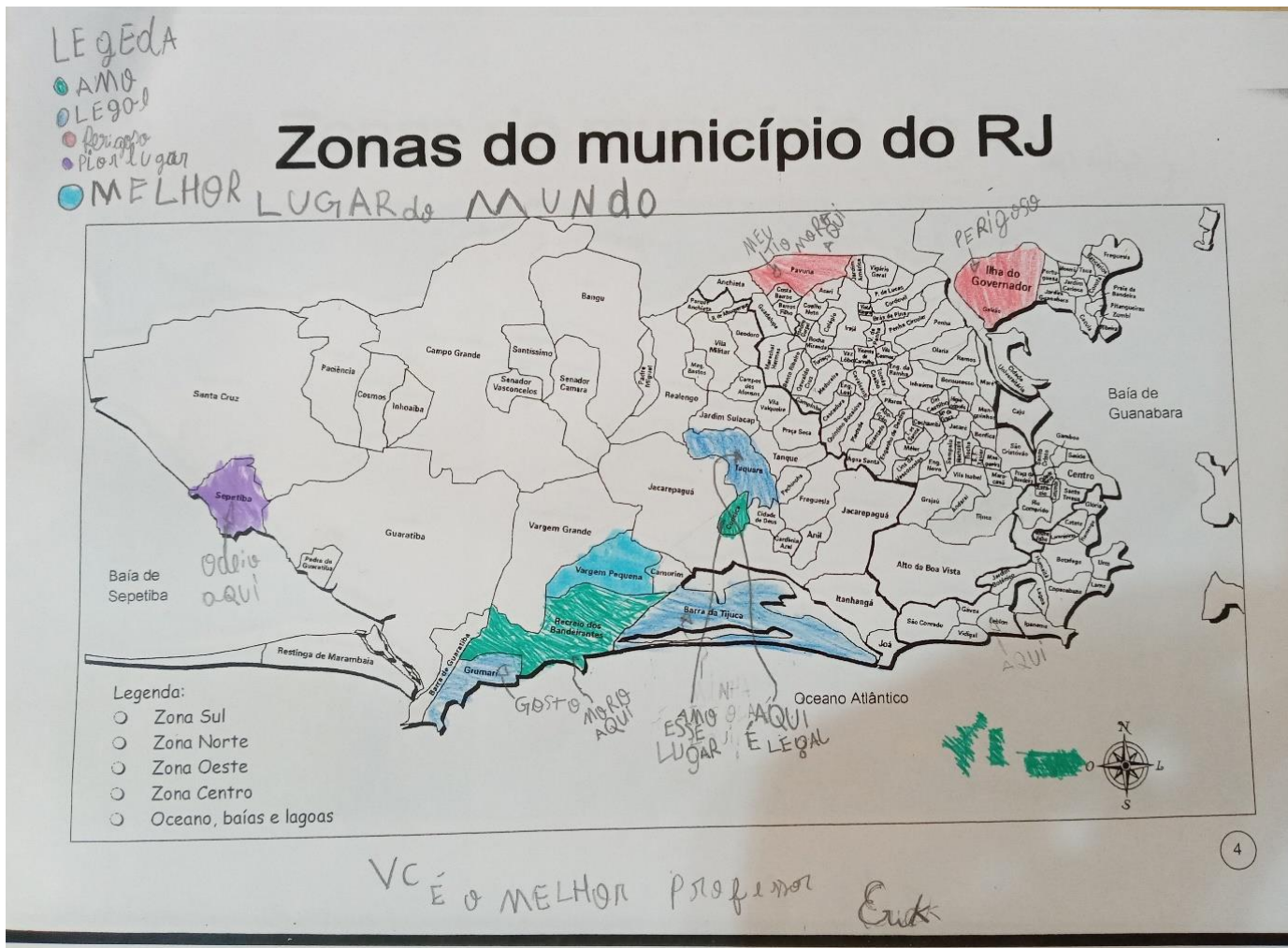
Eu, \_\_\_\_\_ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: ___/___/___
-------------------------------	-------------------

Eu, \_\_\_\_\_ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	Data: ___/___/___
---------------------------------	-------------------

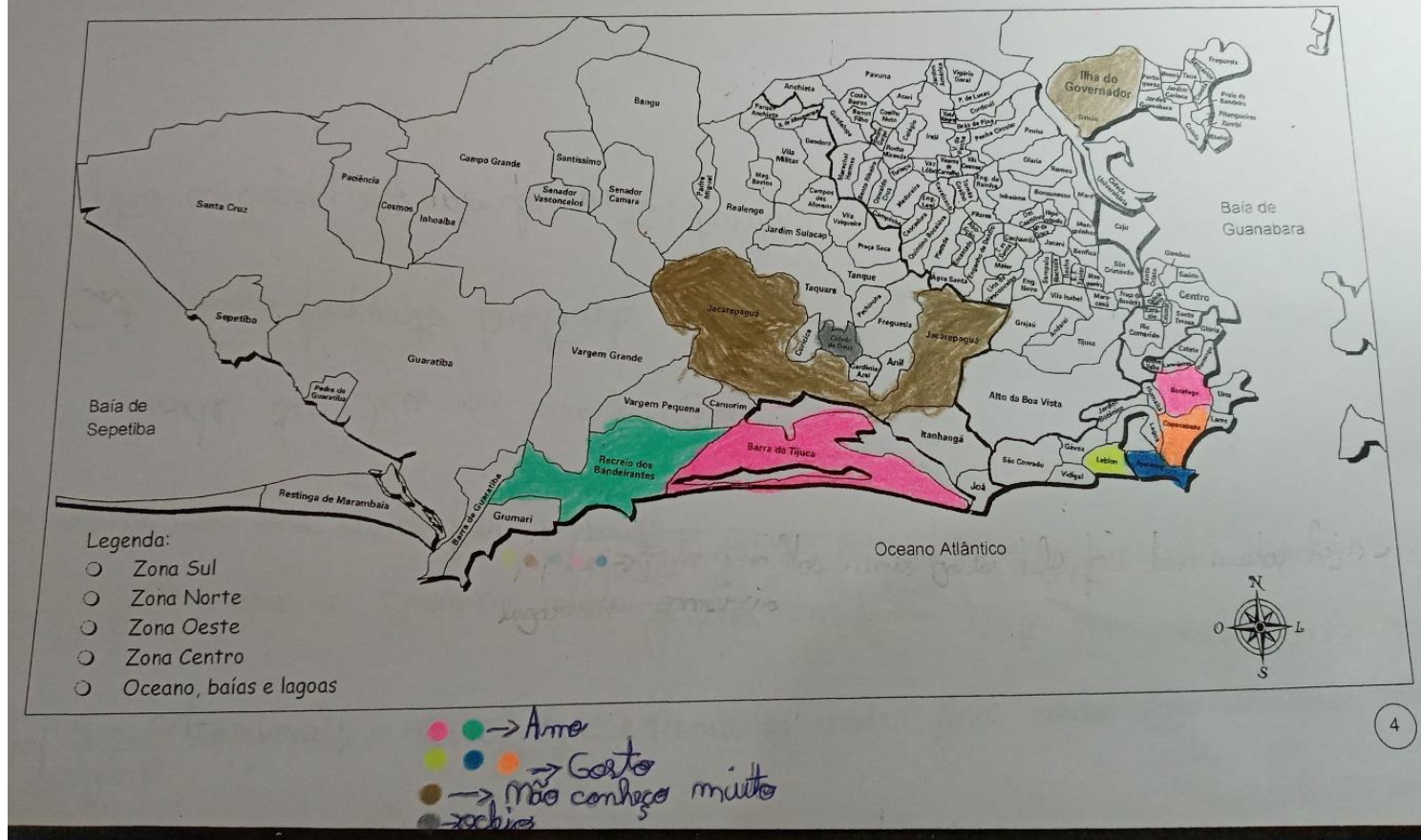
ANEXO A - CONHECIMENTO SOBRE A CIDADE



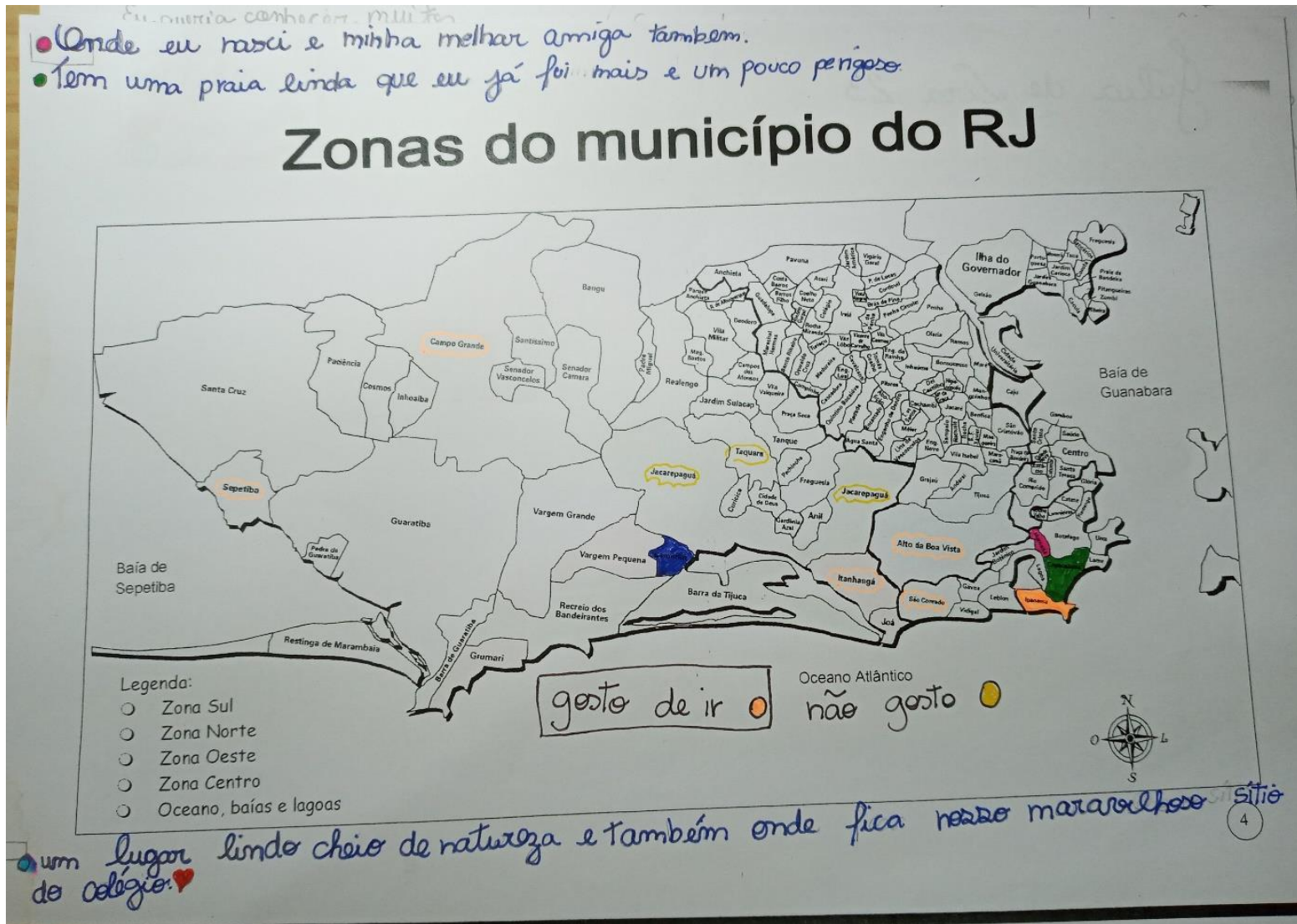
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



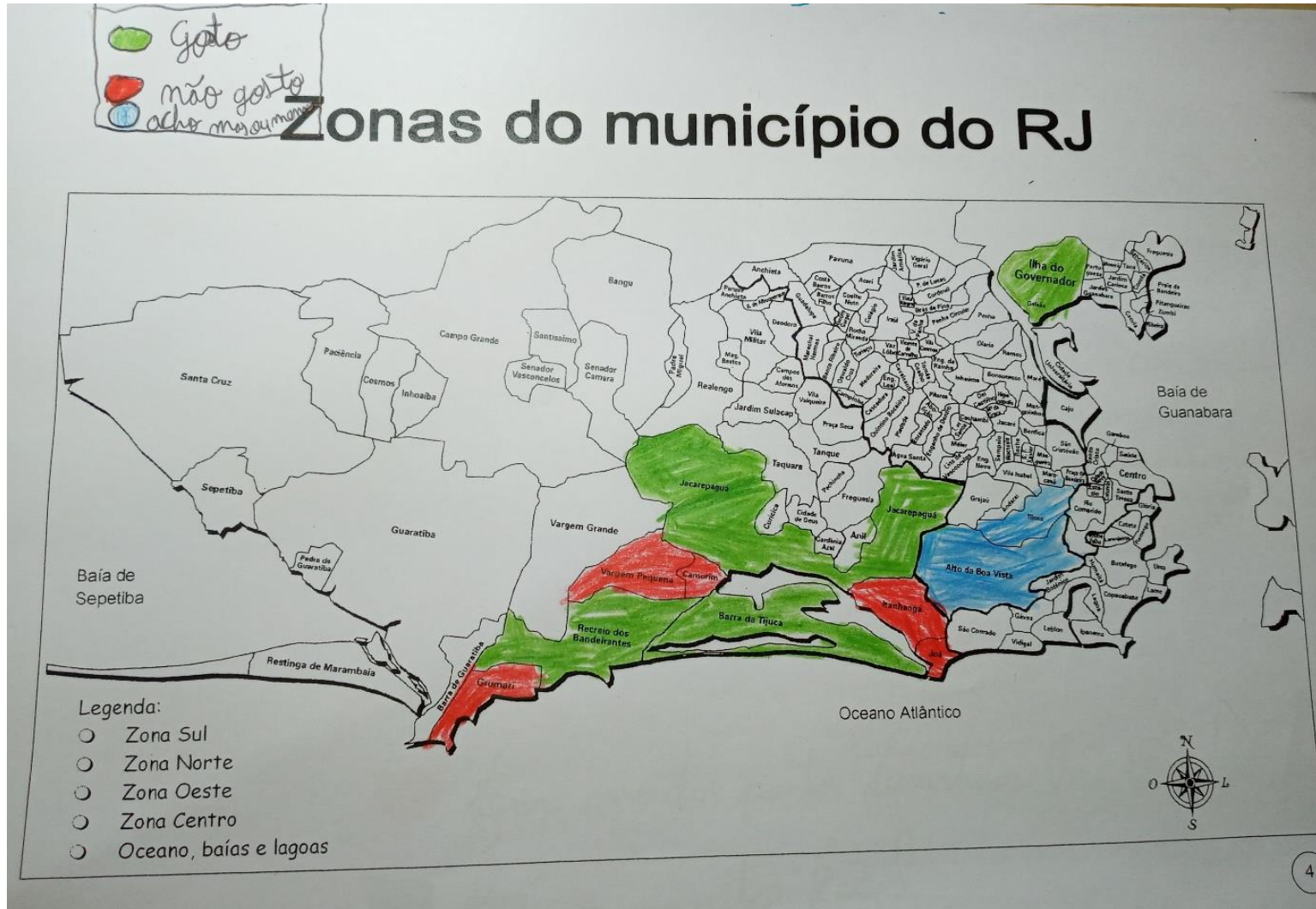
# Zonas do município do RJ



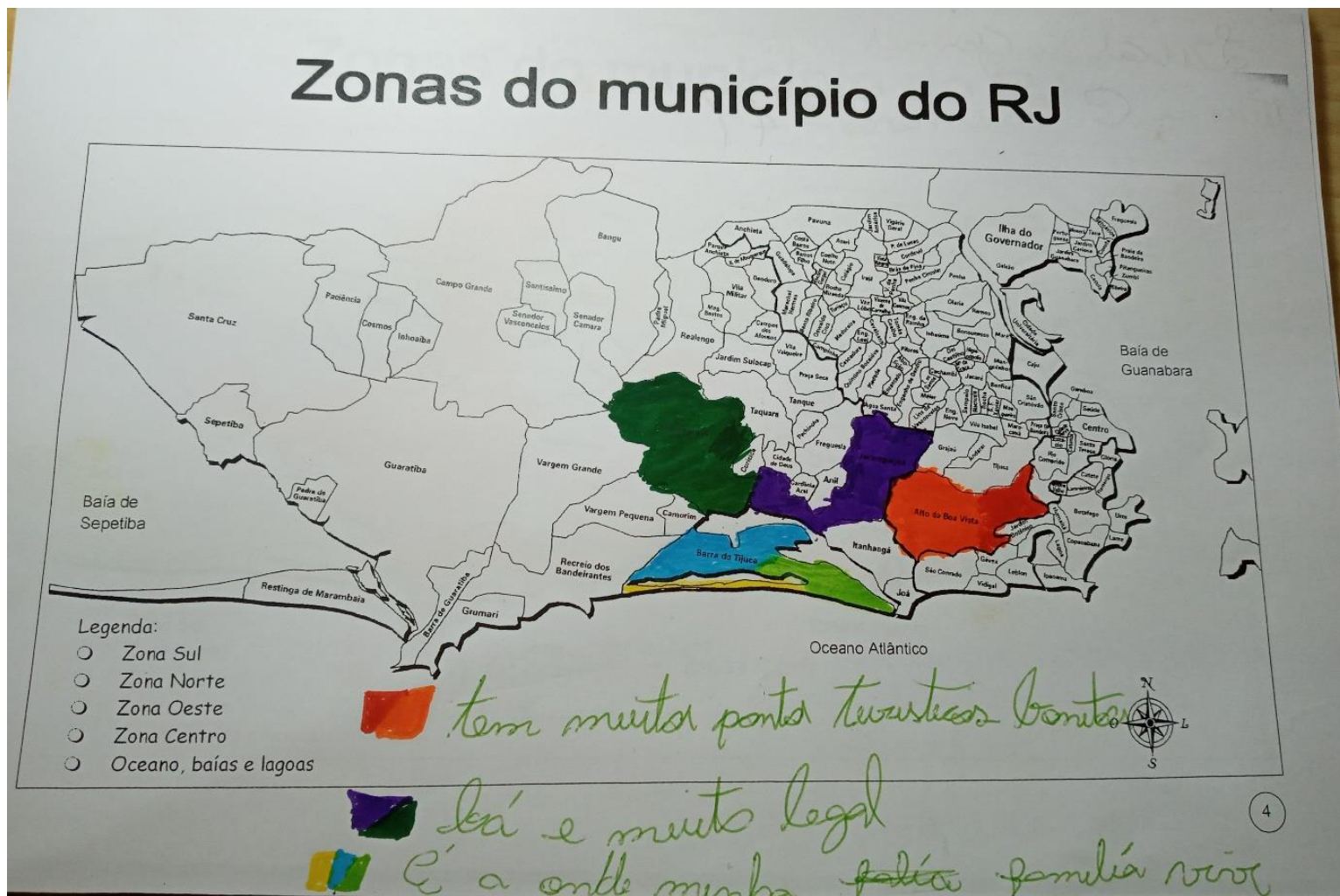
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

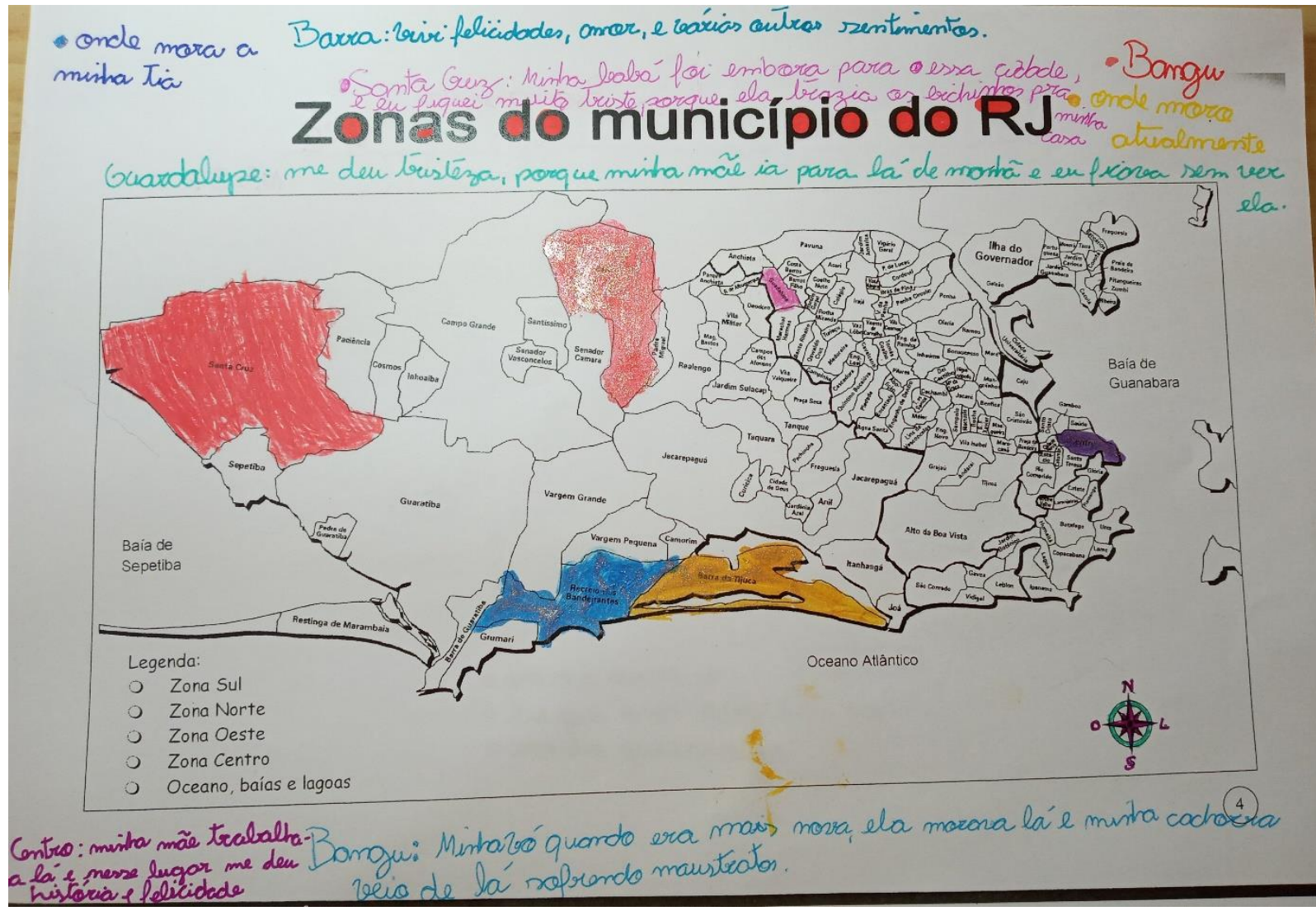


Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.





Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

## Zonas do município do RJ



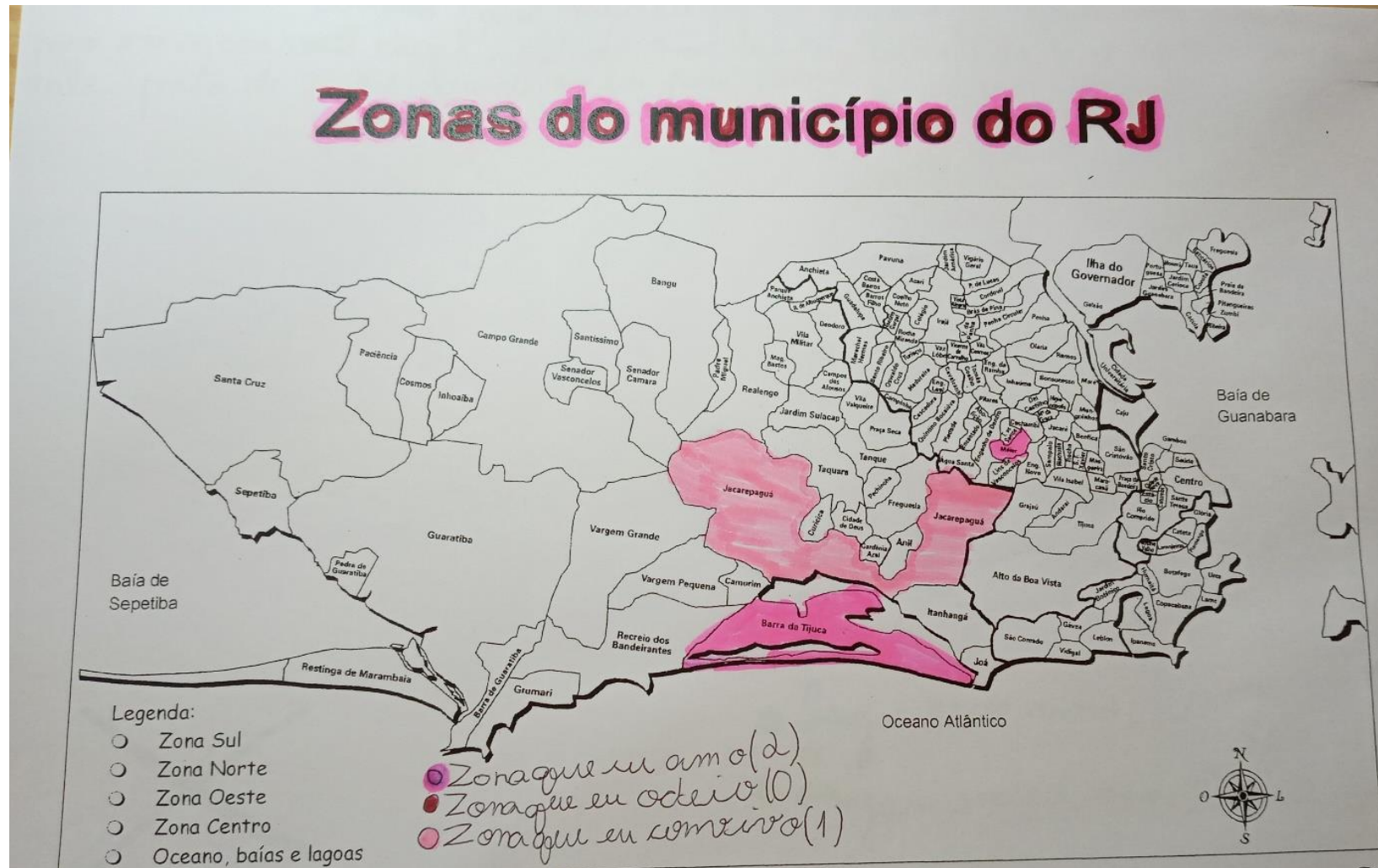
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



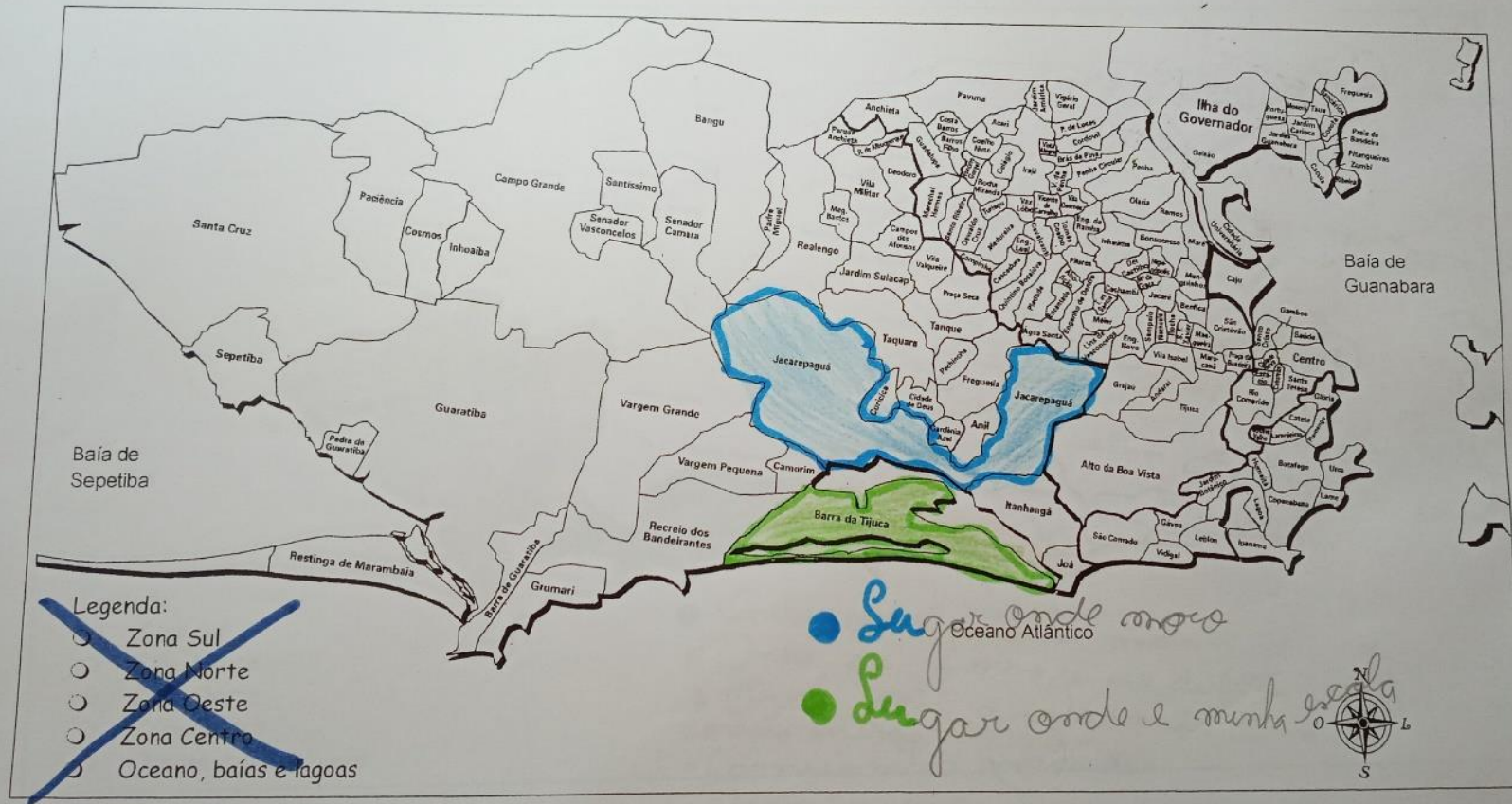
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

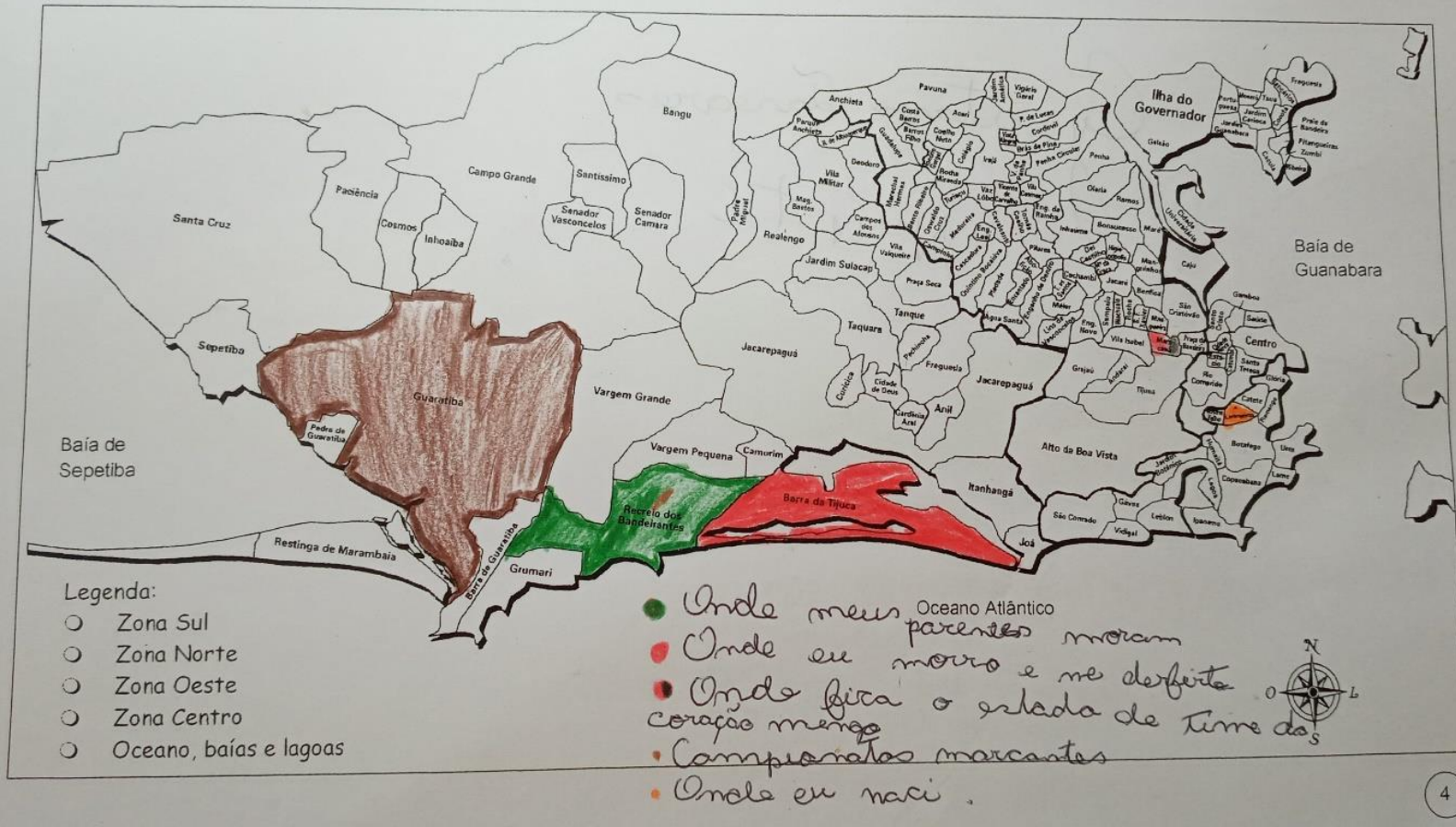
Bom meu irmão já se mudou quando pequeno já eu nunca como mostrei noo em Jacarepaguá Paqueta está na barra, terça, quinta e sexta vou a uma aula perto de casa e vou de ônibus para casa.

# Zonas do município do RJ



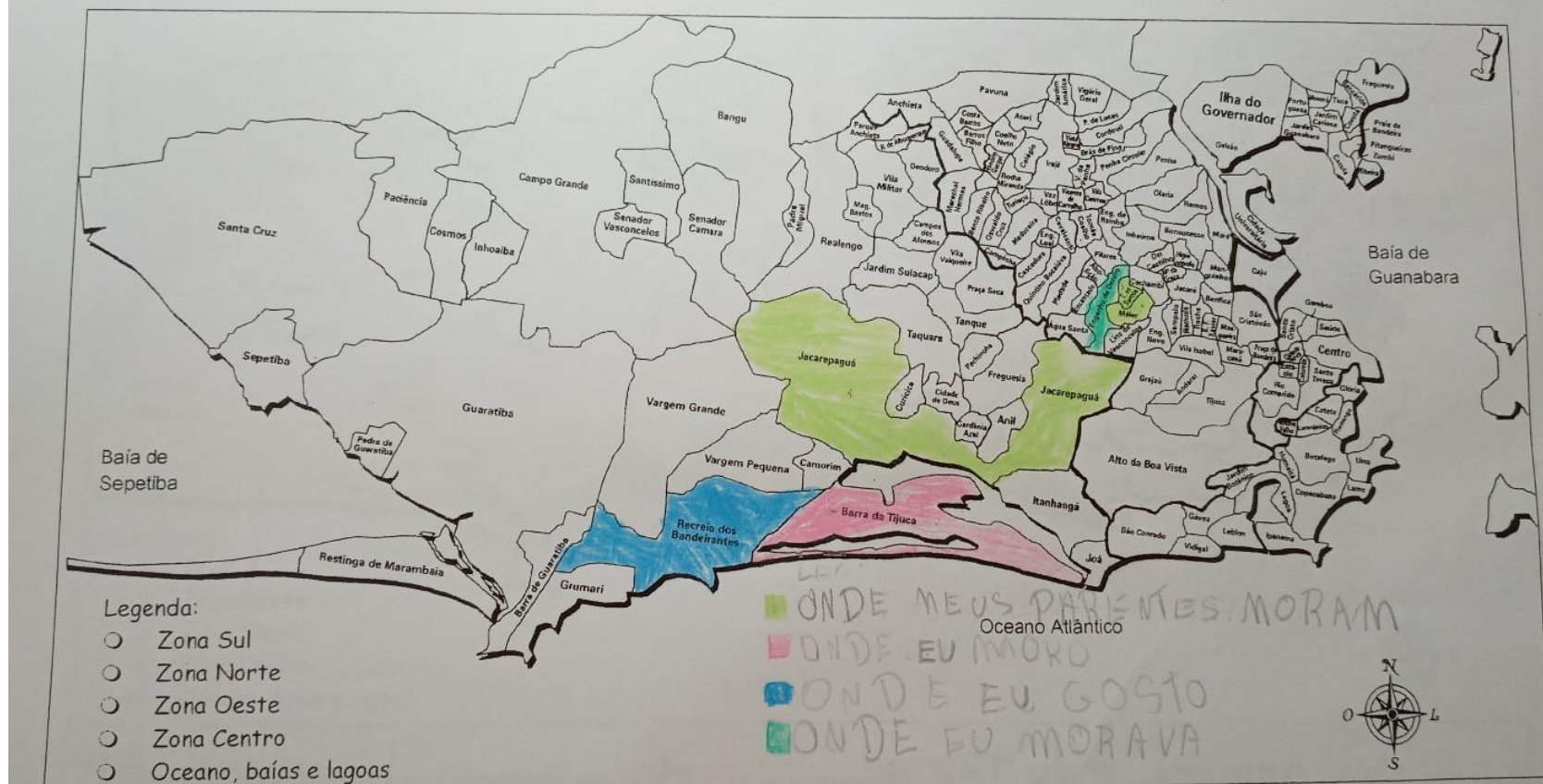
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

# Zonas do município do RJ



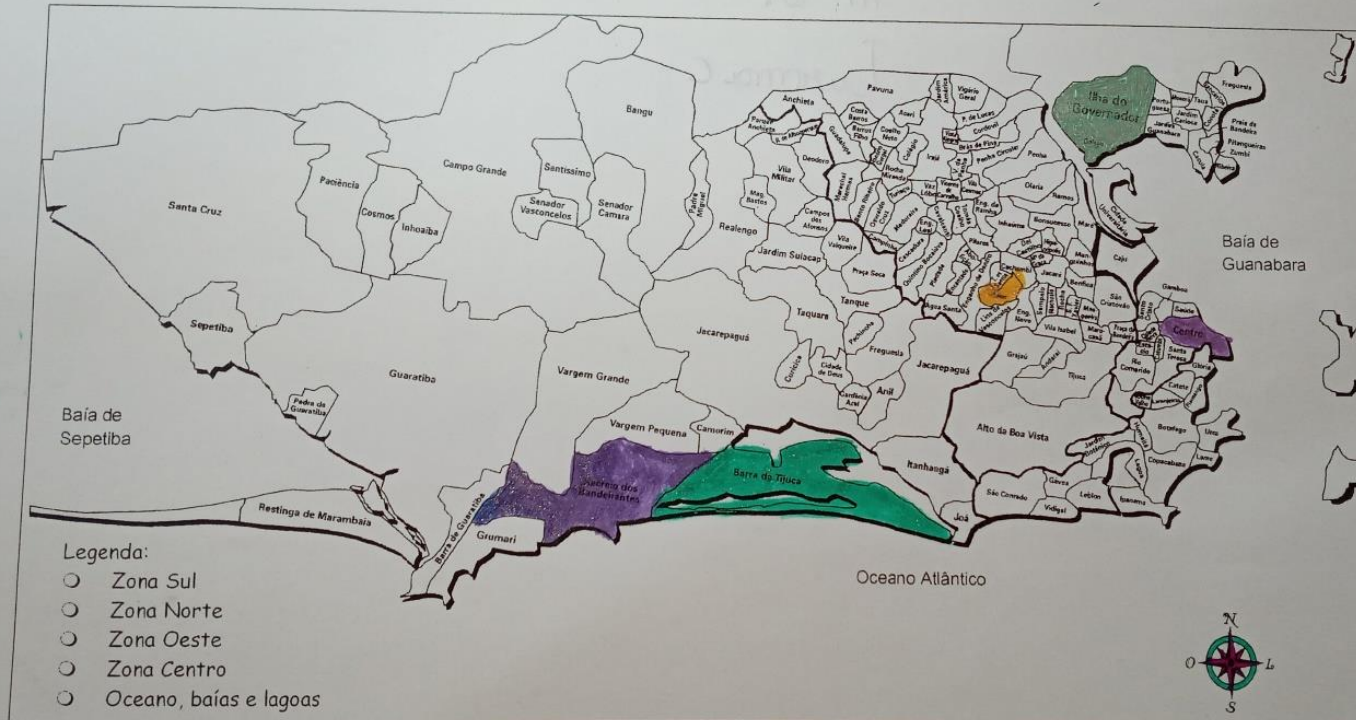
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

# Zonas do município do RJ




Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.


# Zonas do município do RJ



Bairro onde moro • Bairro onde estudo • Bairro onde minha mãe mora <sup>4</sup>  
 Bairro onde minha mãe trabalha • Bairro onde minha mãe trabalha

Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

 = Eu gosto muito da Barroca da Tijuca porque eu moro nela desde que eu nasci, e é nela que eu encontro meus melhores amigos, brinco, vou ao cinema, estudo na escola, jogo esportes etc.

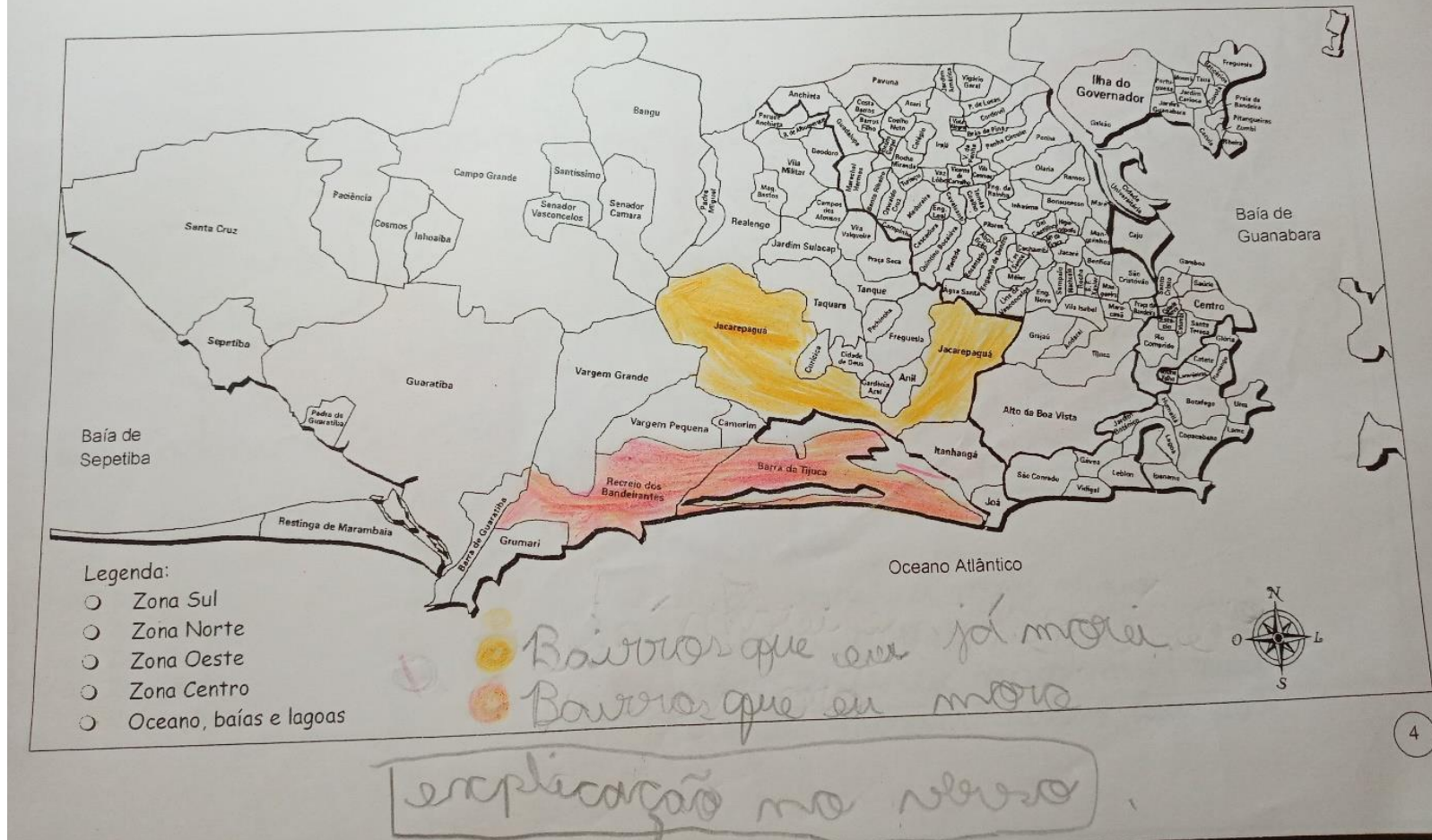
 = Eu amo o Leblon, porque eu adoro visitar minha avó, minha tia, meu tio que moram lá. Eu também adoro os restaurantes de lá.



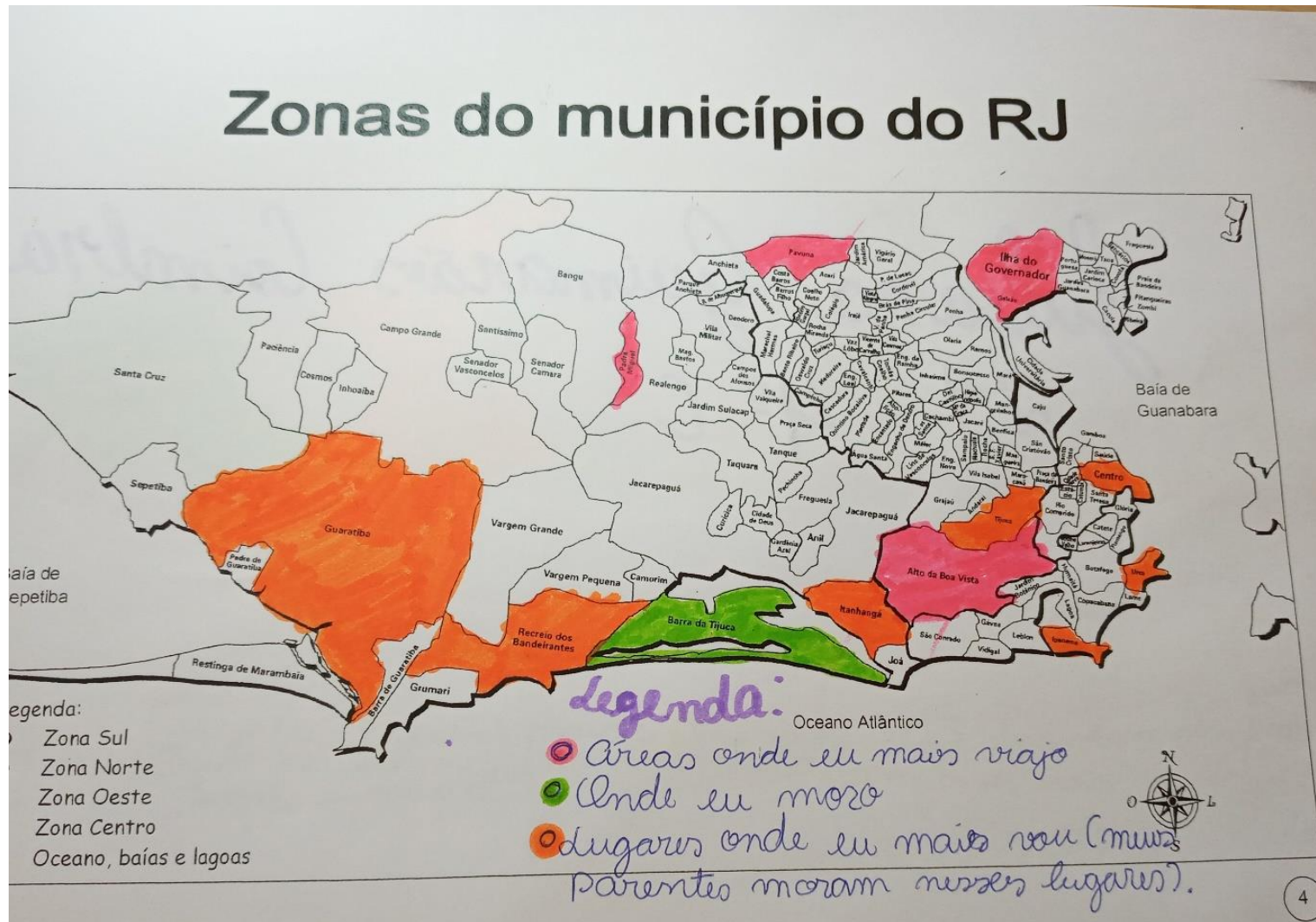
Eu já morei em Jacarepaua e já  
estudei lá também.

Hoje em dia moro com o meu pai  
na Barra da Lijuca e com a minha  
mãe no Recreio dos Bandeirantes

# Zonas do município do RJ

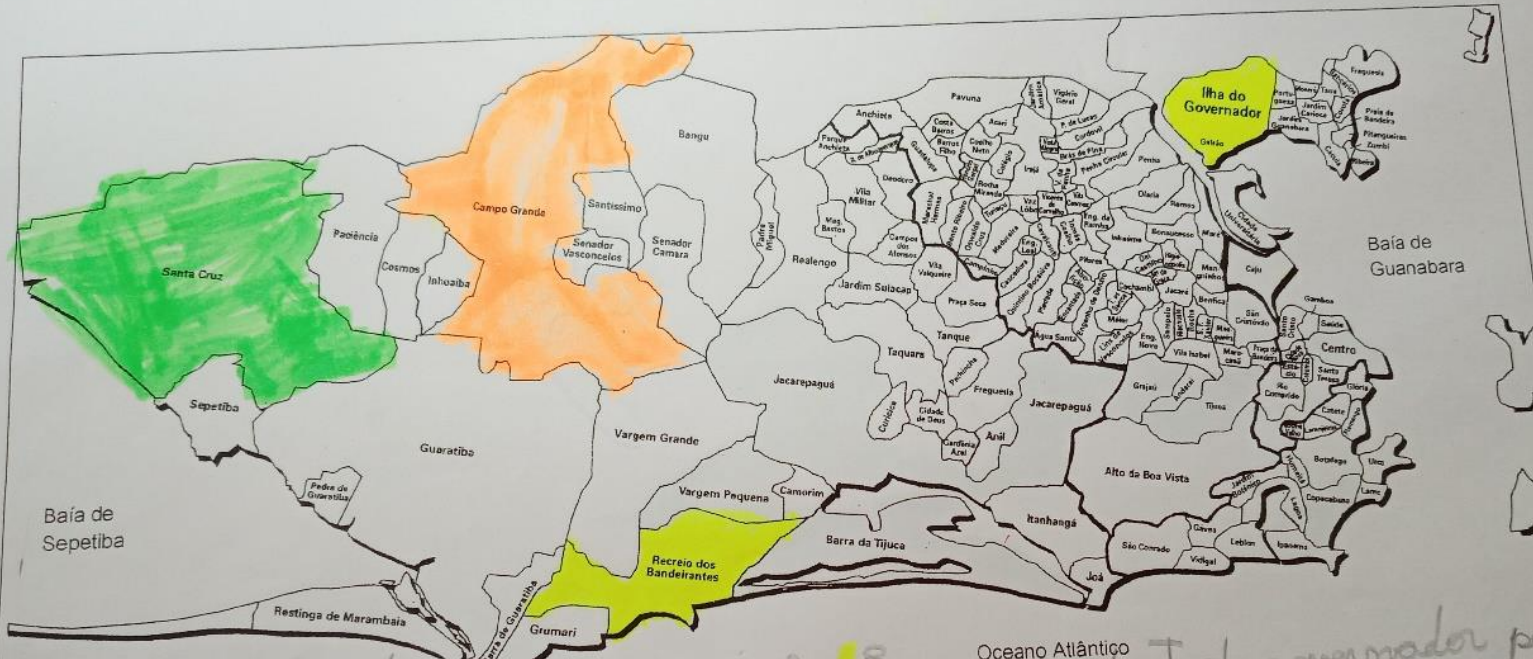


Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

# Zonas do município do RJ



- Legenda:
- Zona Sul
  - Zona Norte
  - Zona Oeste
  - Zona Centro
  - Oceano, baías e lagoas

*Eu gosto pelas praias! Eu gosto das lagoas do governador porque eu fui gerado lá.*

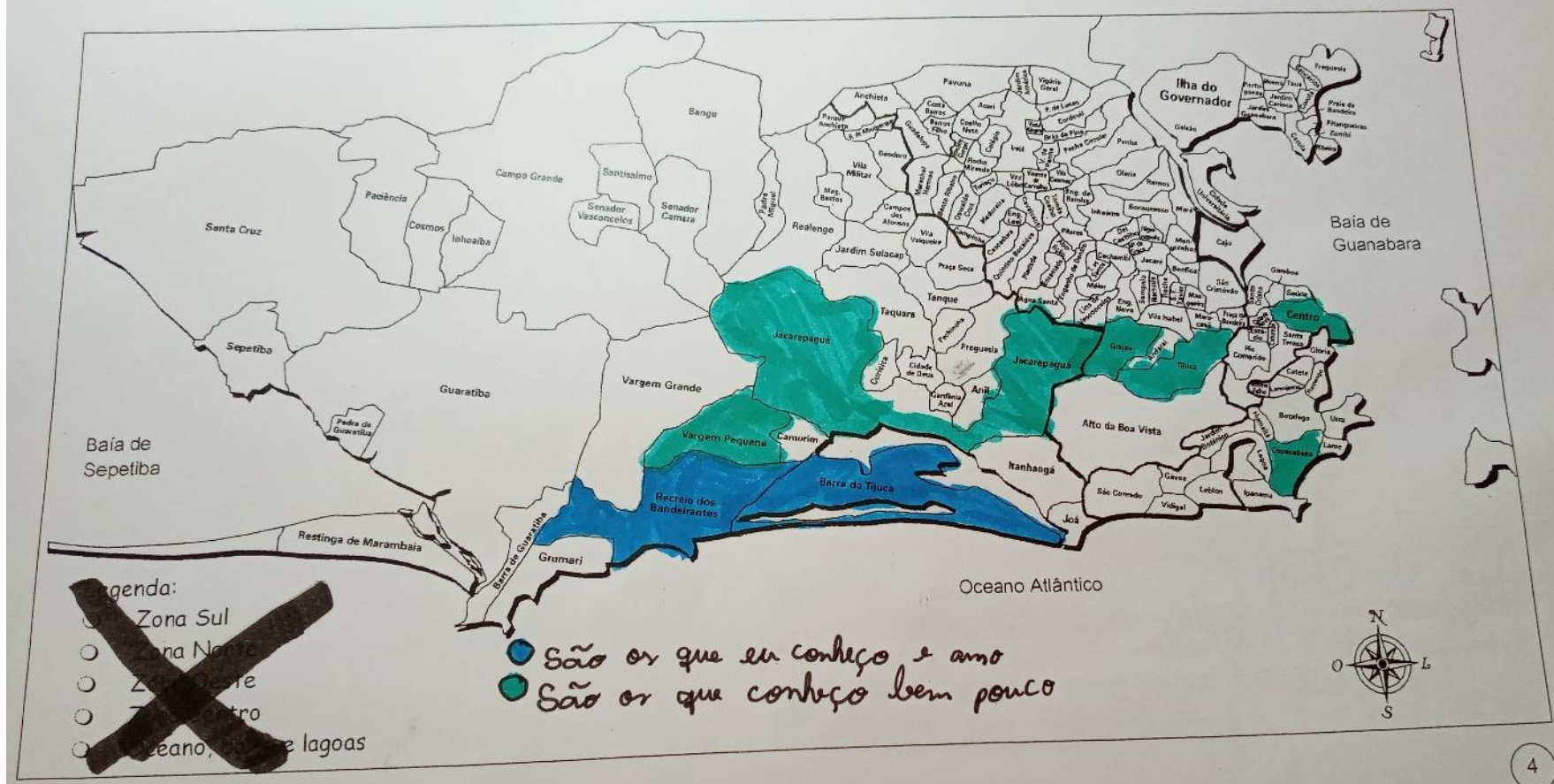
*Muito ruim muito movimentado ganziço de mau*

*Segal e meu chato*



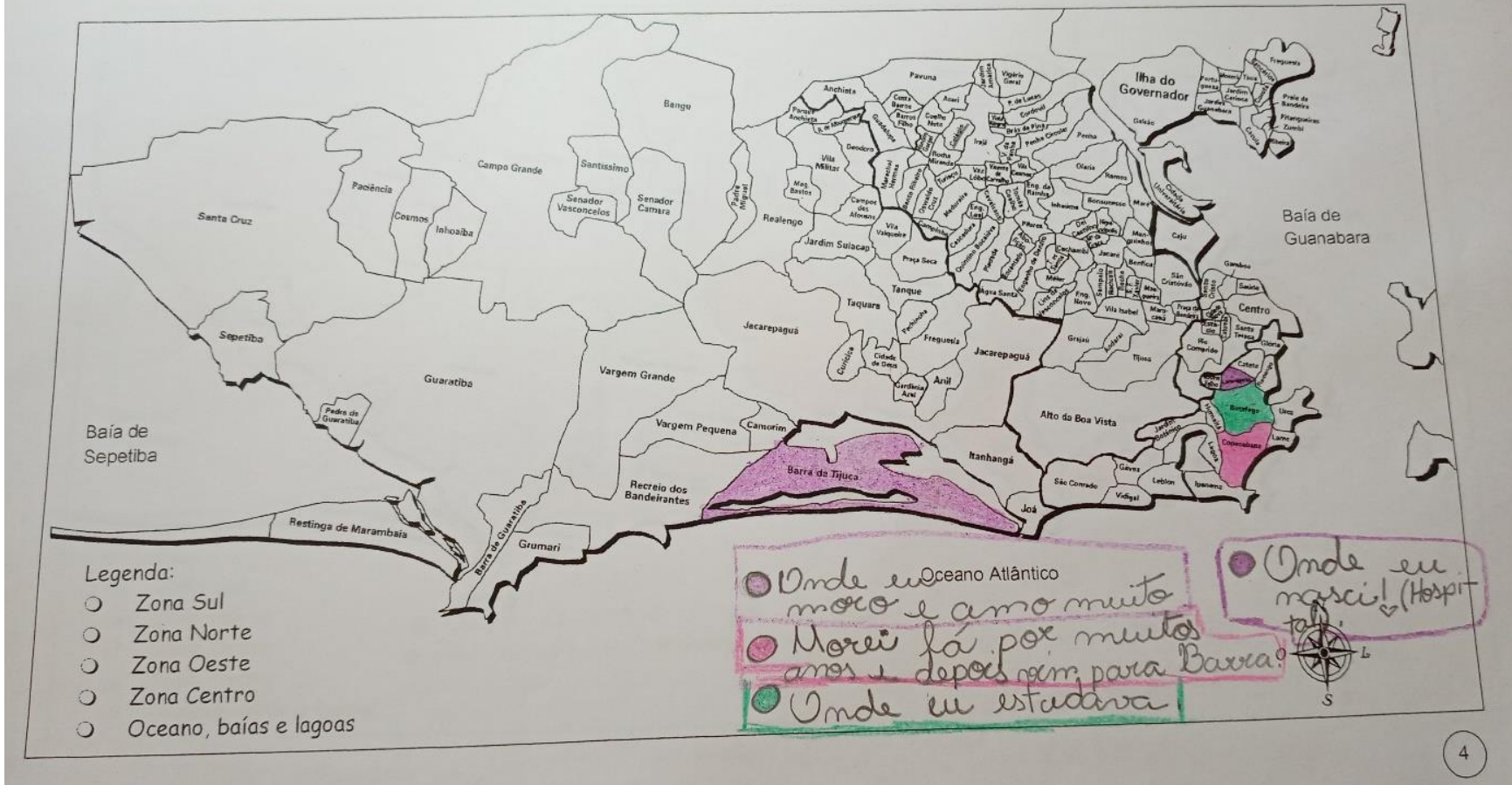
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

# Zonas do município do RJ



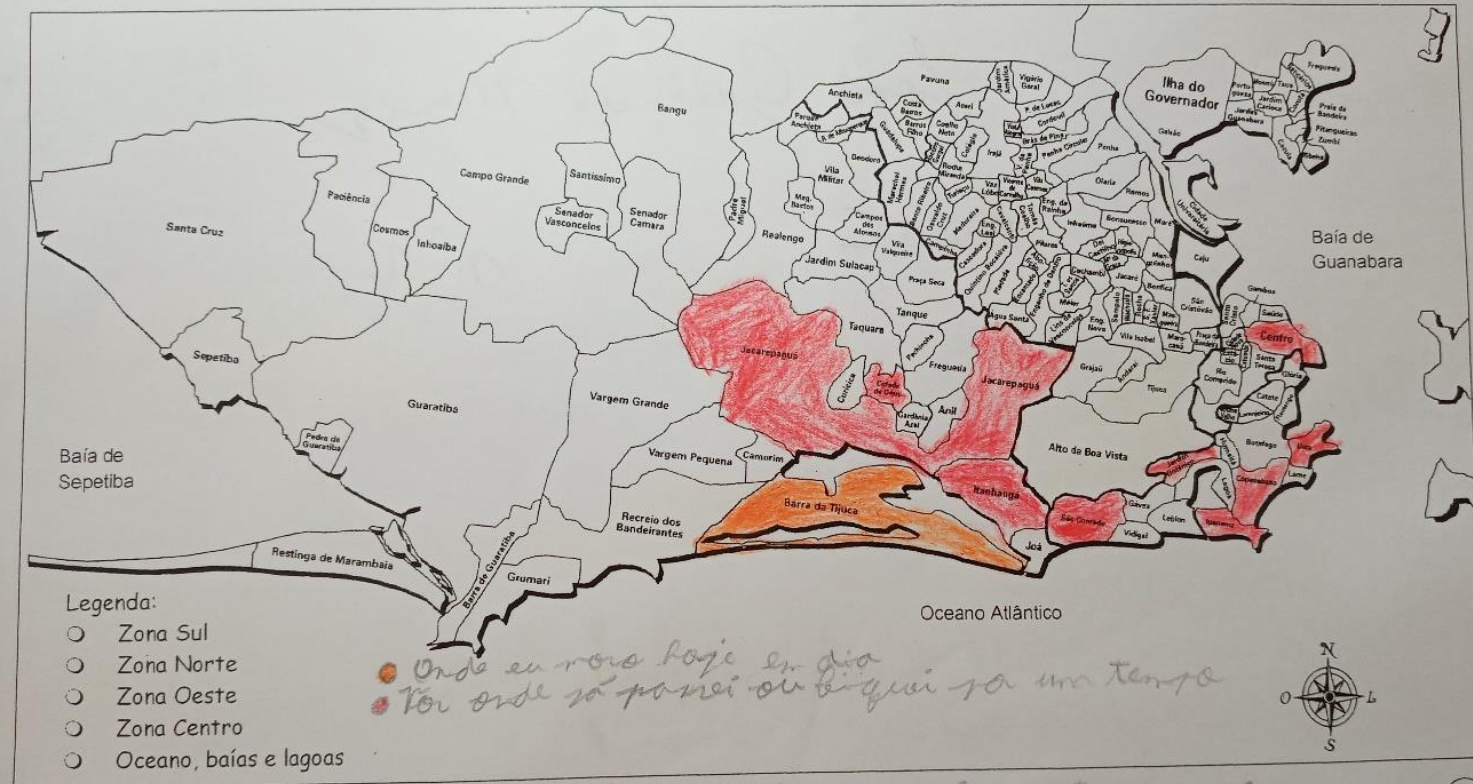
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

# Zonas do município do RJ



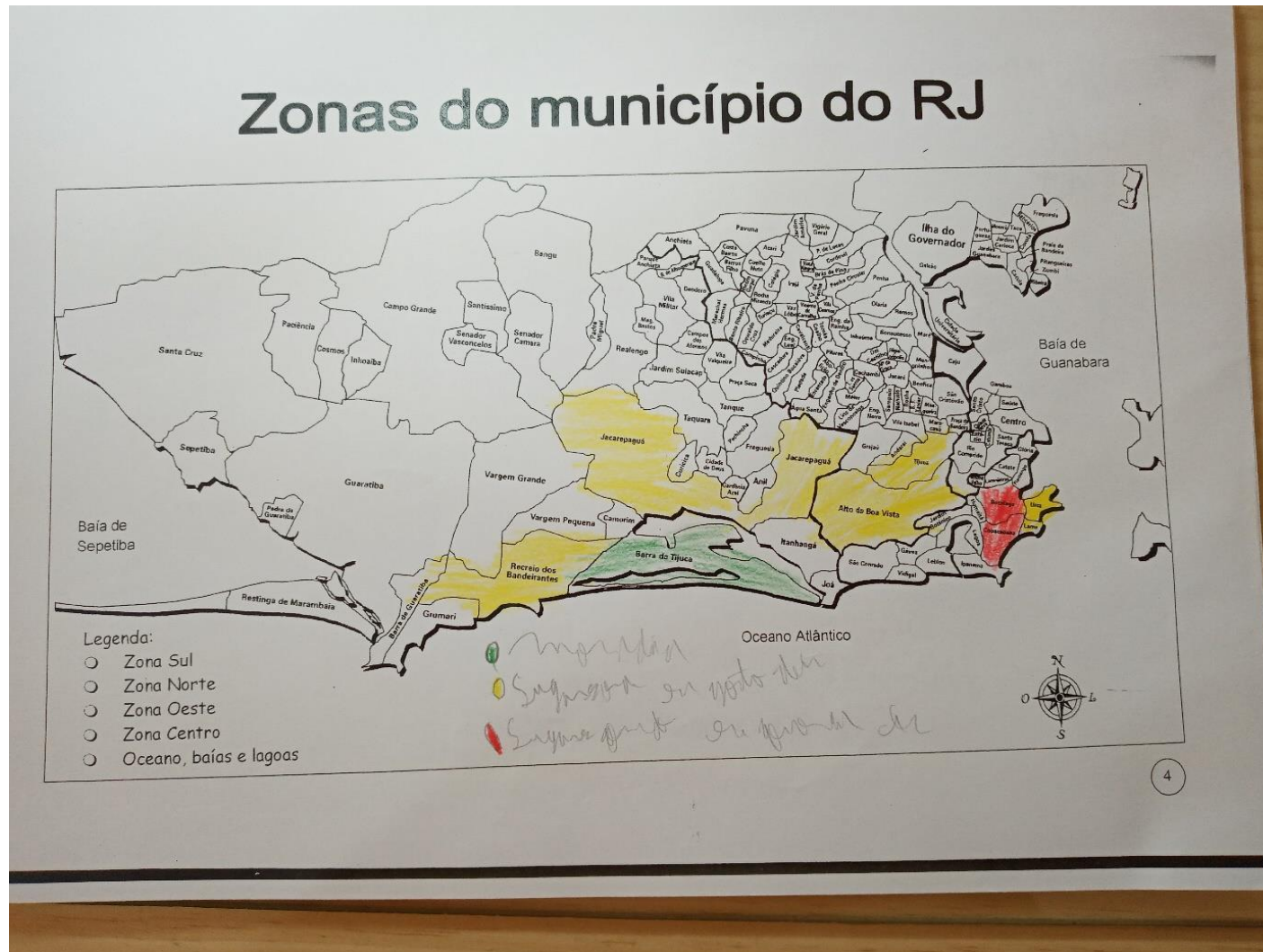
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

# Zonas do município do RJ



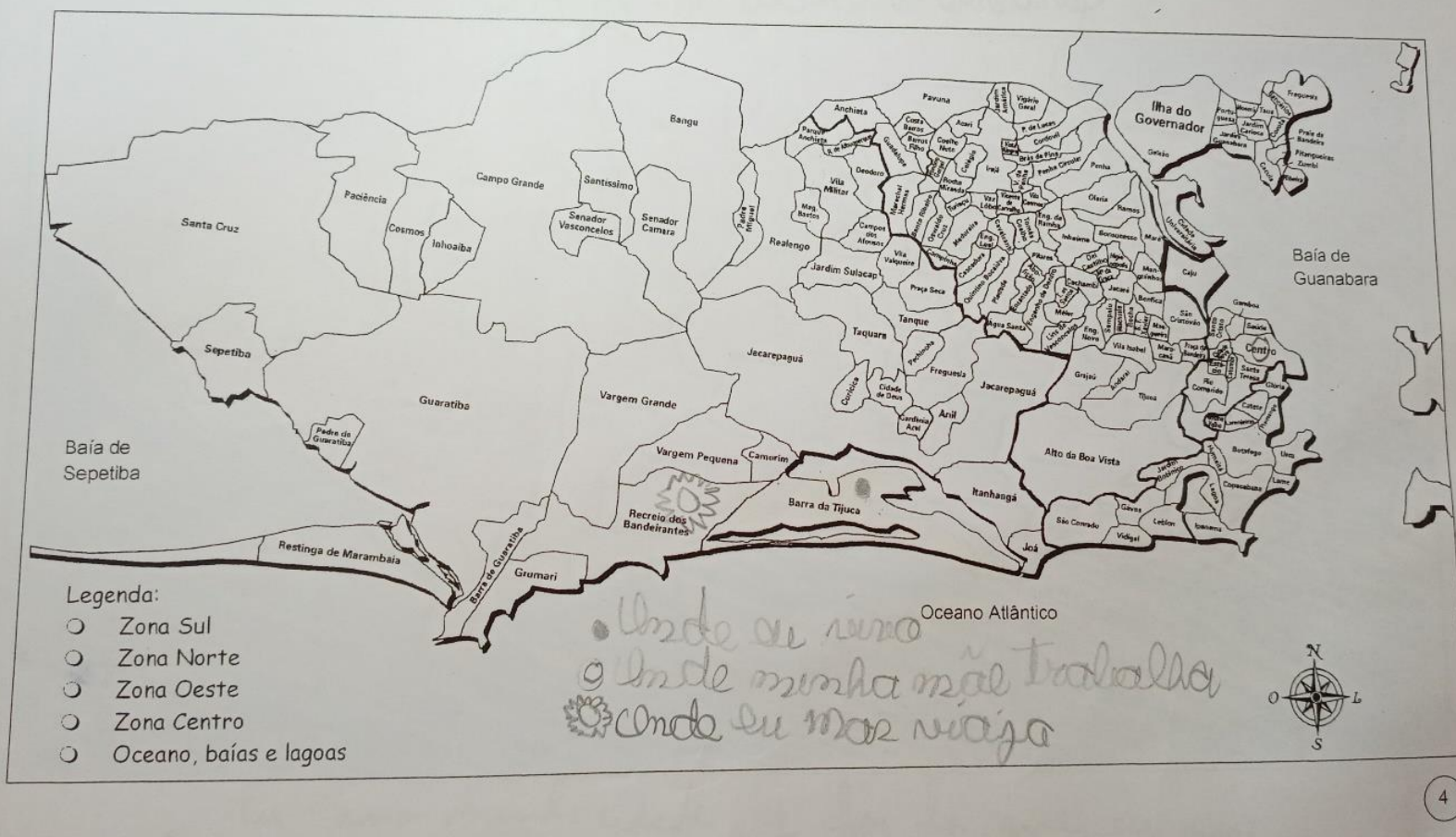
A minha experiência na Barra da Tijuca: Eu gosto desse lugar, foi onde morei, no ci, viú. Eu conheço quase toda a Barra, mais do lado do Colégio, vivo em apartamento, mas de cor o noção de viziz, e nunca morei em outro lugar.

Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

# Zonas do município do RJ



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

# Zonas do município do RJ



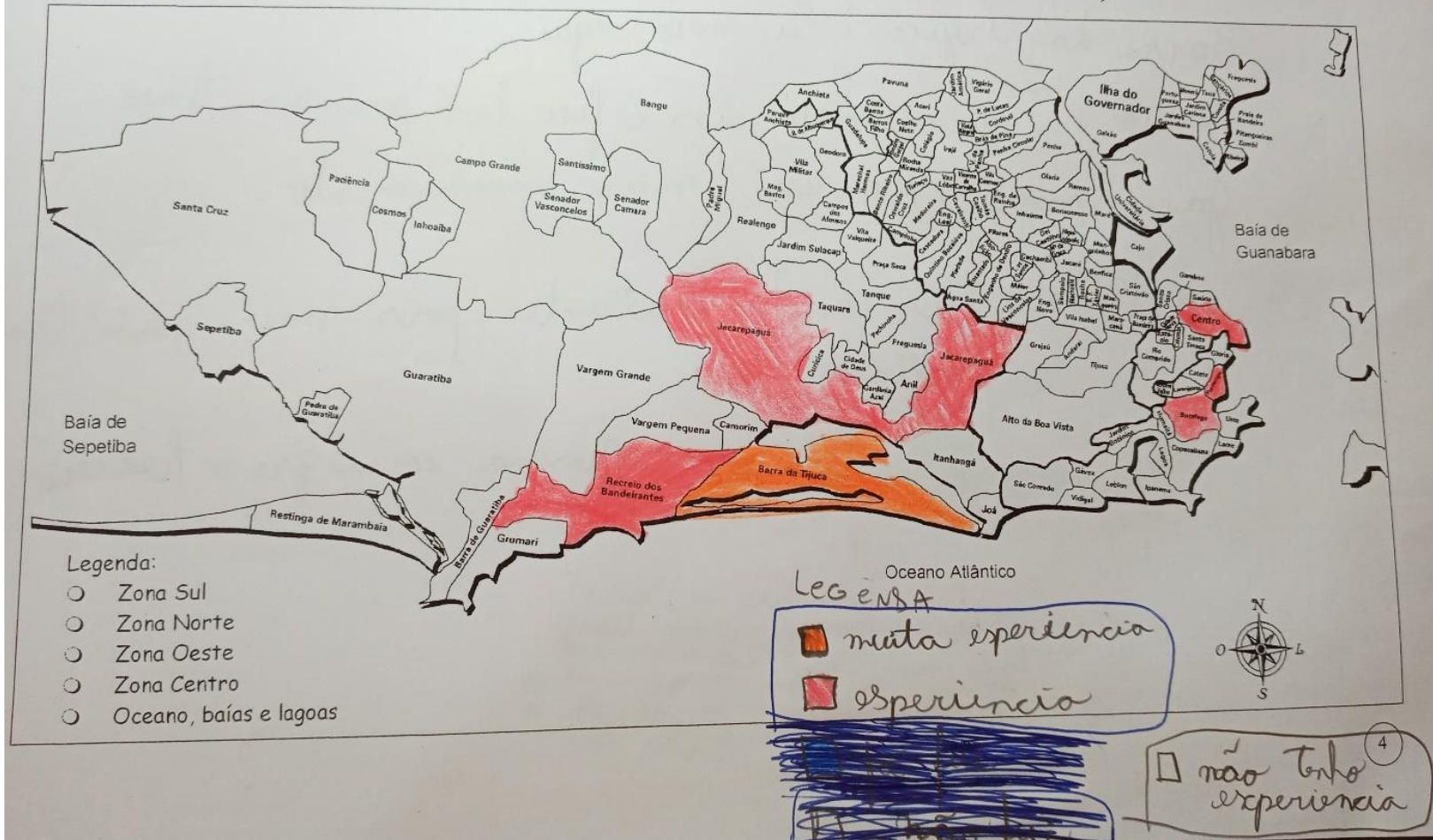
Eu amo minha cidade, e foi lá que eu nasci.  
 E eu decidi que ia ficar lá, até o fim, tirando férias

Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



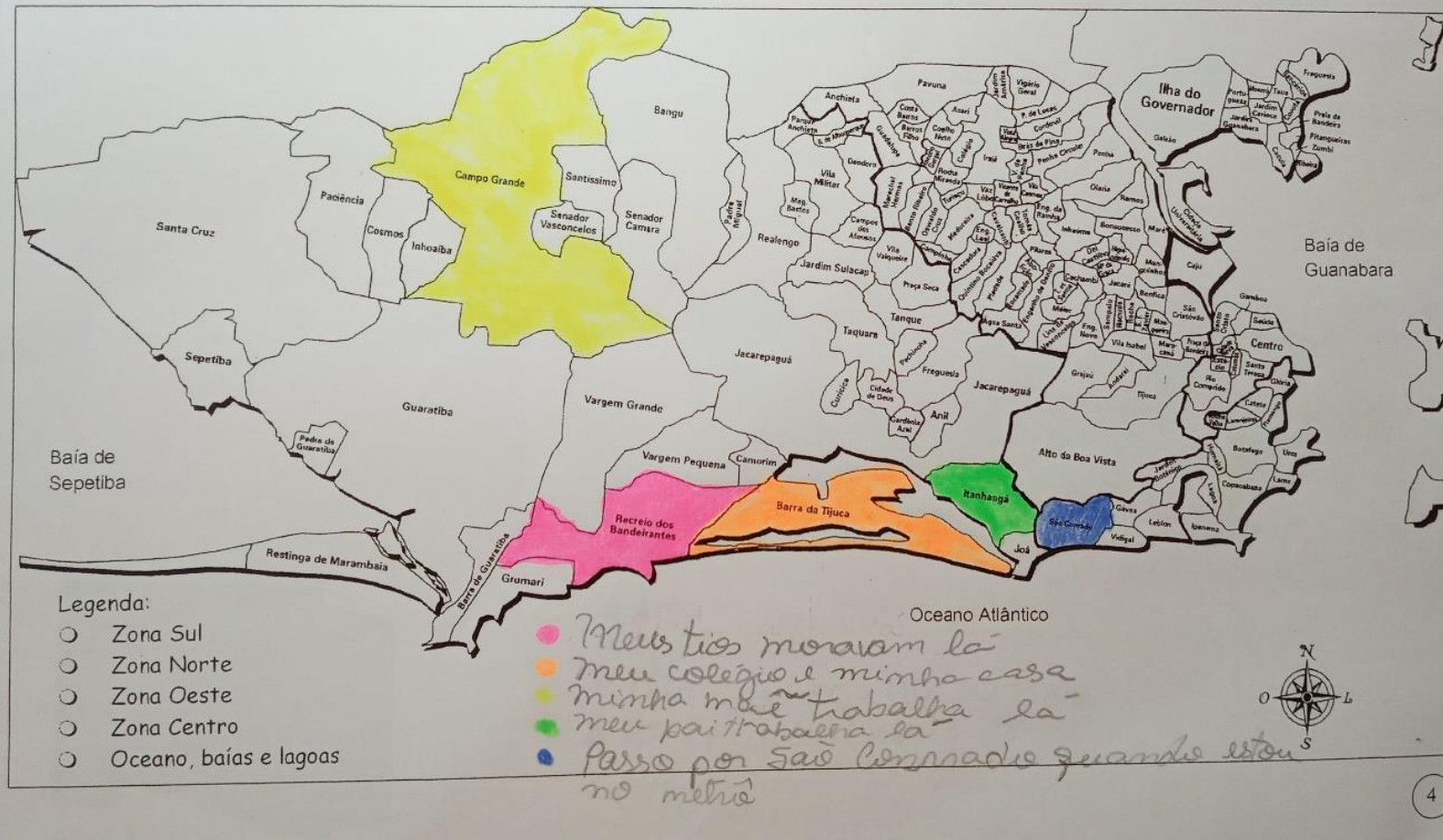
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

# Zonas do município do RJ



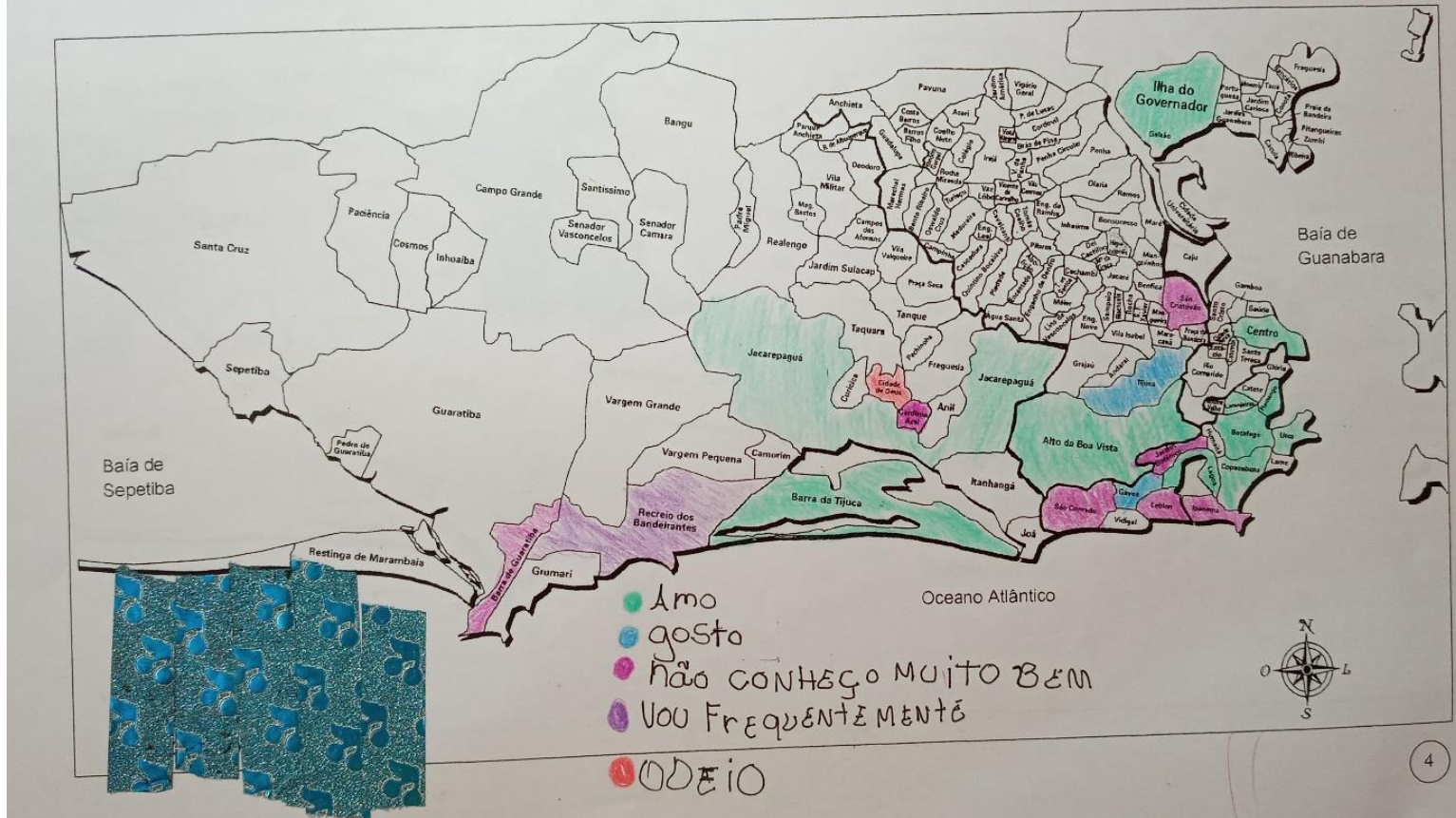
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

# Zonas do município do RJ

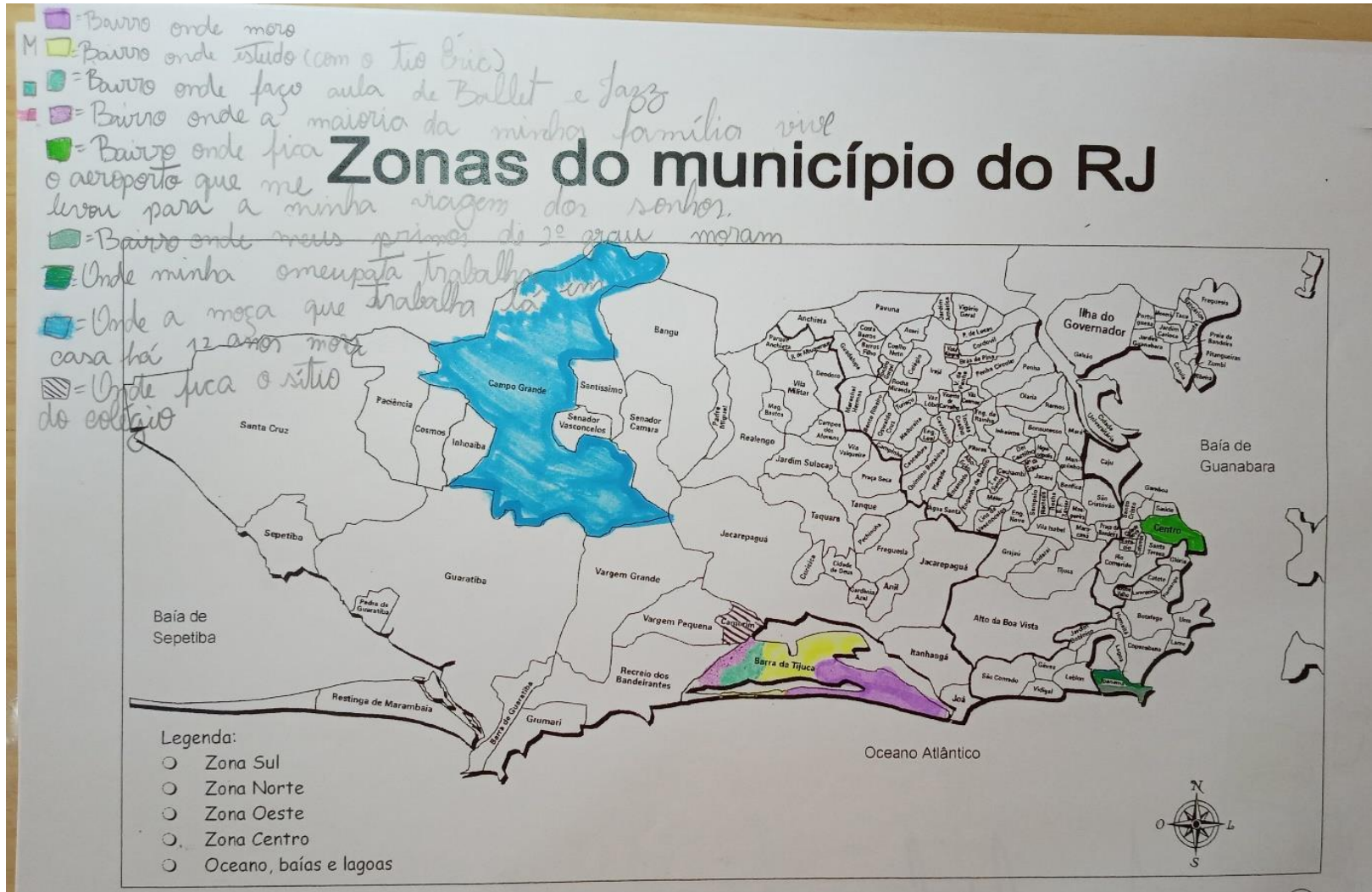


Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

# Zonas do município do RJ

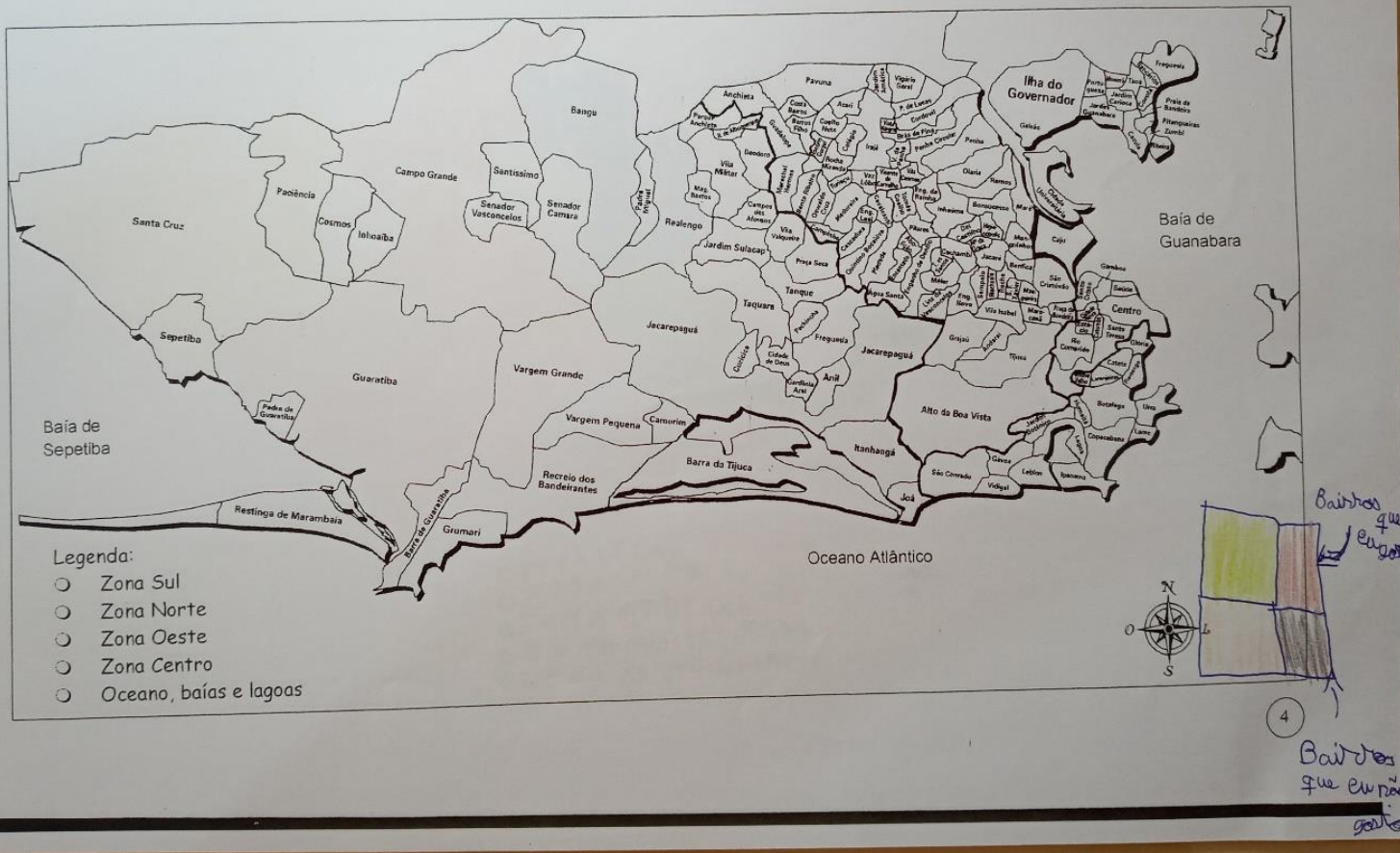


Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

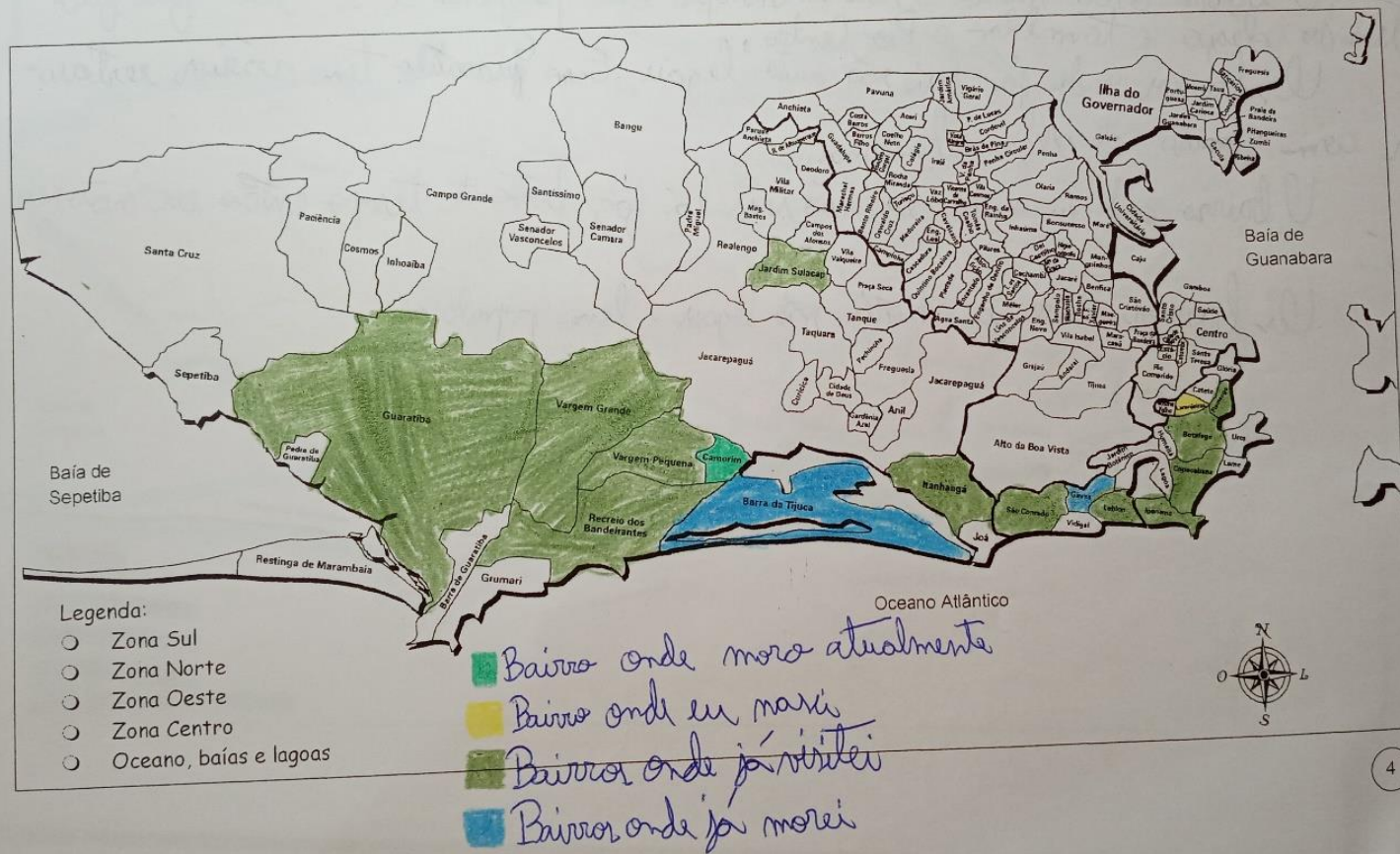
# Zonas do município do RJ



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

# MINHA EXPERIÊNCIA NORIO DE JAJEIRO

## Zonas do município do RJ

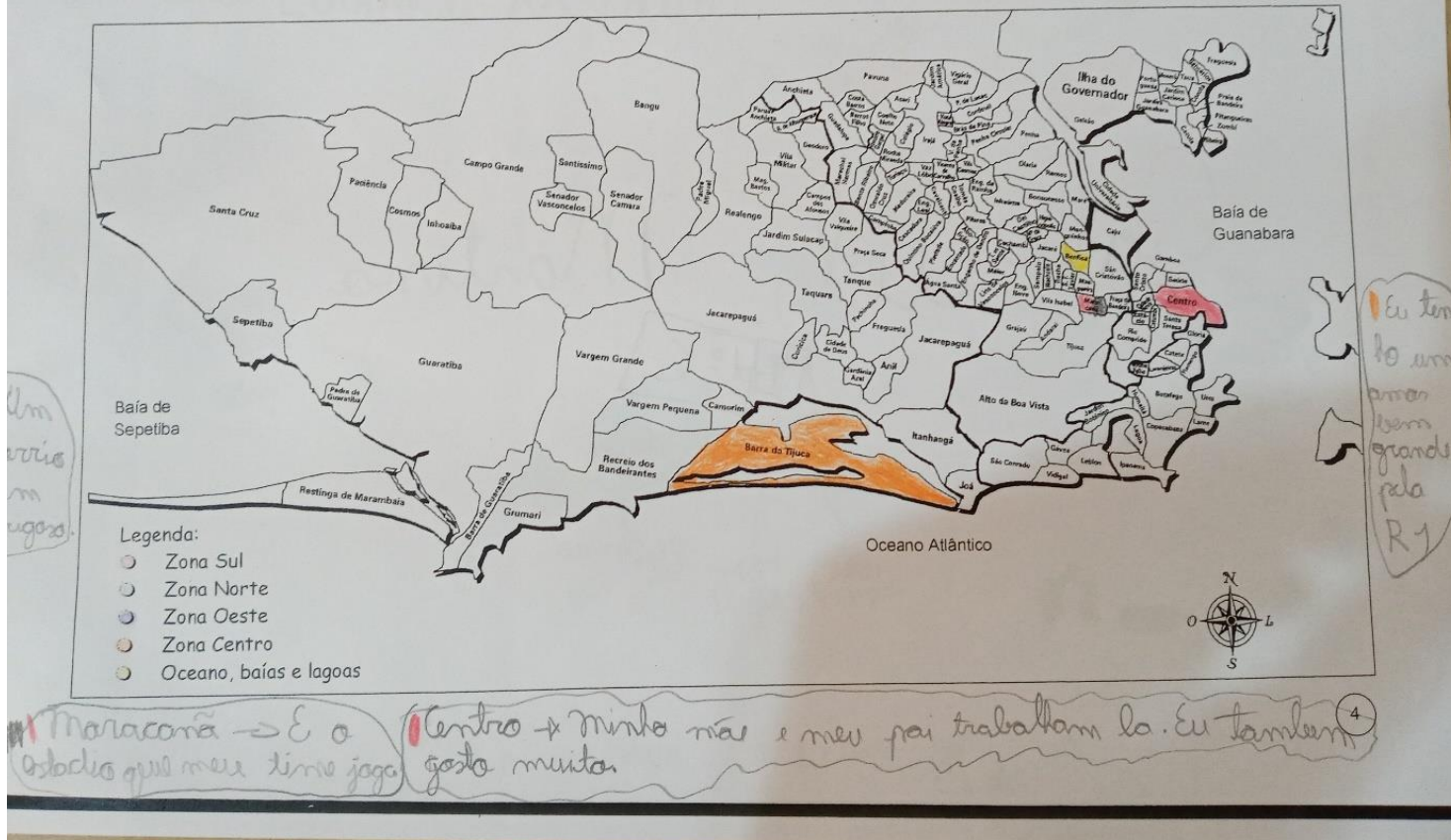


Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



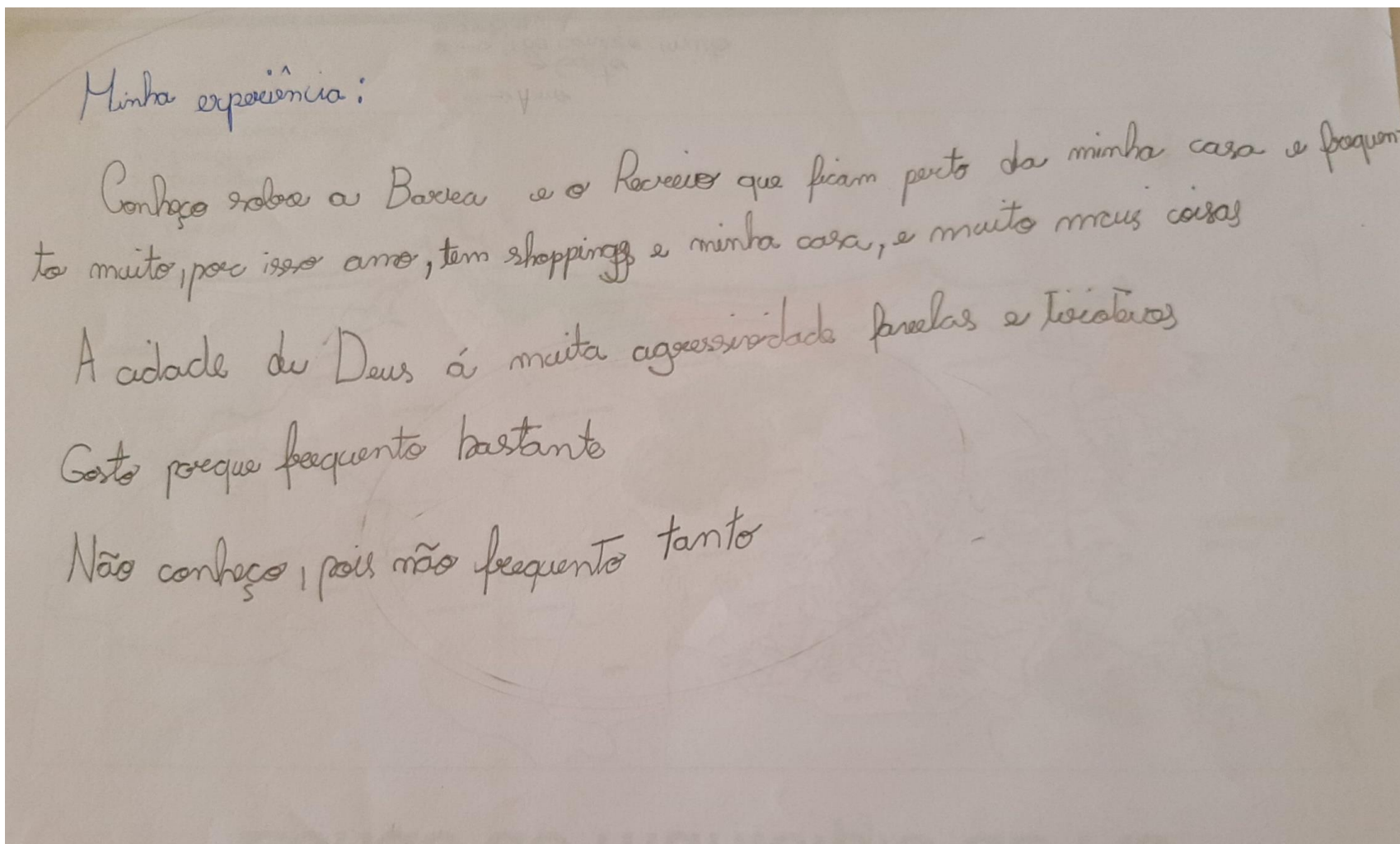
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

# Zonas do município do RJ

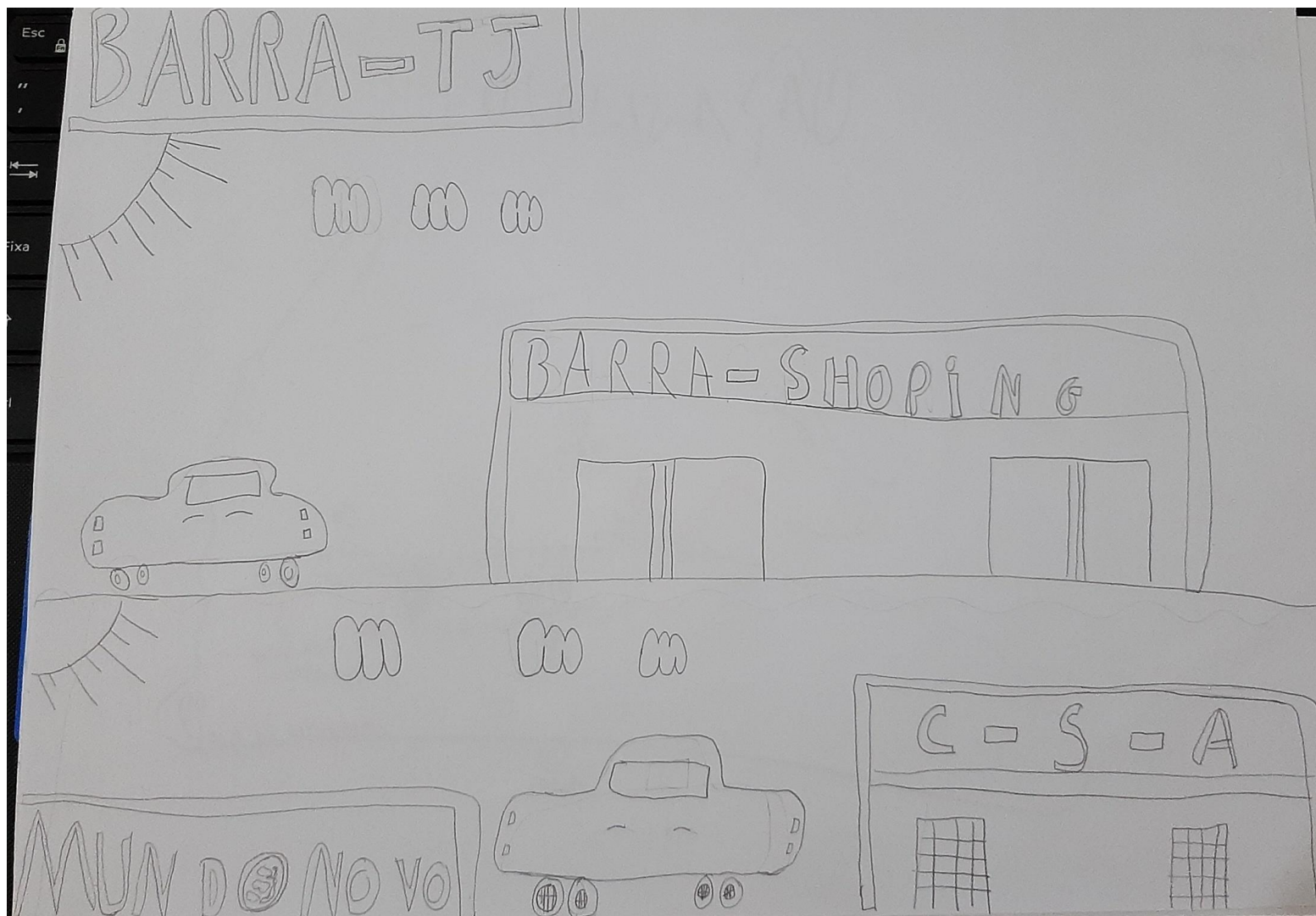


Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

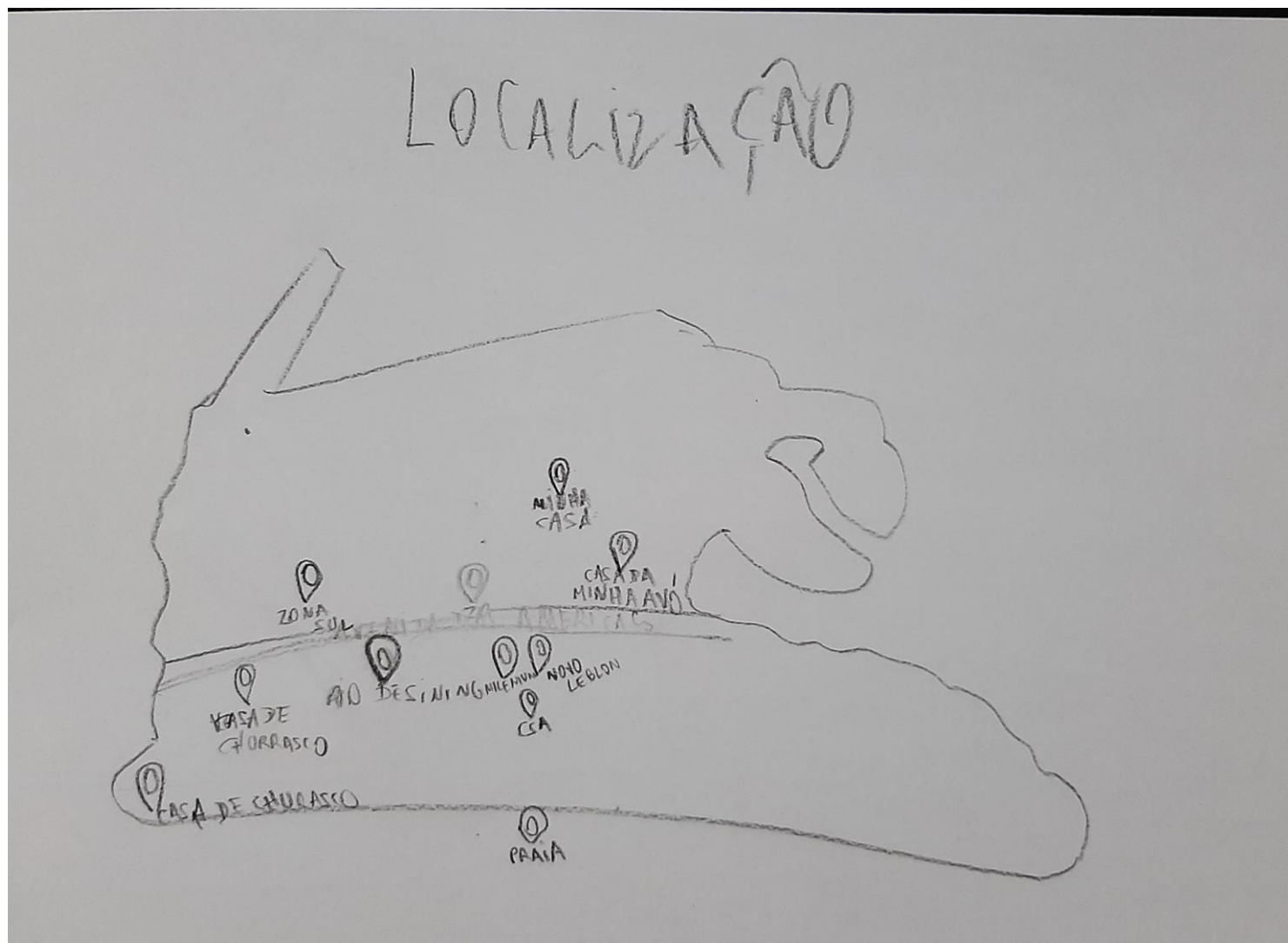
## ANEXO B – MAPAS NARRATIVOS



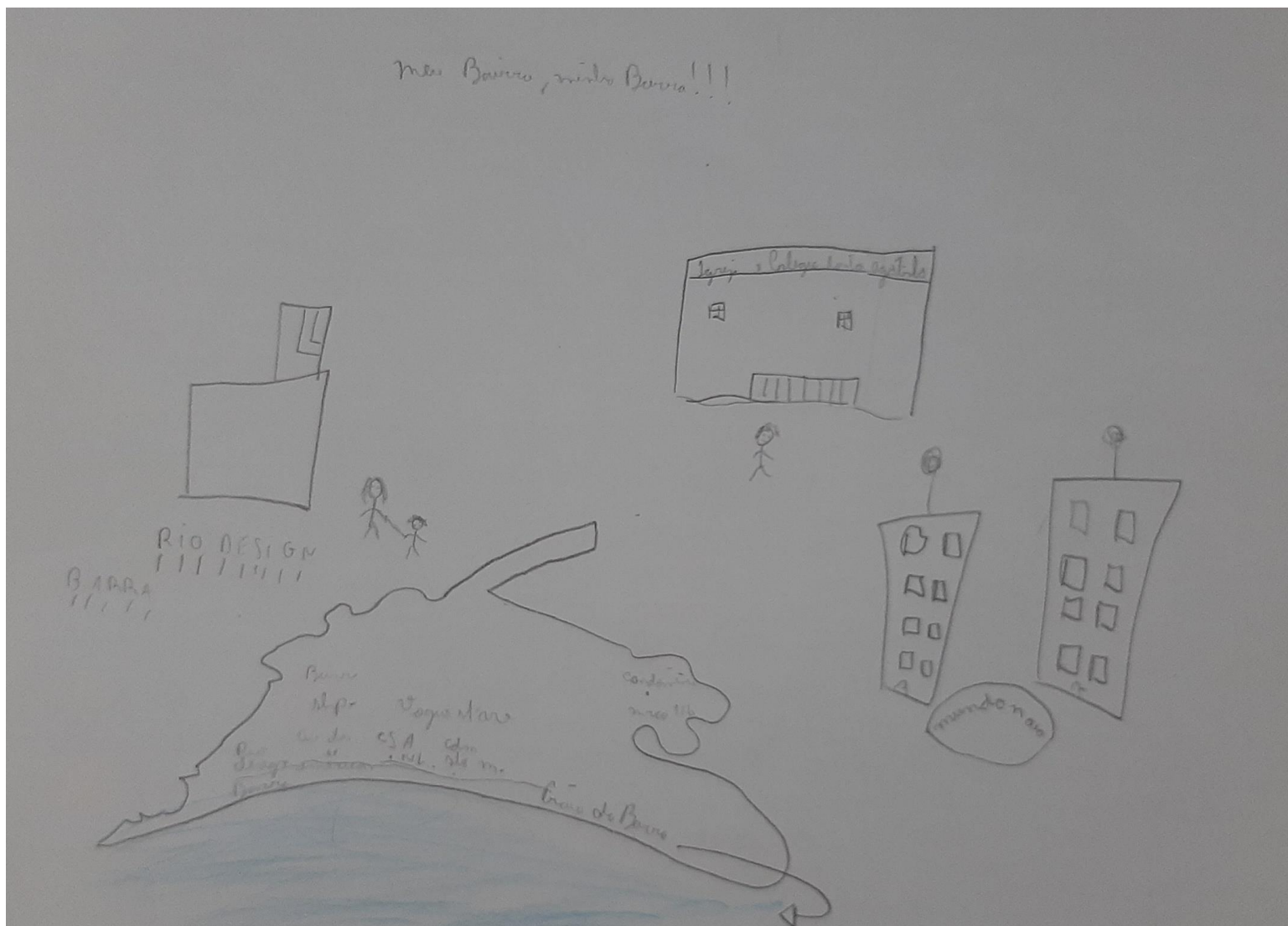
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



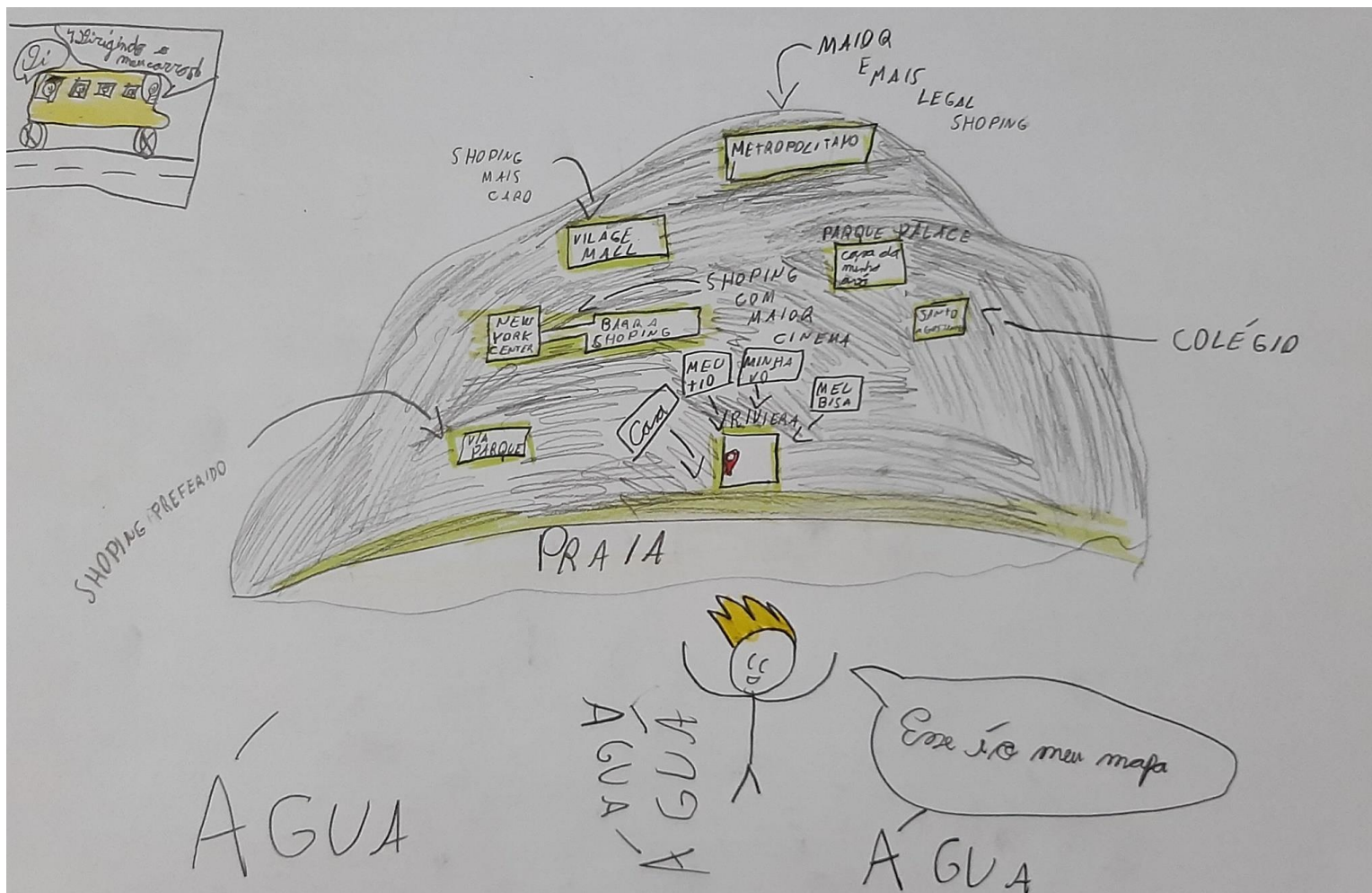
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

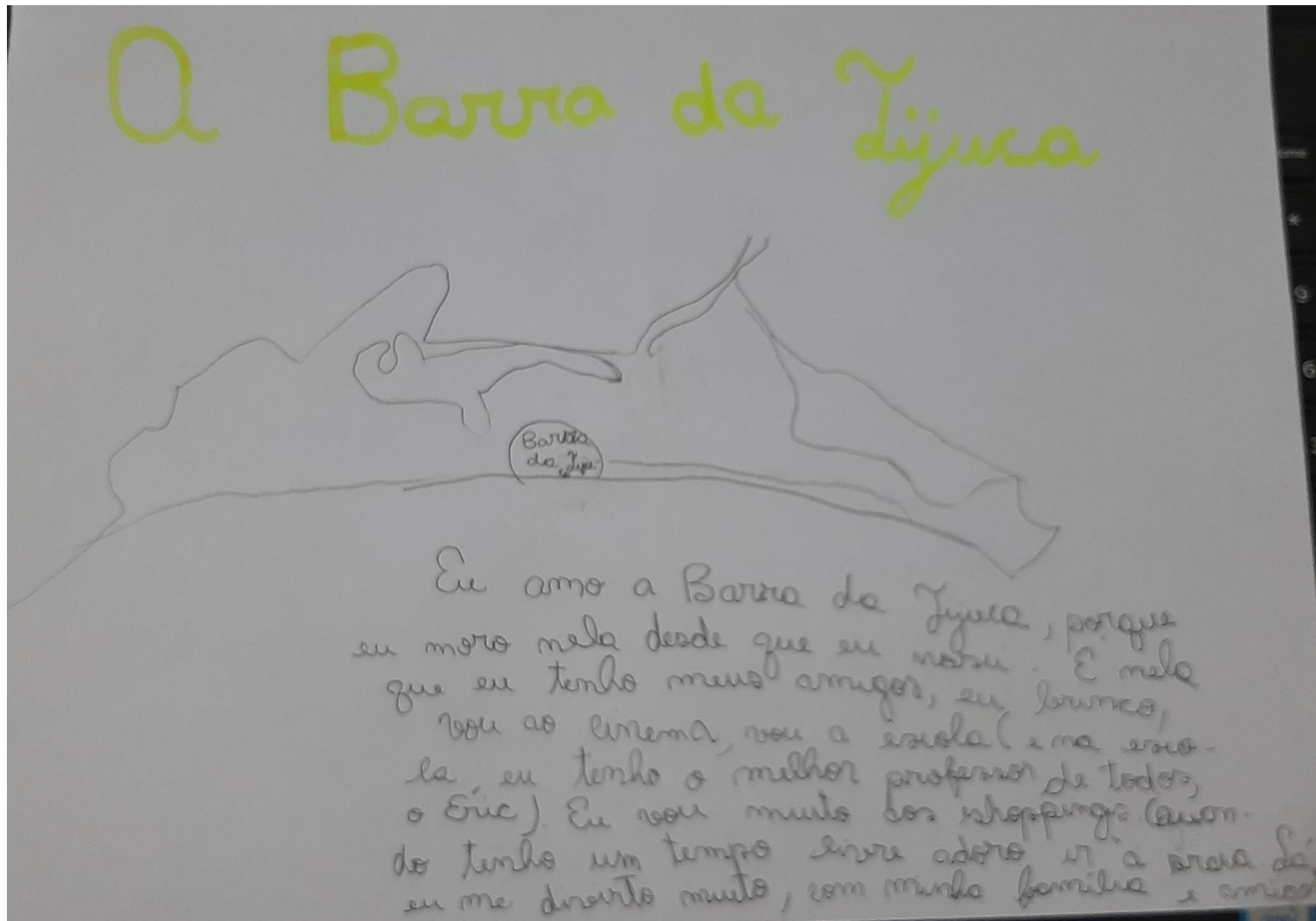


Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

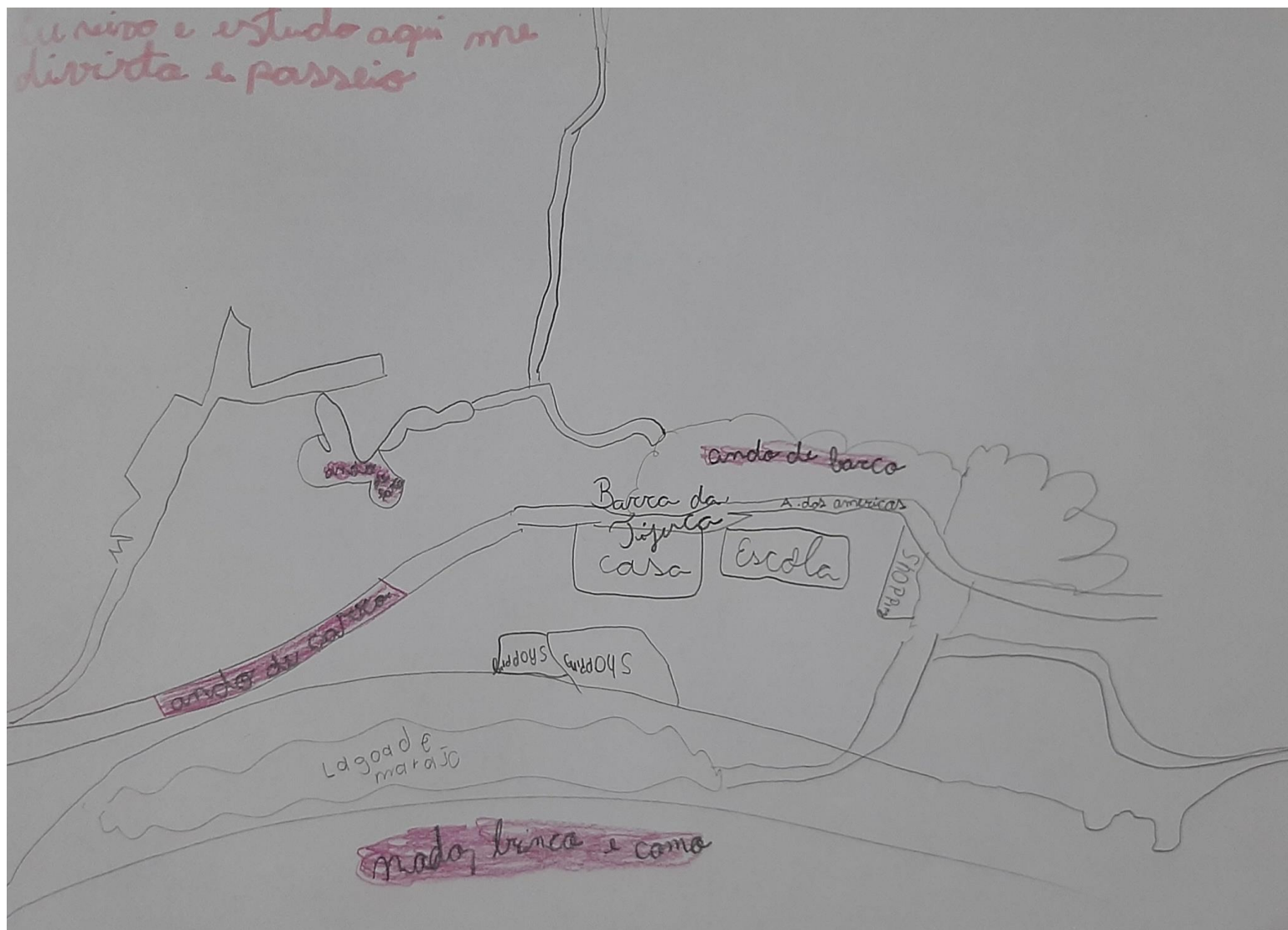


Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

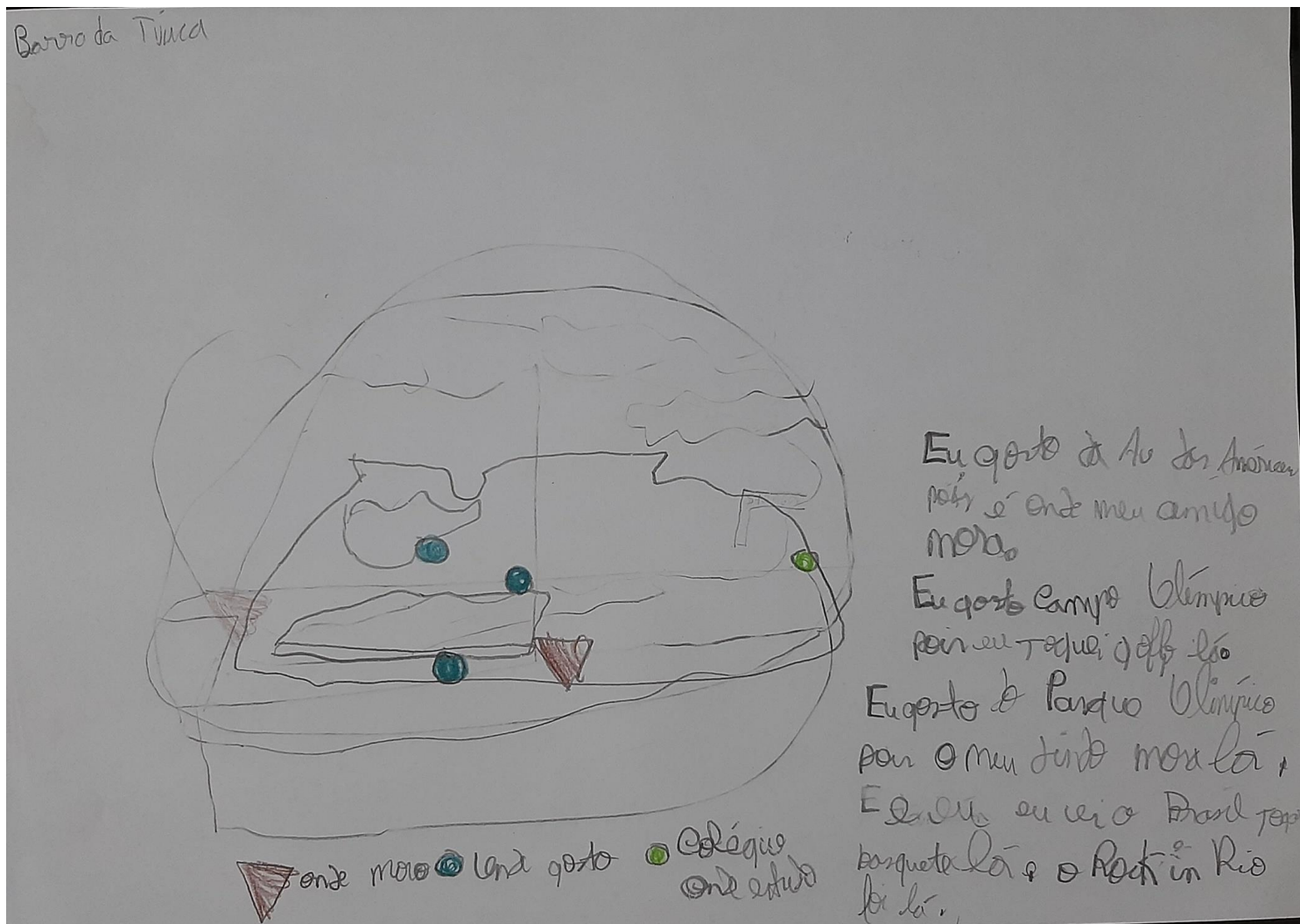
Também amo a Barra porque a maioria  
dos meus familiares vivem nela. Basicamente  
tudo o que eu faço é na Barra de Lijuice.  
Eu jogo voley, faço aulas de inglês e teatro e  
muitas outras coisas. Eu frequento muito alguns  
shoppings. Tais como: Rio de Janeiro, Barra  
shopping etc. Eu moro em um condomínio  
chamado Barramarés, que é na Avenida  
Lucio Costa.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

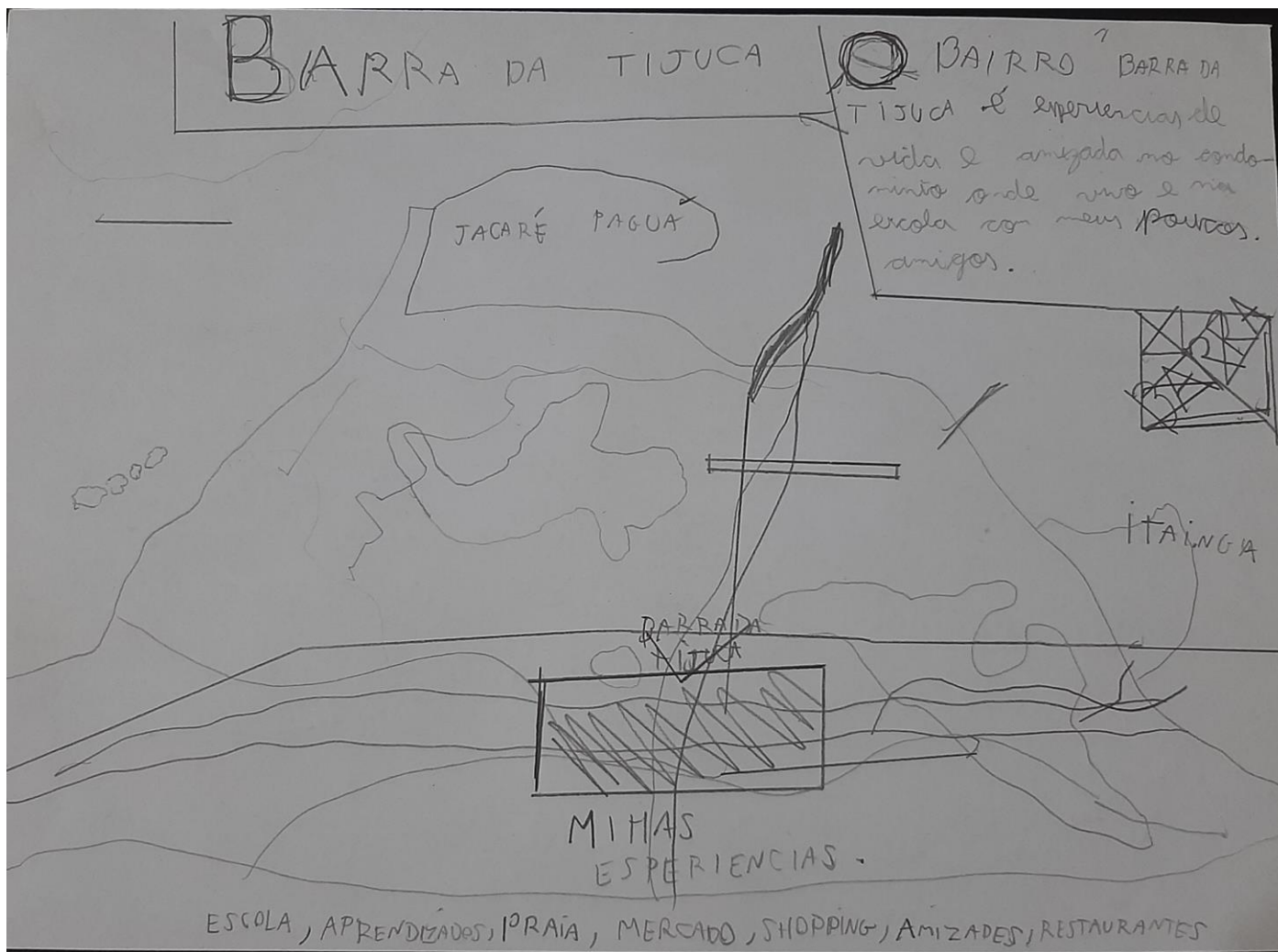


Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

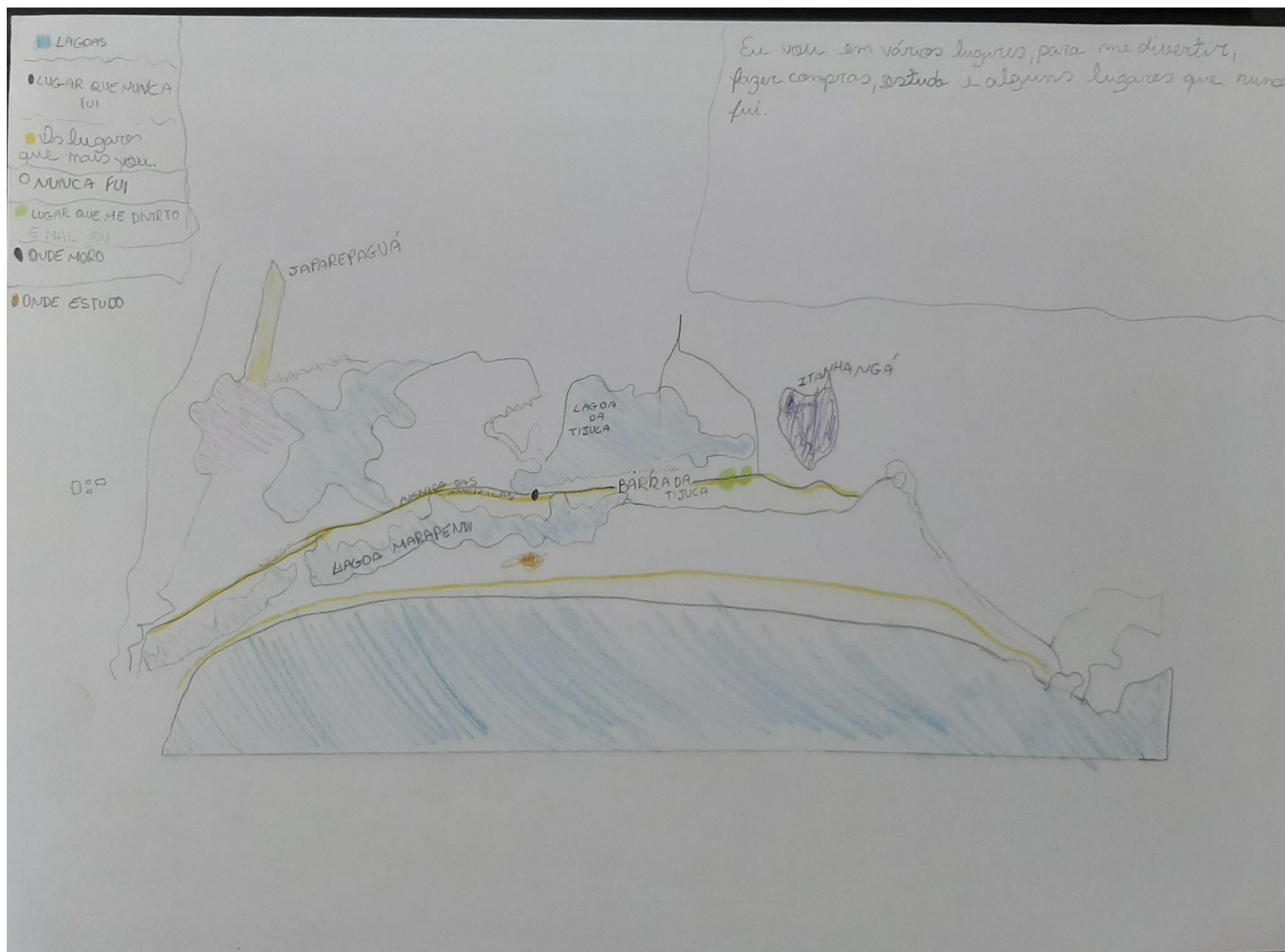


Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

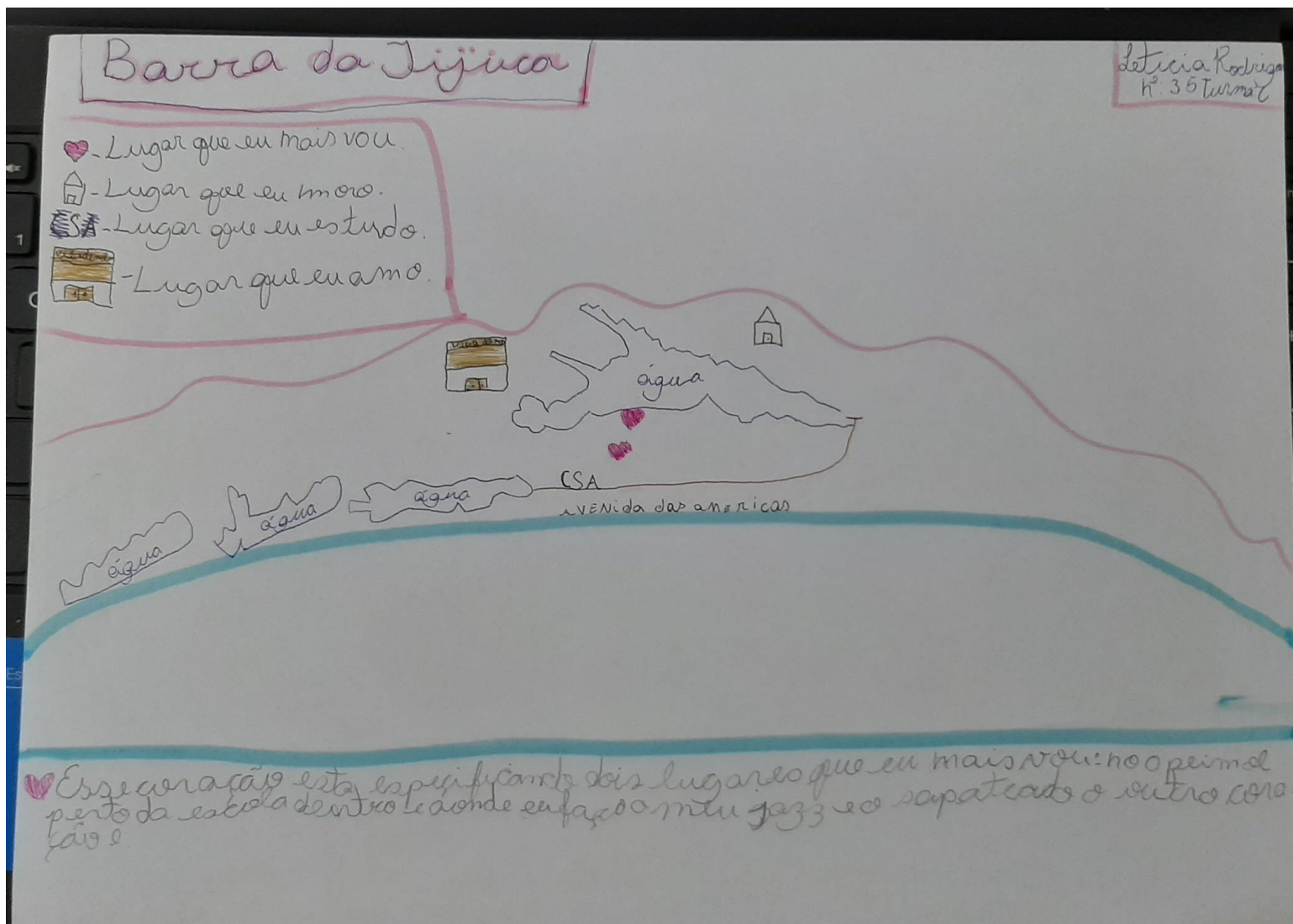
Na av. das Américas  
é a rua onde eu vou para  
o colégio tem o shopping  
me diverto muito com meu  
cachorro na Pedra da Gávea  
frequentemente muito o Clube de Golf  
que fica do lado do Itanheí  
onde eu moro, no Parque Olímpico  
vou ~~isso~~ sempre sempre vou mor  
eventos etc



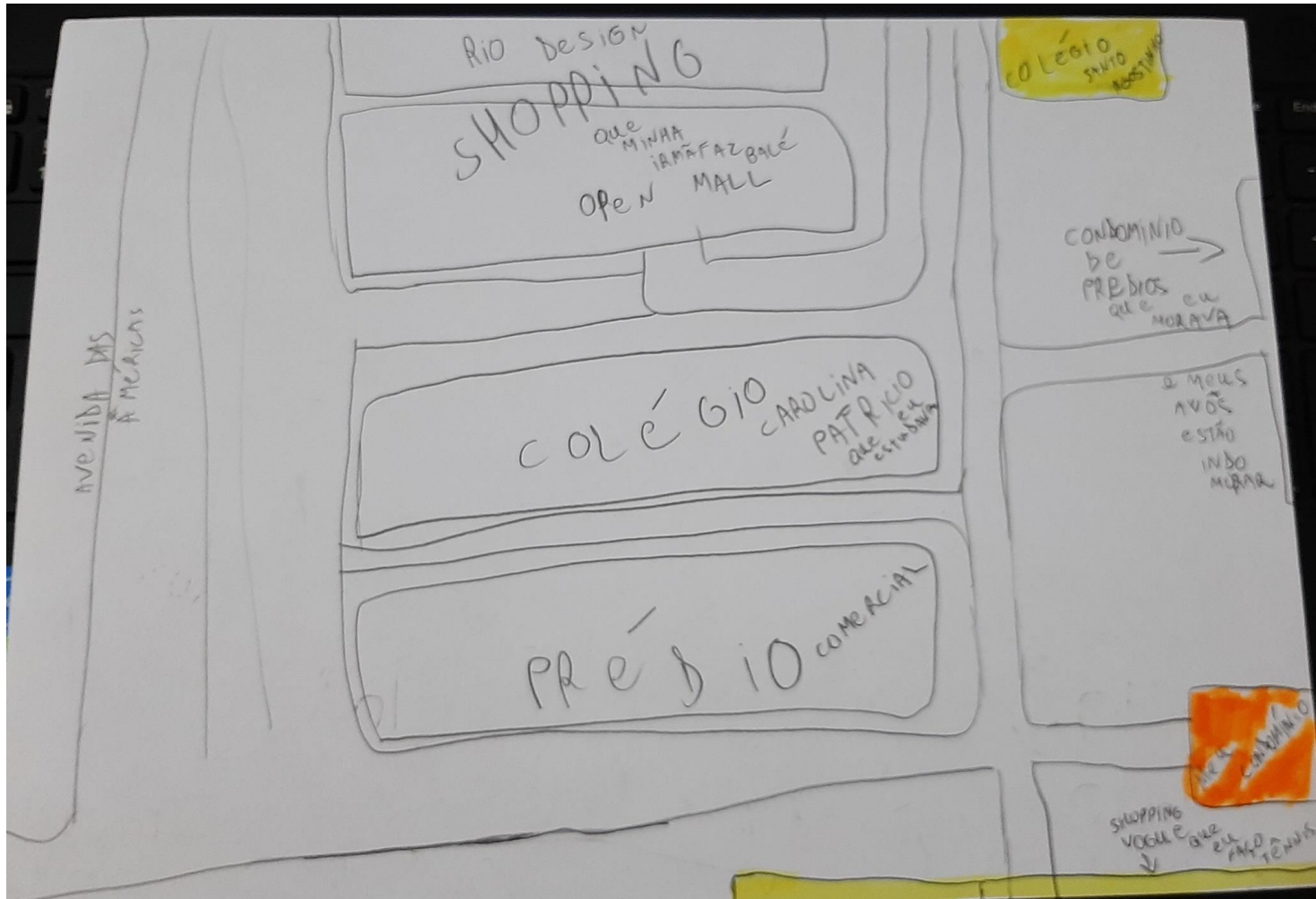
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



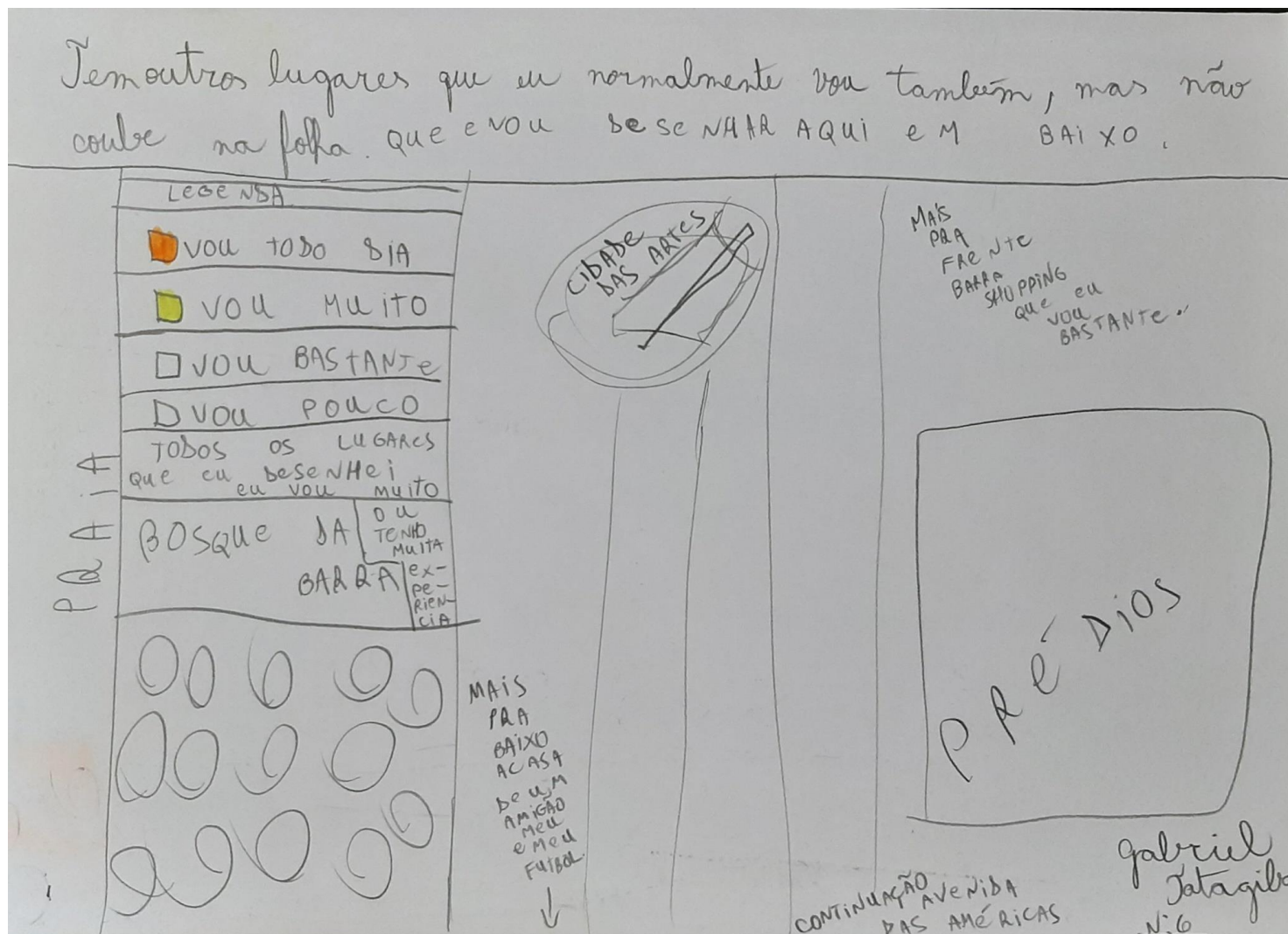
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



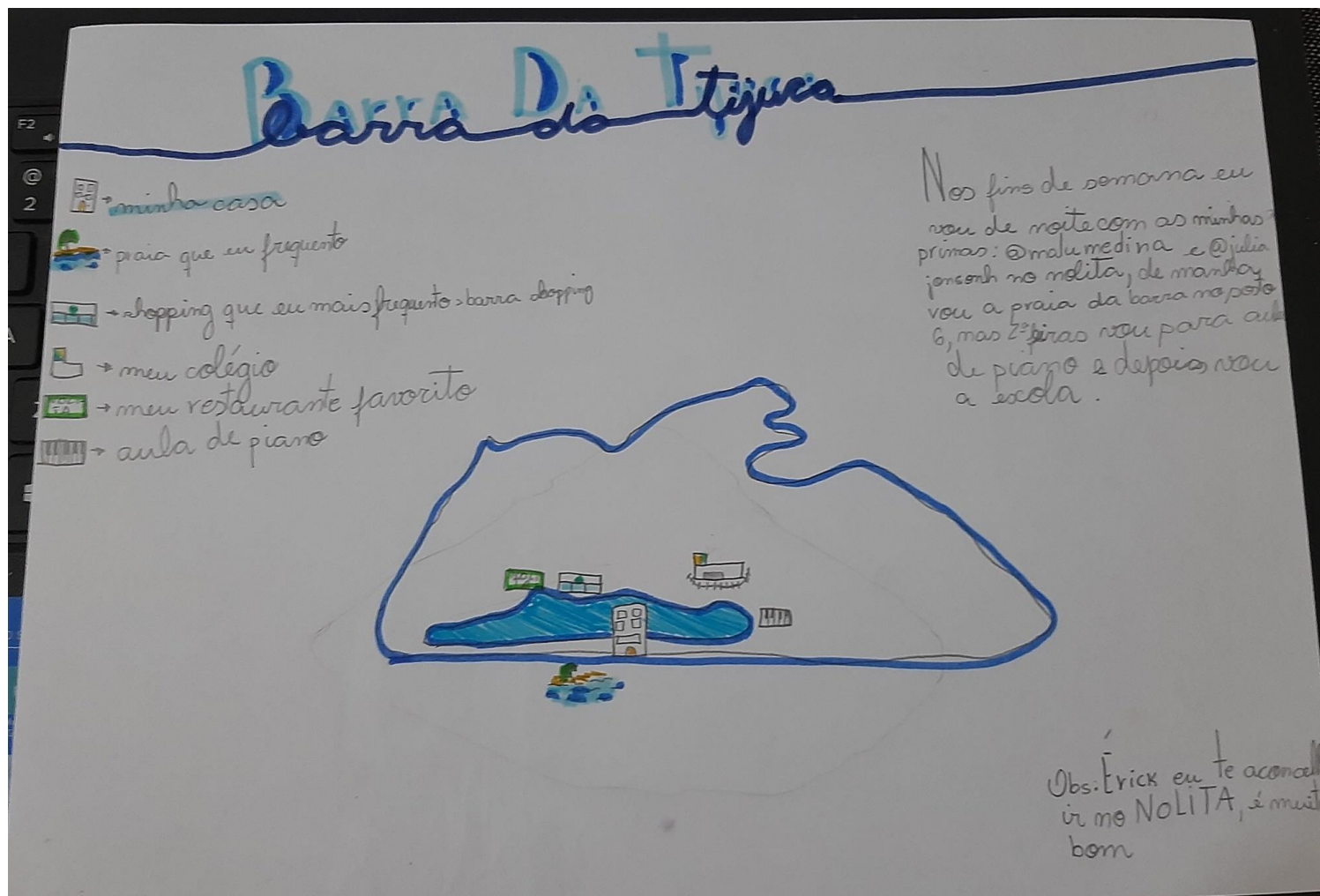
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



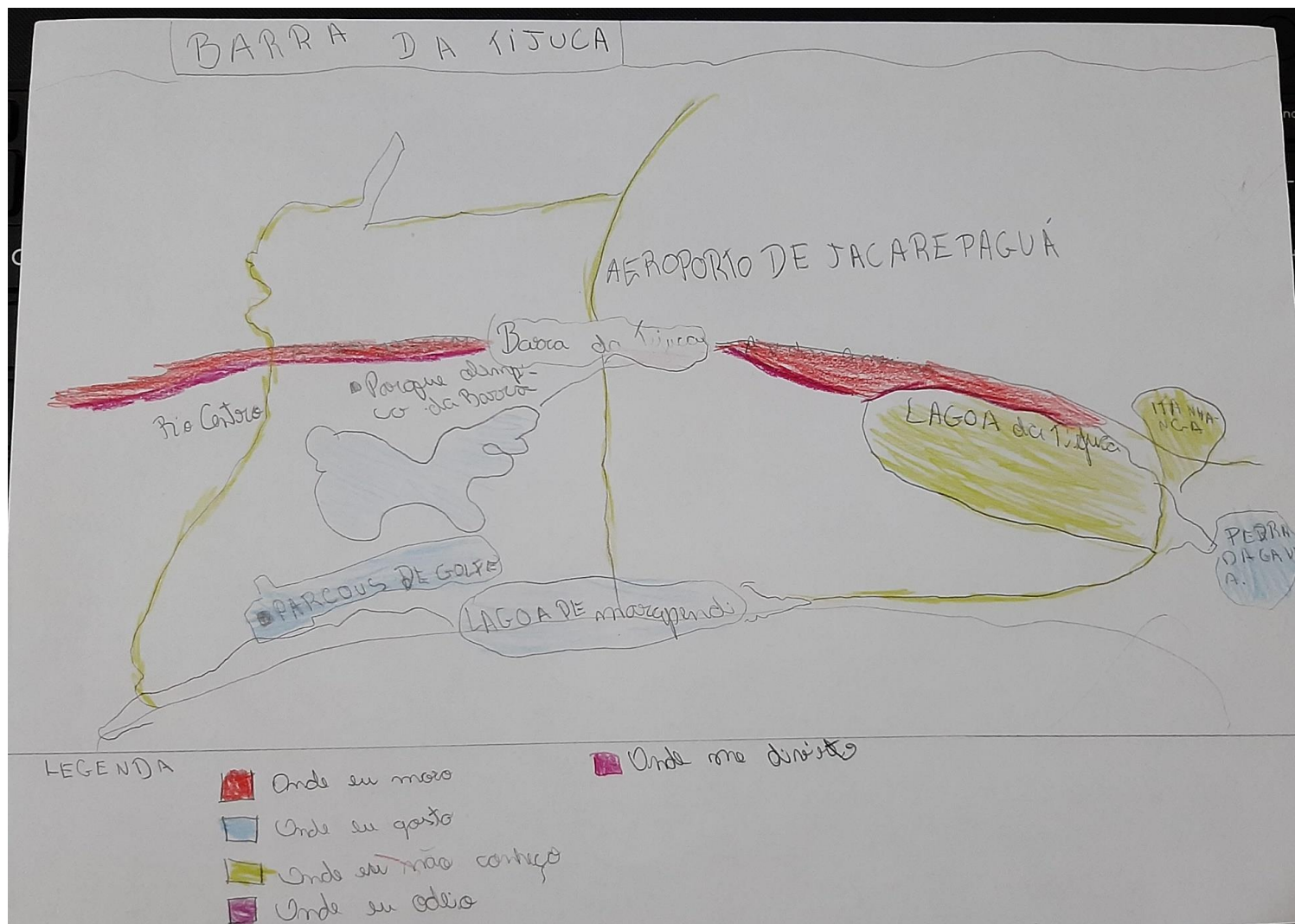
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

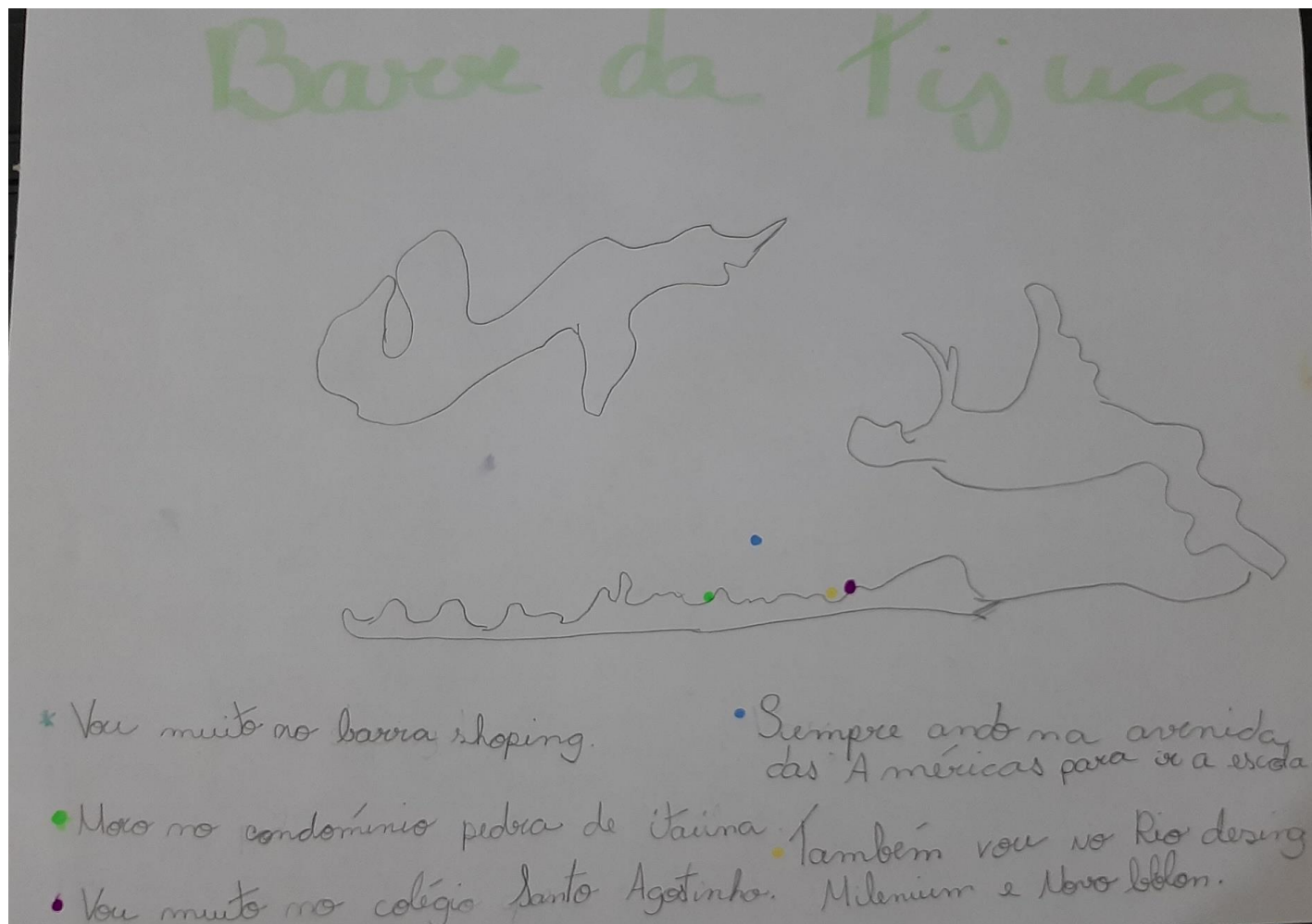


Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

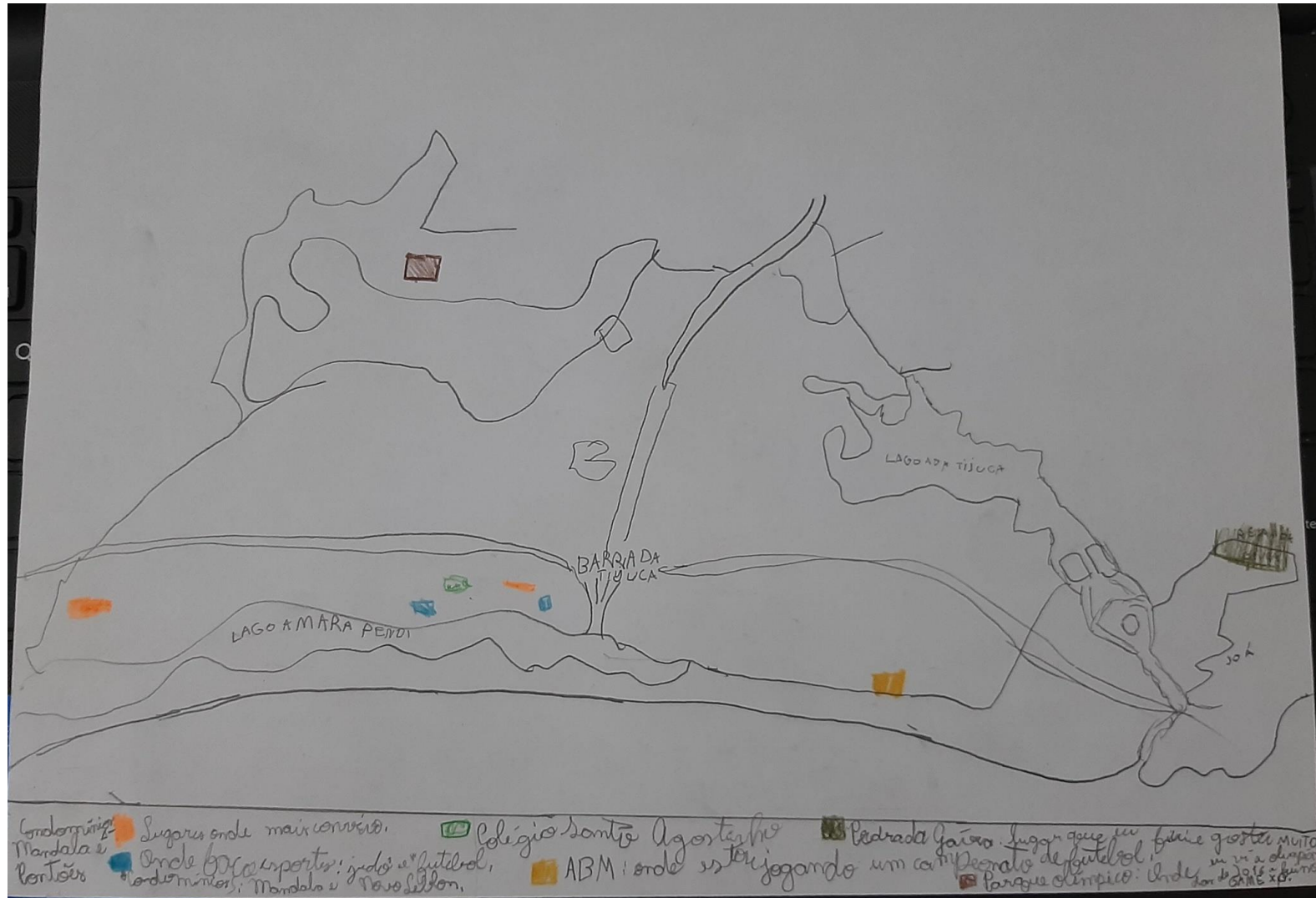


Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

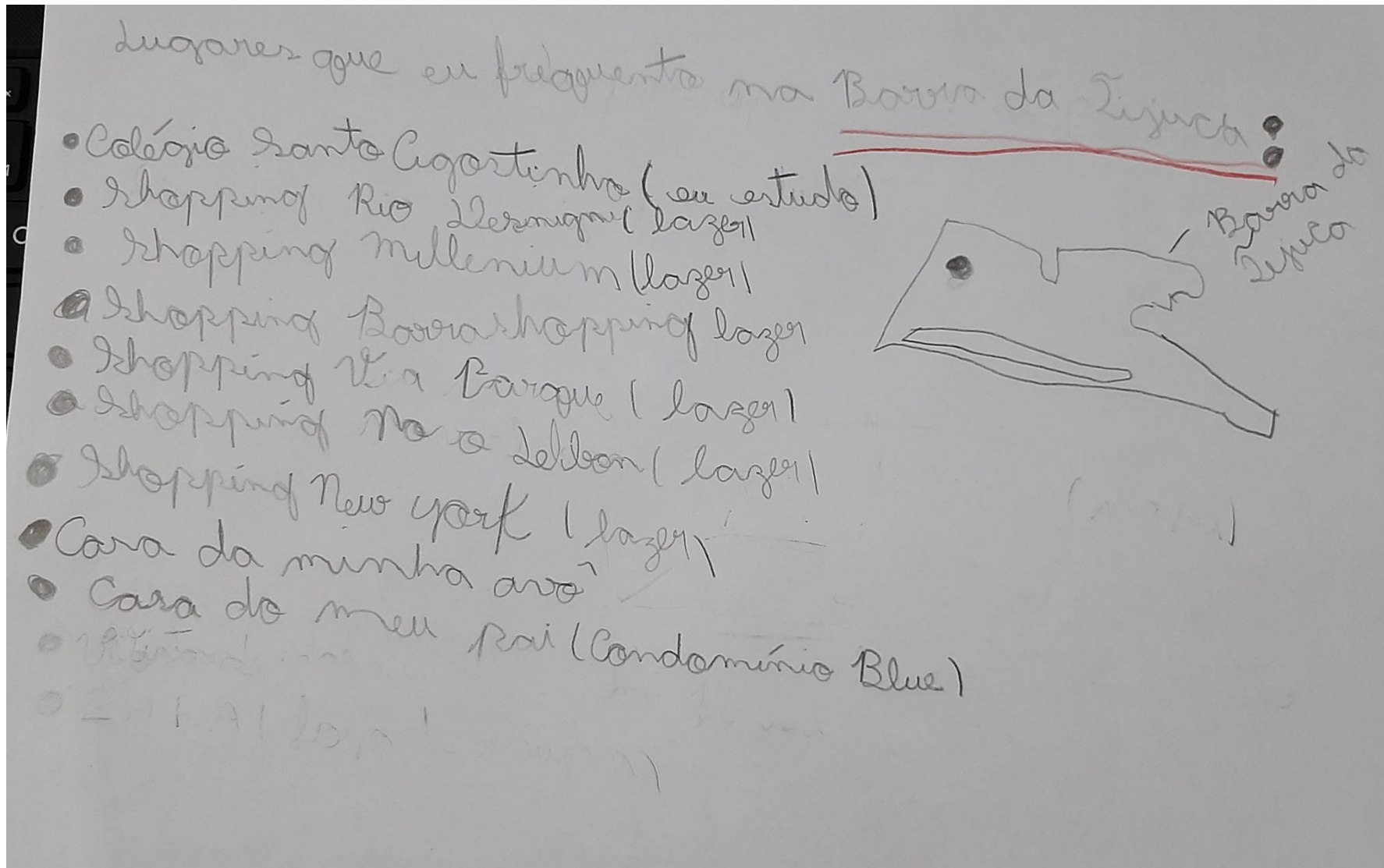


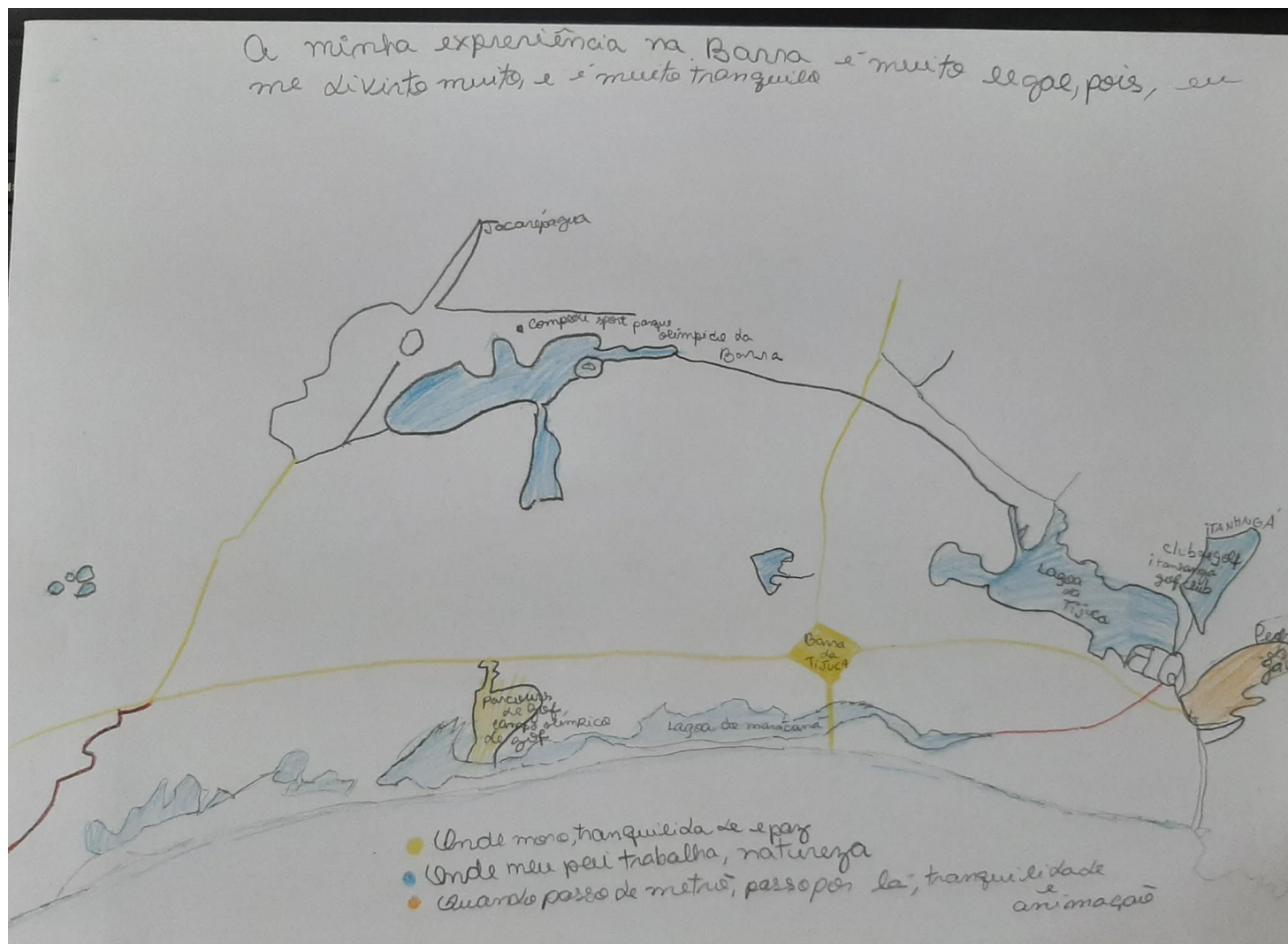


Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

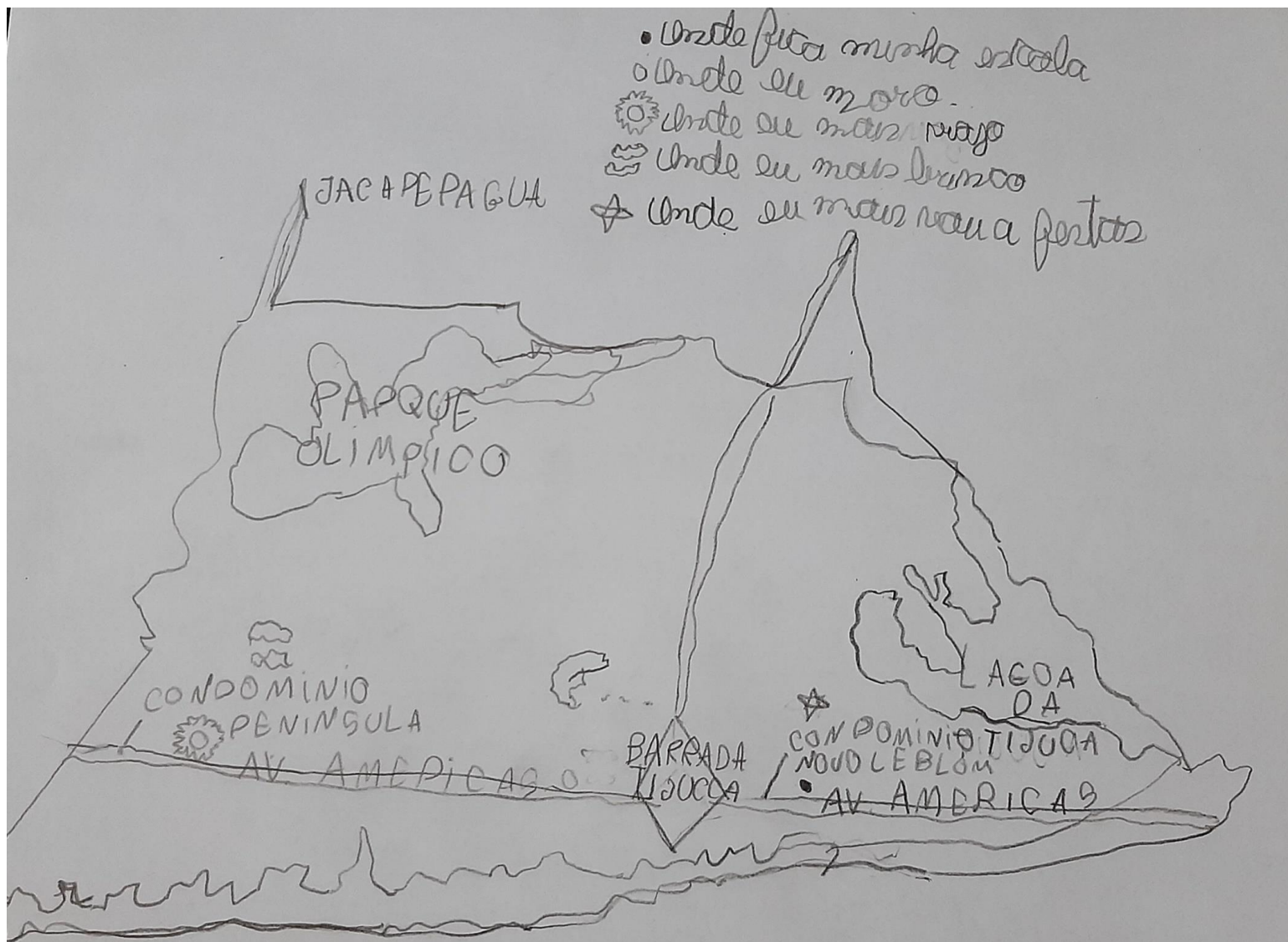


Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.





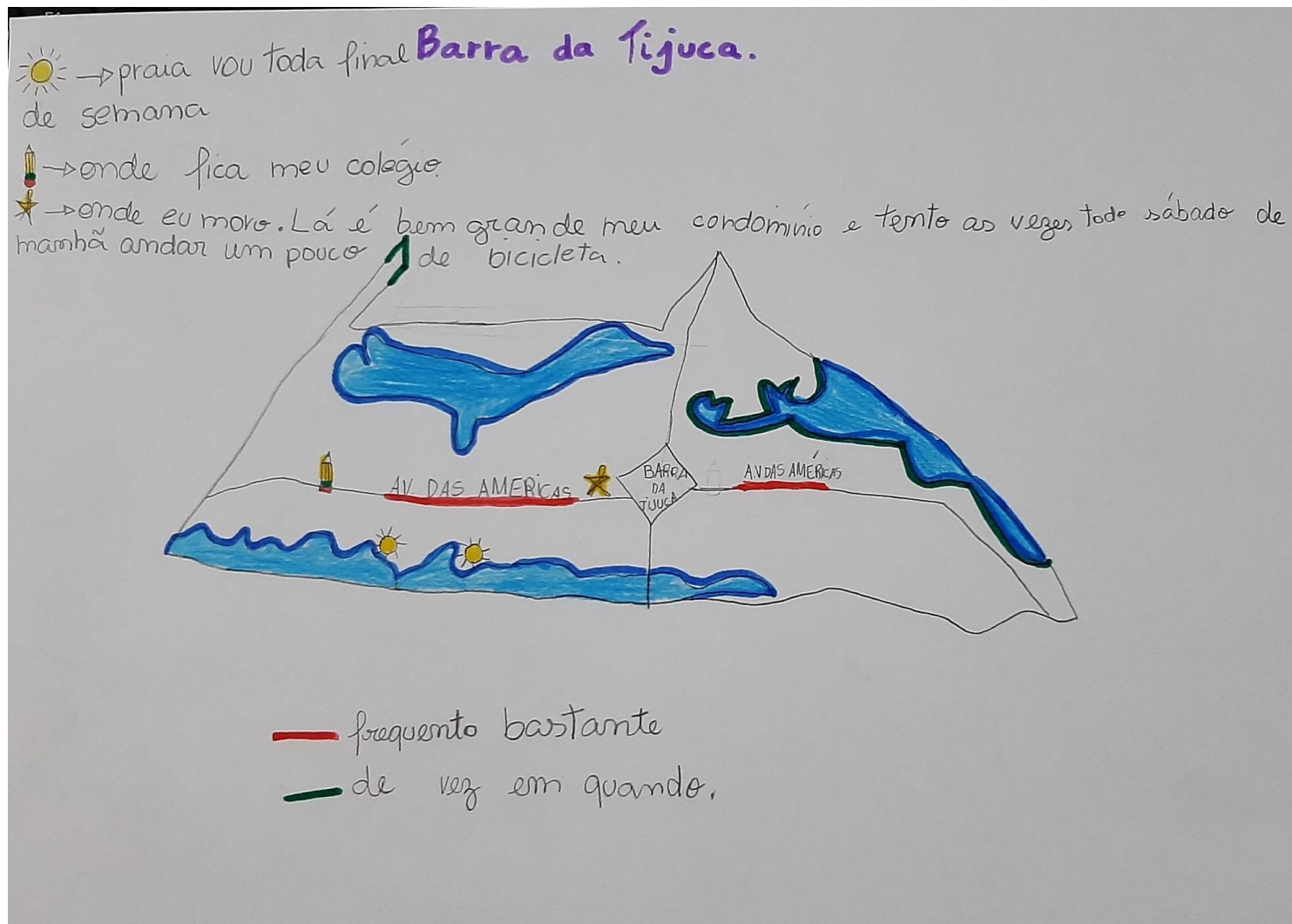
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



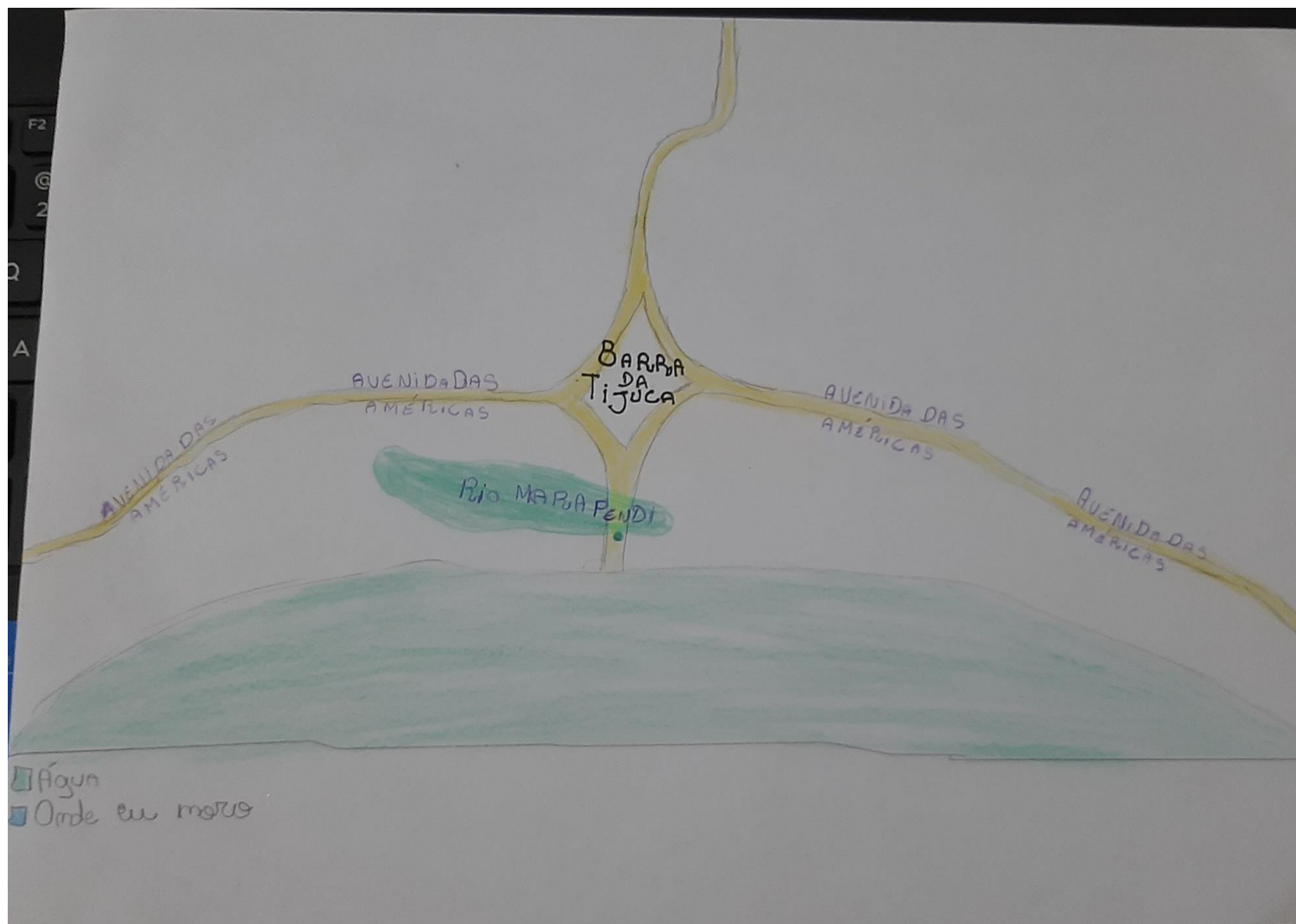
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

no condomínio peminizula eu brinco muito com meus amigos no campo de futebol, lá agente joga muito bola. No condomínio novo Selvam, agente vai para muitas festas na casa do meu amigo.

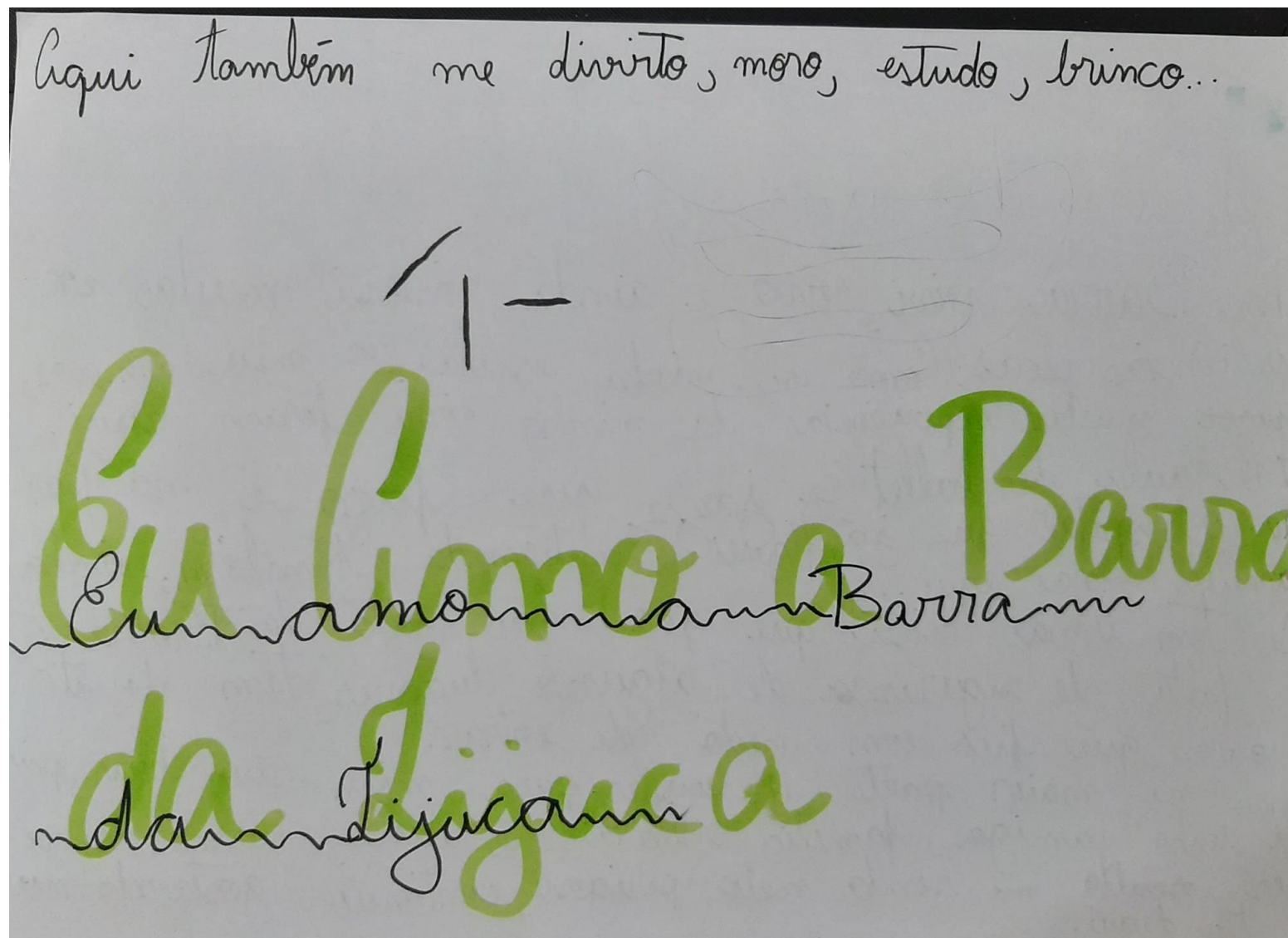
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

Barra da Lijuca

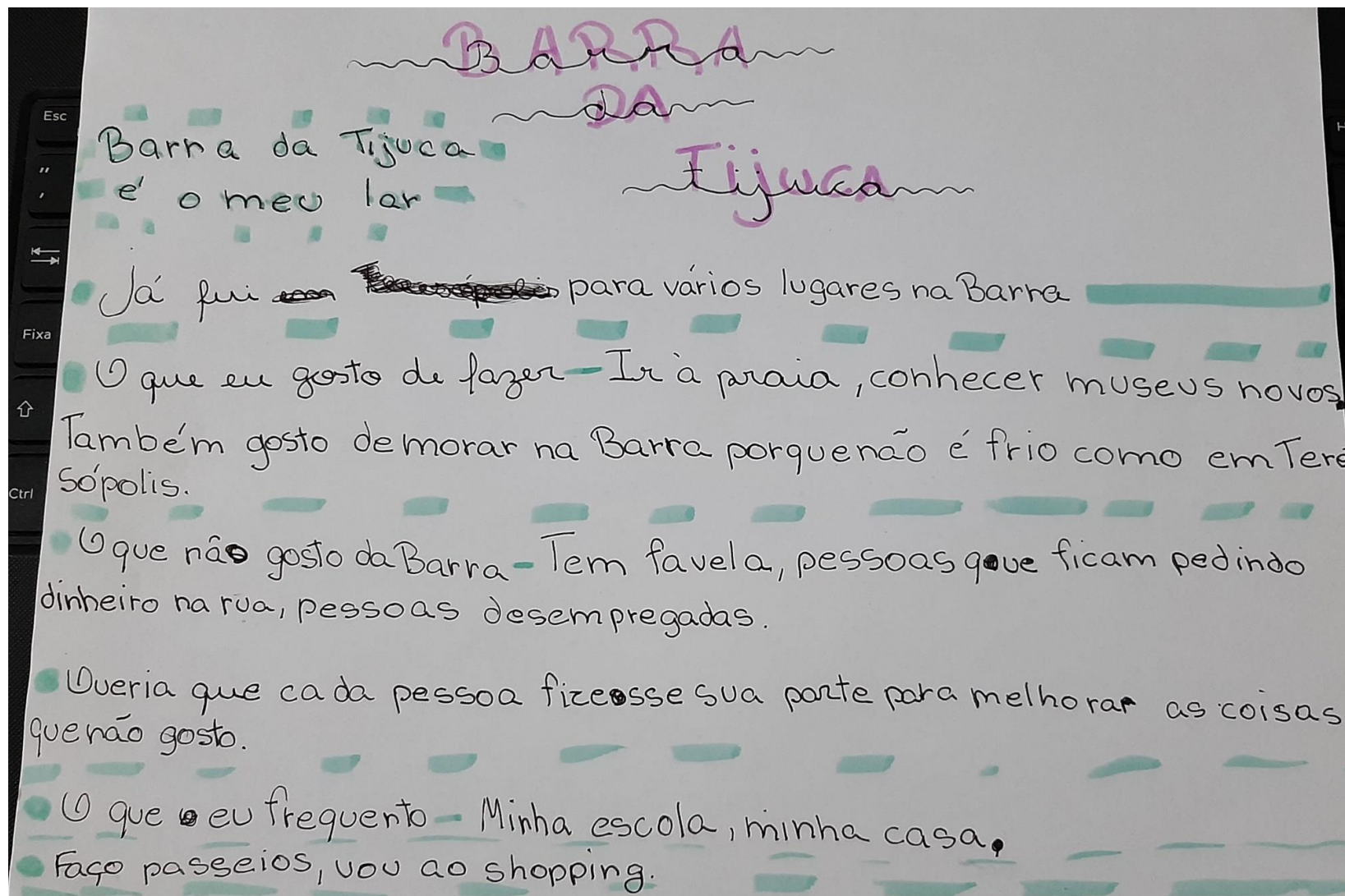
Barra da Lijuca

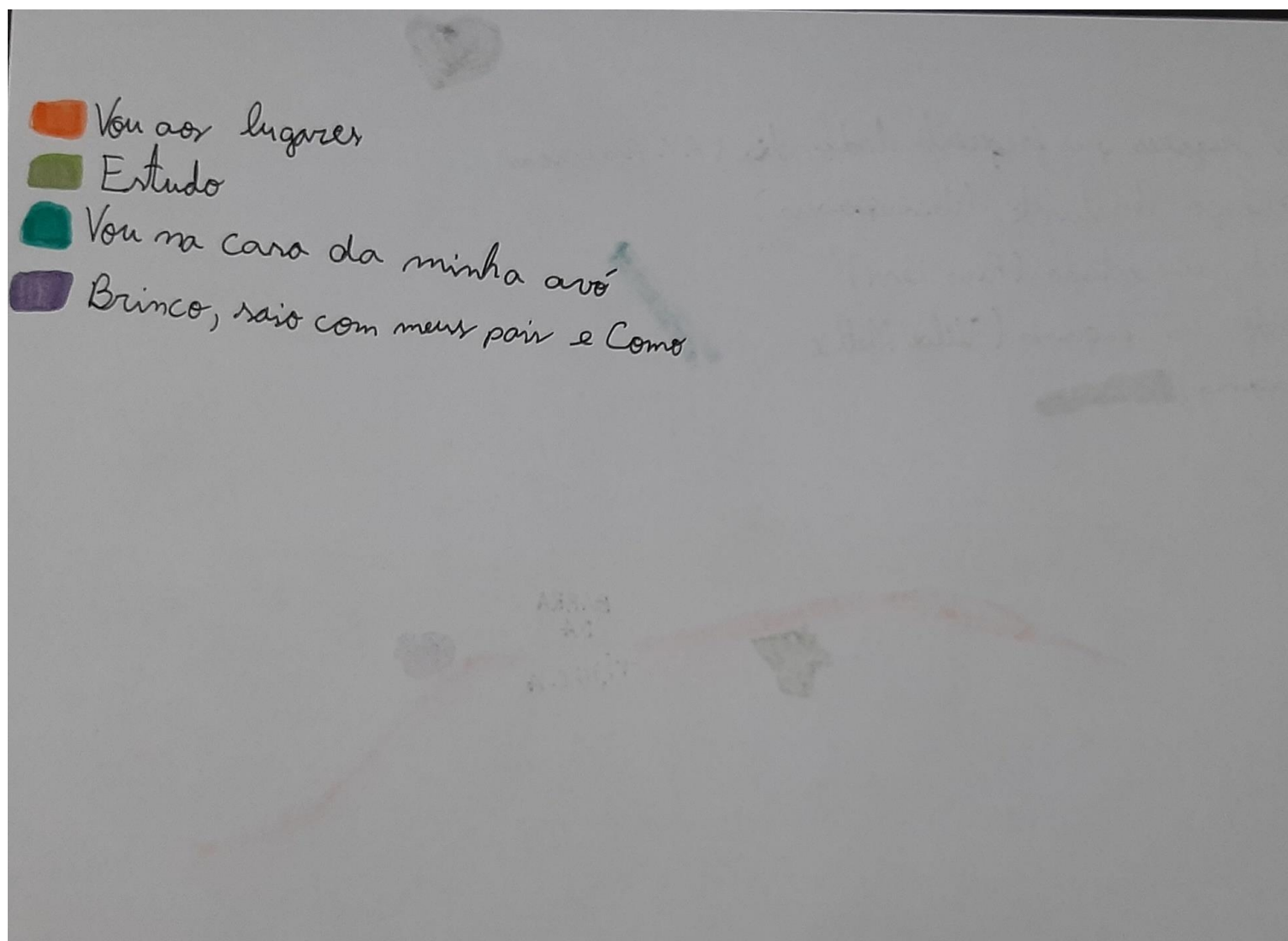
Na Barra vivi, vivo e ainda viverei muitas experiências boas! Como a minha escola, <sup>os</sup> meus amigos, ~~quase~~ muitas experiências da minha vida foram aqui.

☺ A aula de ballet e jazz que faço é na Barra, o hospital que já fiquei internada também, minha família mora aqui...

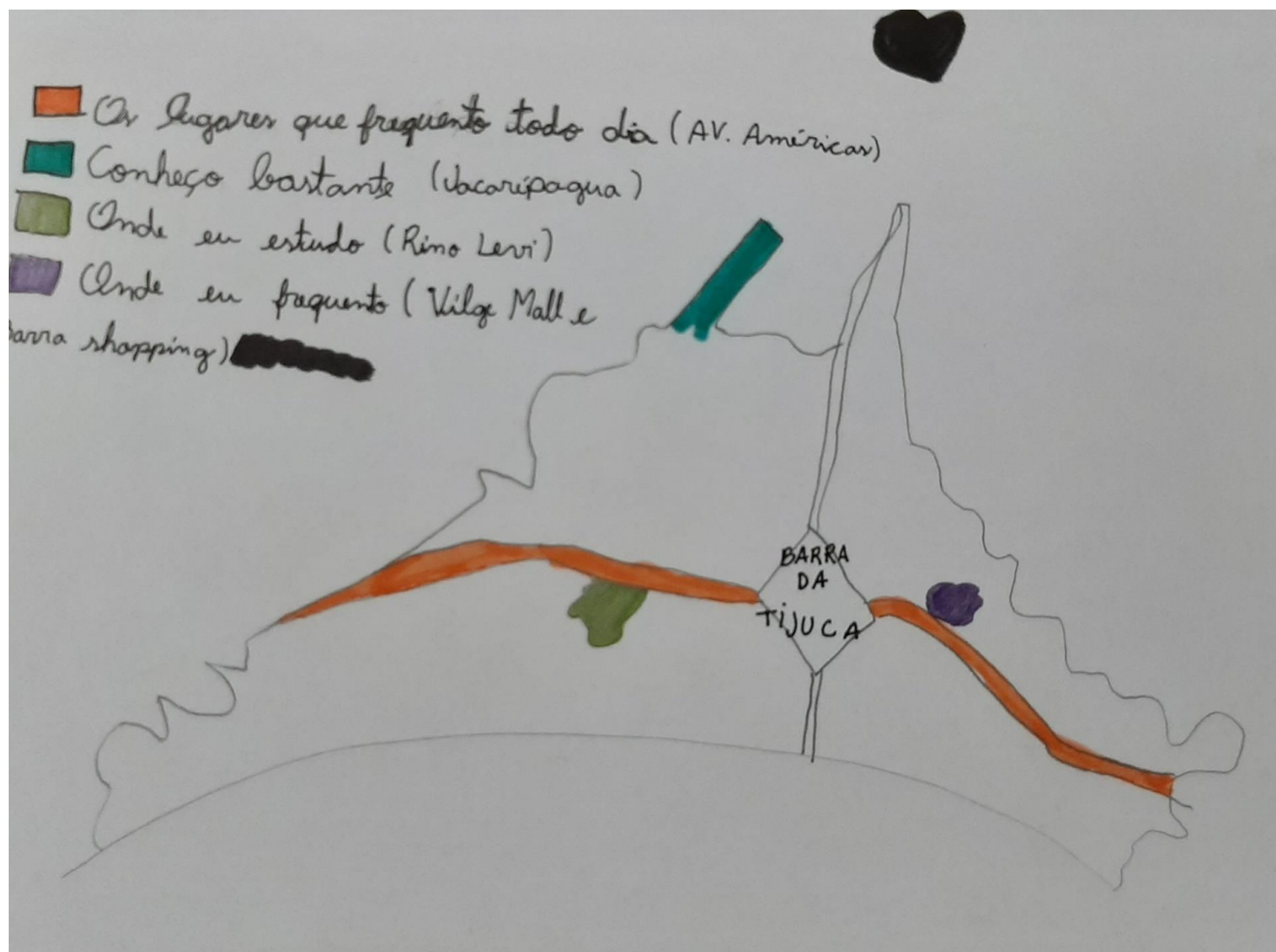
Se tem uma coisa que não gosto da Barra é a falta de segurança de alguns lugares, tem até lugares que fico com medo de entrar.

Mas na maior parte de coisas para mim são boas, pois aqui tenho amigos, família, o Rio Bic, a escola, mesmo as vezes sendo me sendo meio perigoso, continuo gostando muito daqui.





Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

Minha experiência:

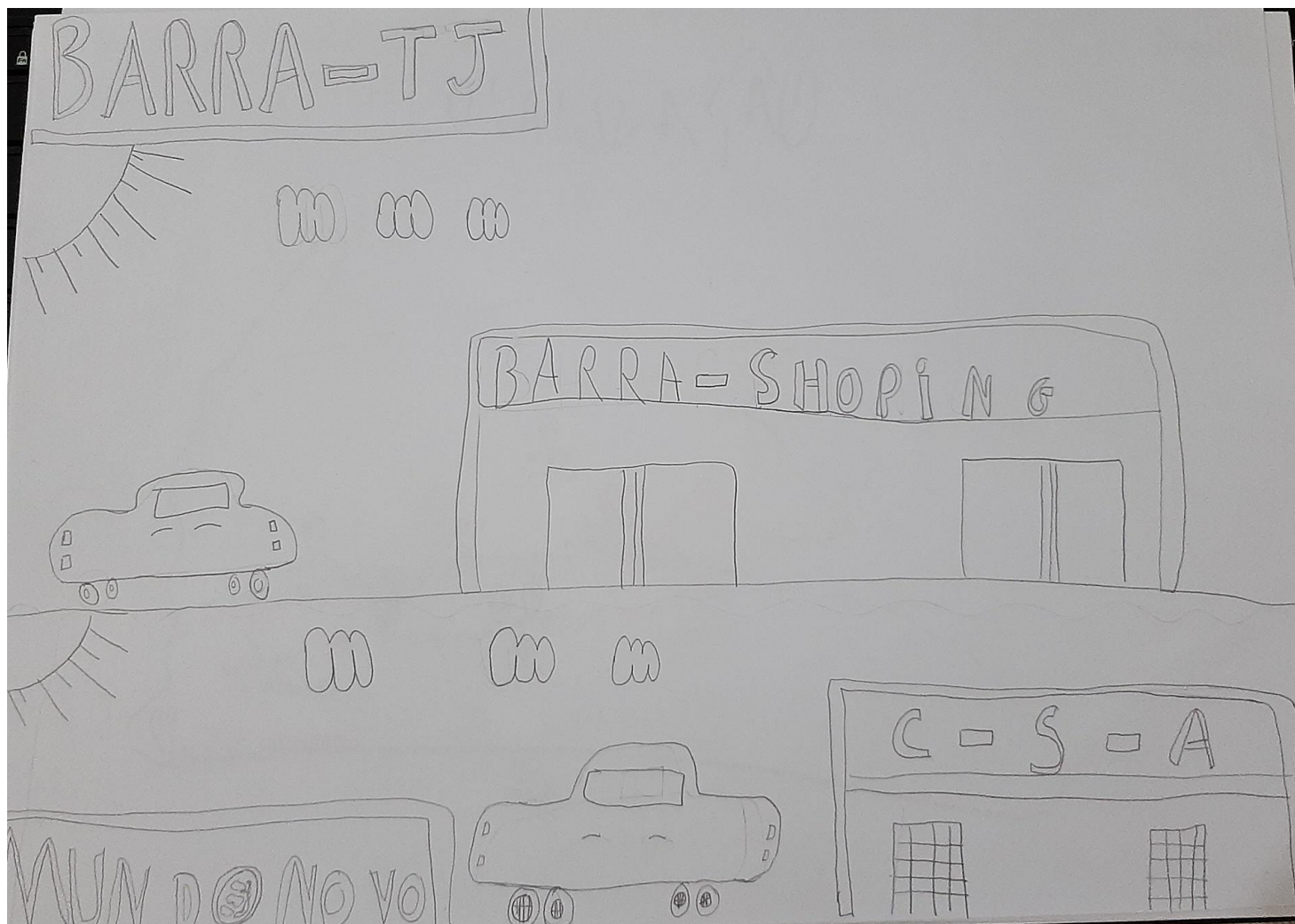
Conheço sobre a Barra e o Recreio que ficam perto da minha casa e frequento muito, pois ~~isso~~ amo, tem shopping e minha casa, e muito mais coisas.

A cidade de Deus é muita agressividade favelas e favelados.

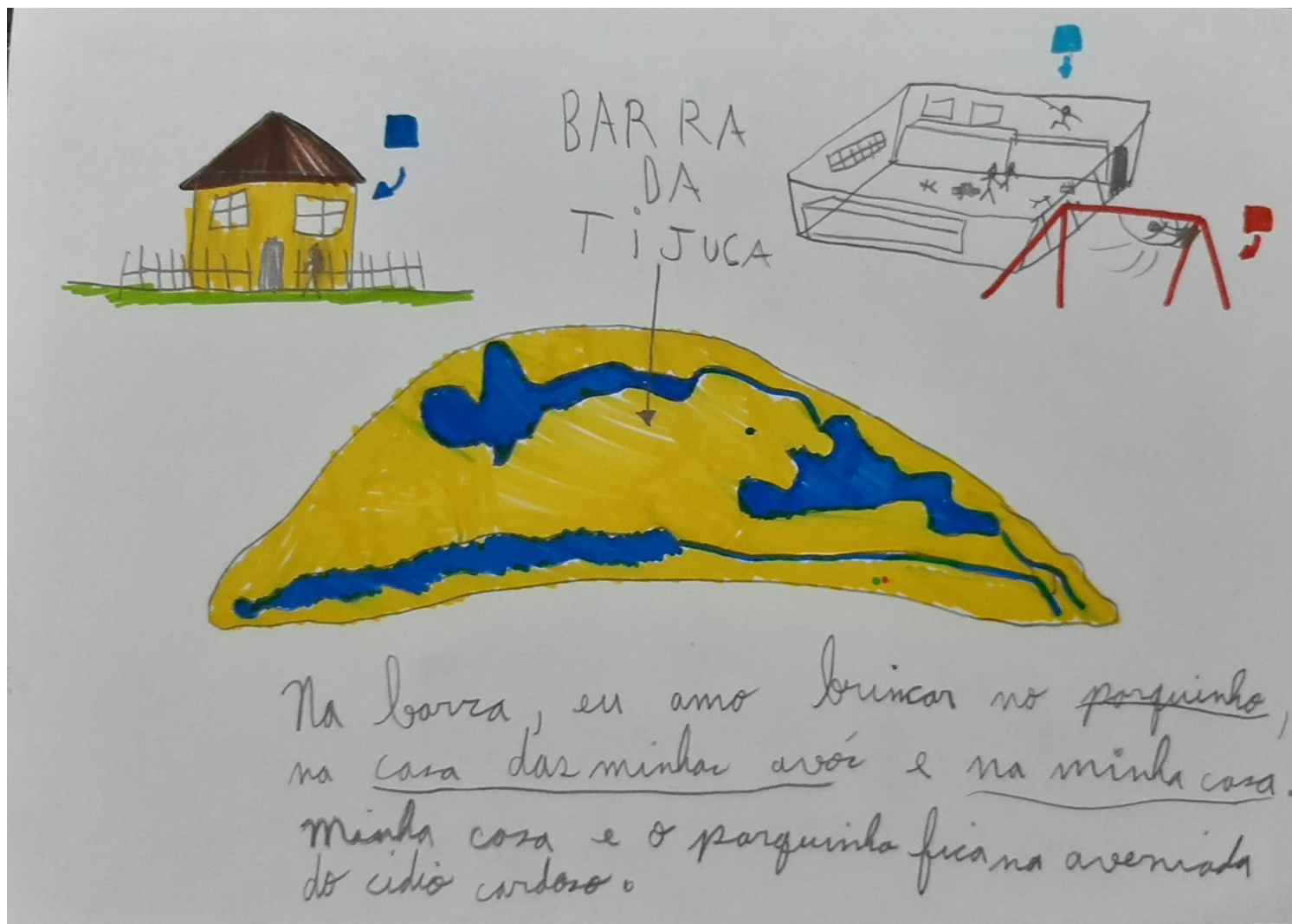
Gosto porque frequento bastante.

Não conheço, pois não frequento tanto.

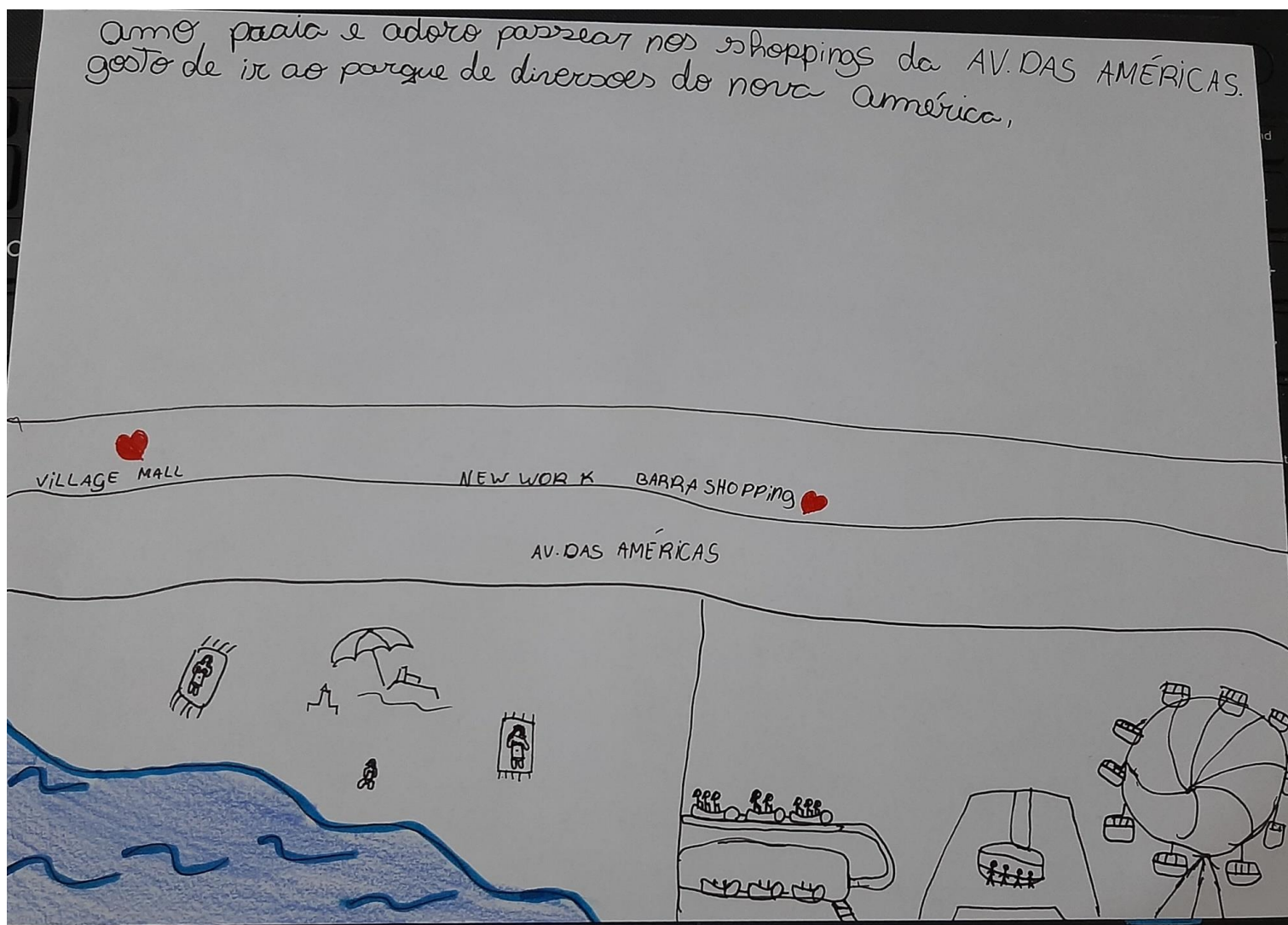
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



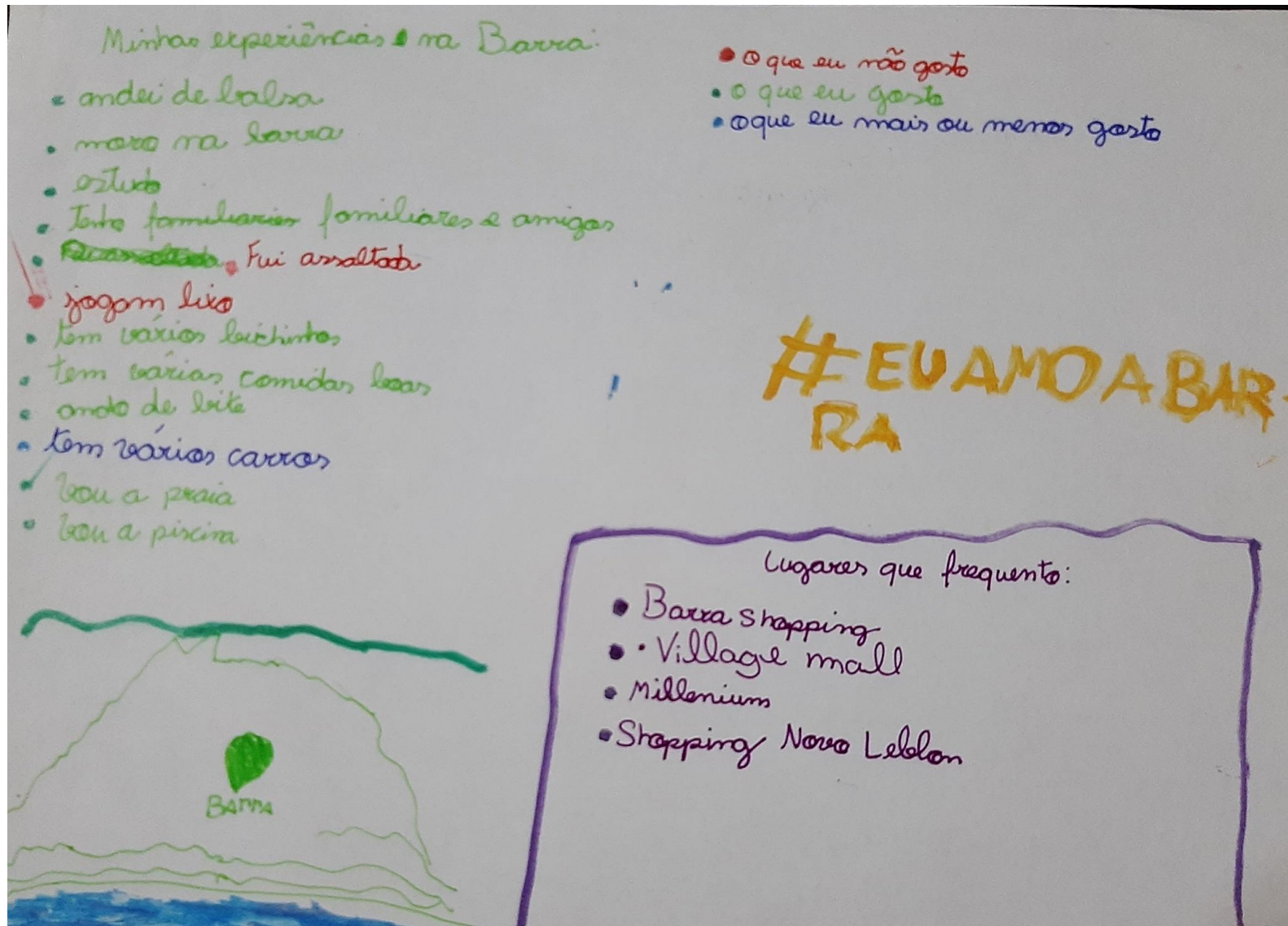
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



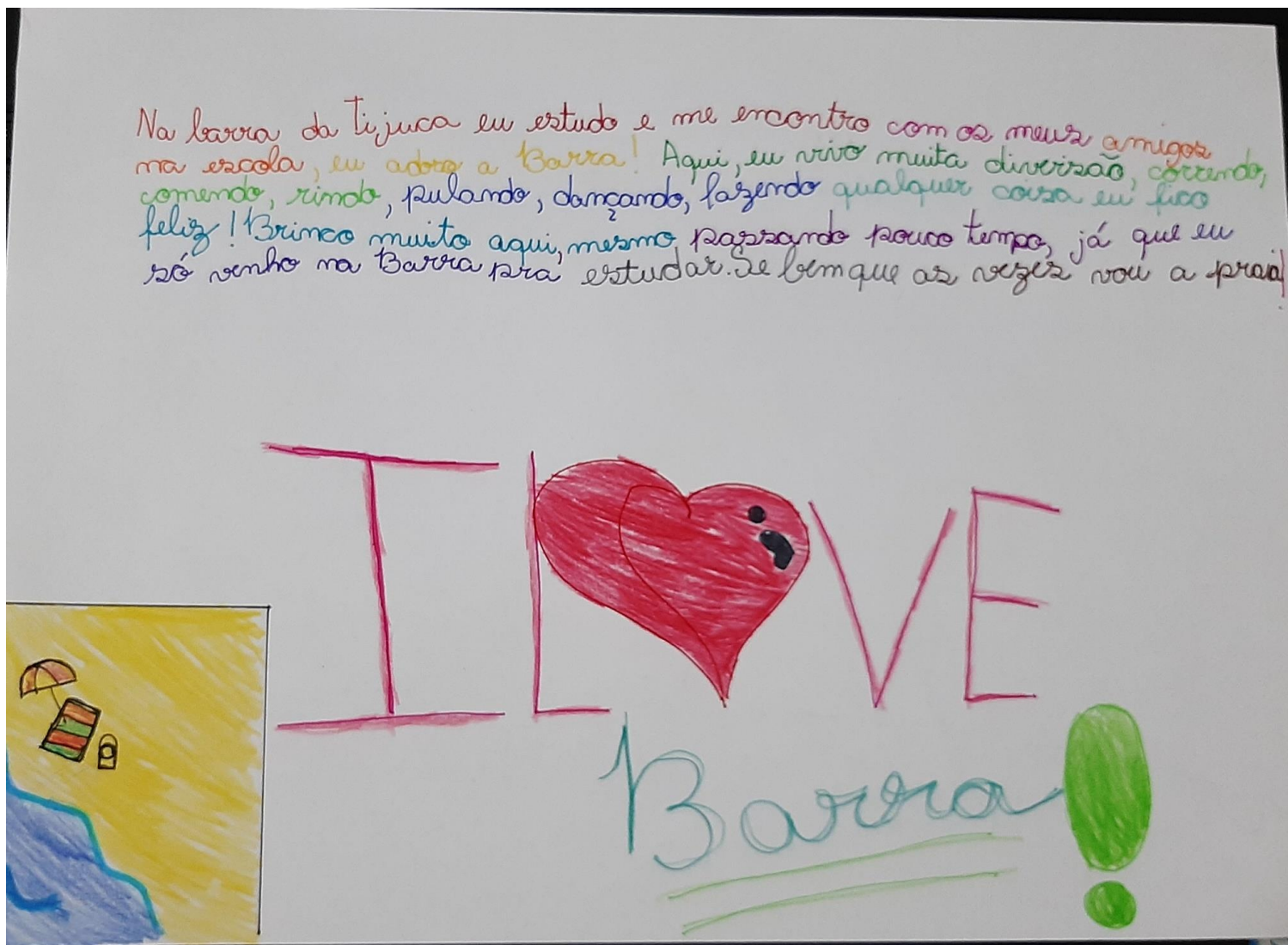
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



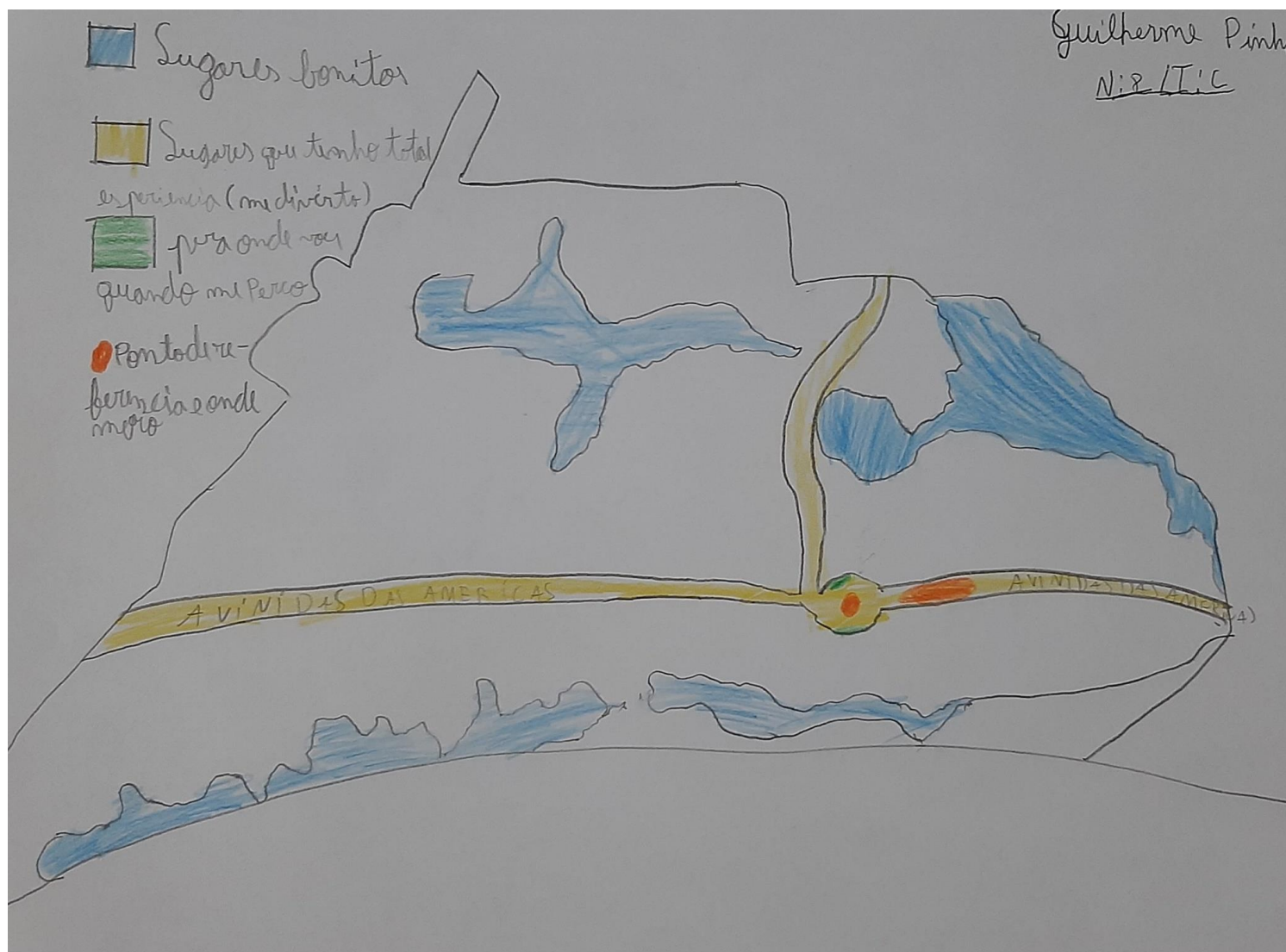
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

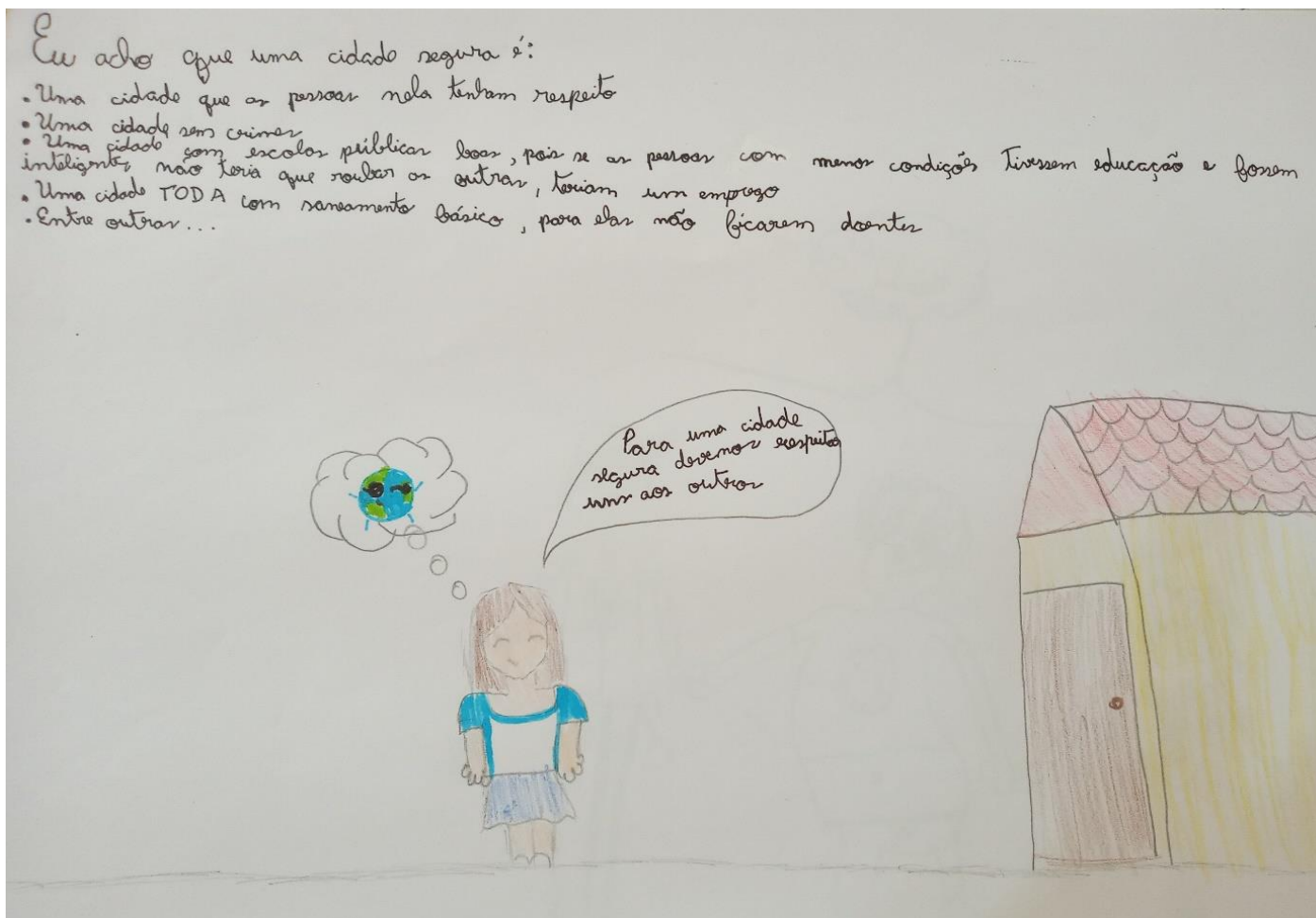
Unde puis amarelo é onde eu estudo, medicina em português, ETC.

Este porque fica nos arinos das Americas

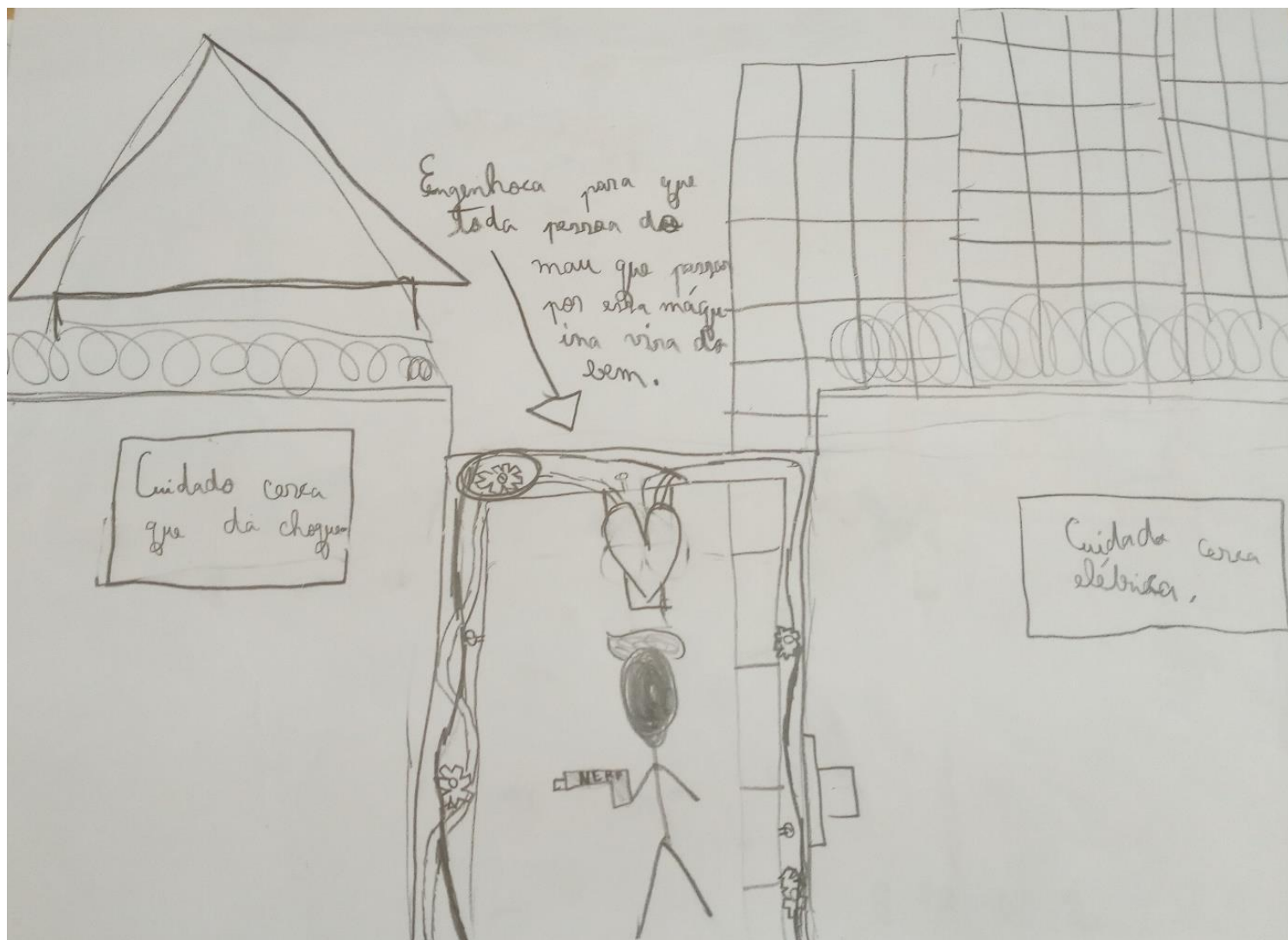


Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

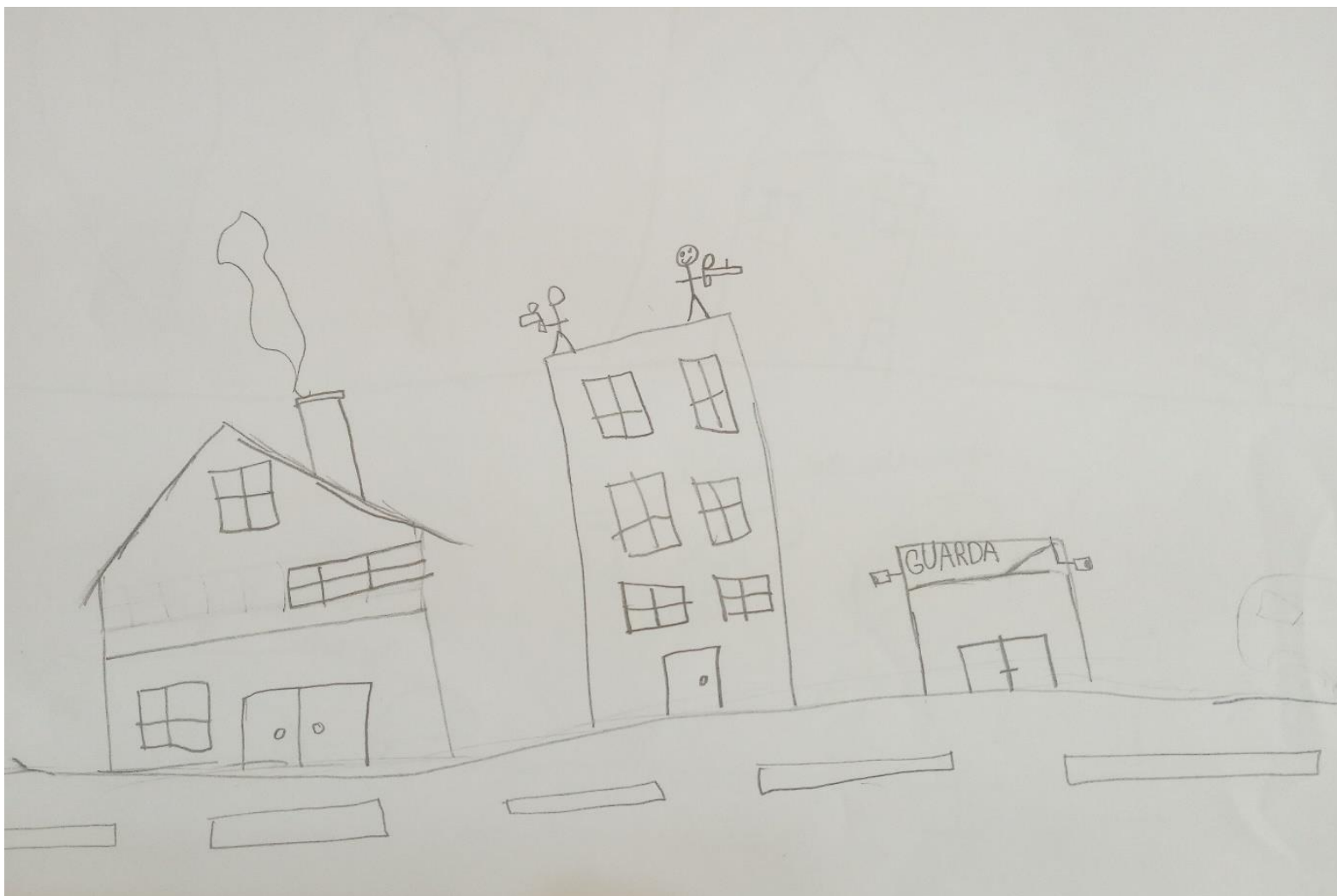
### ANEXO C – CIDADE SEGURA



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



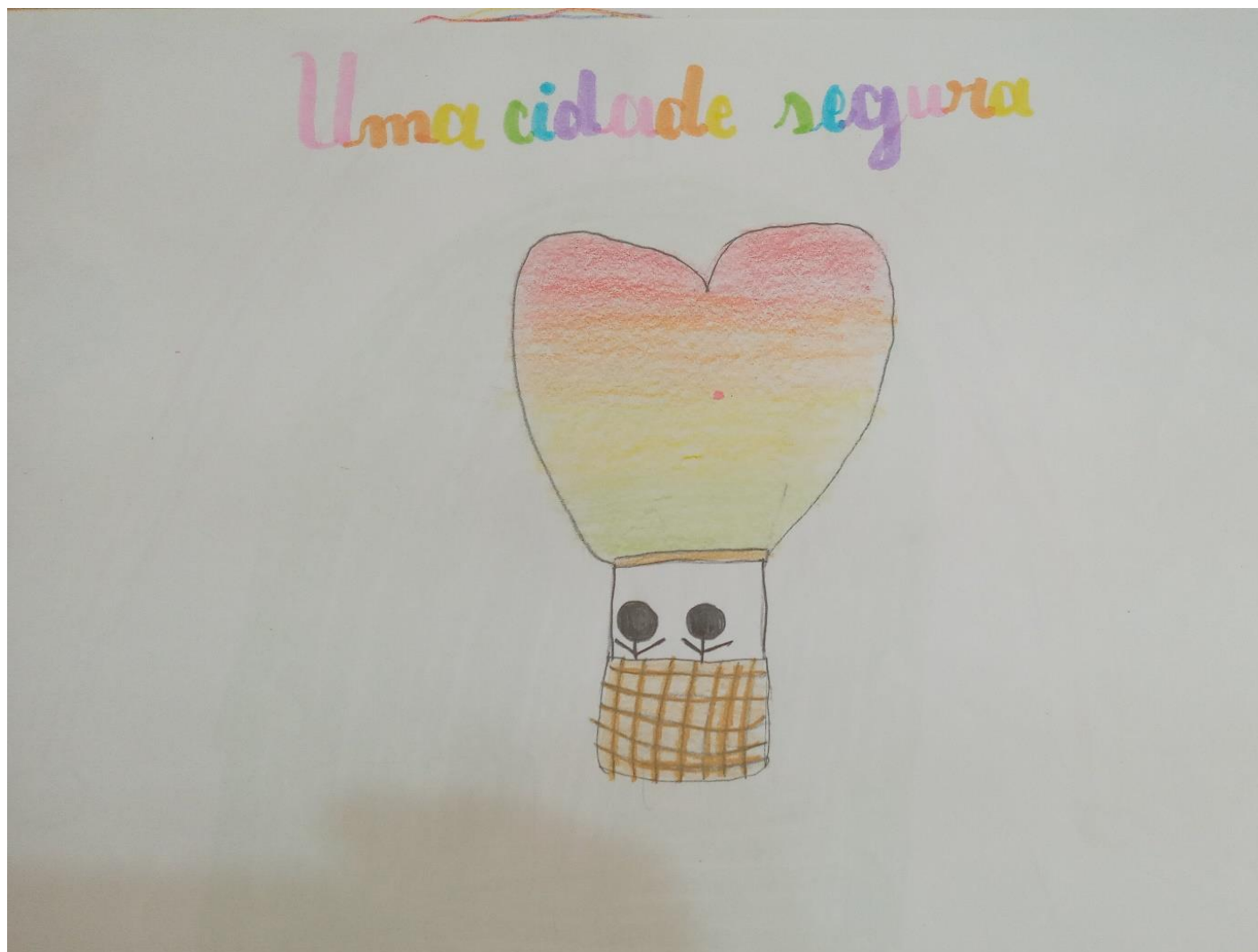
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



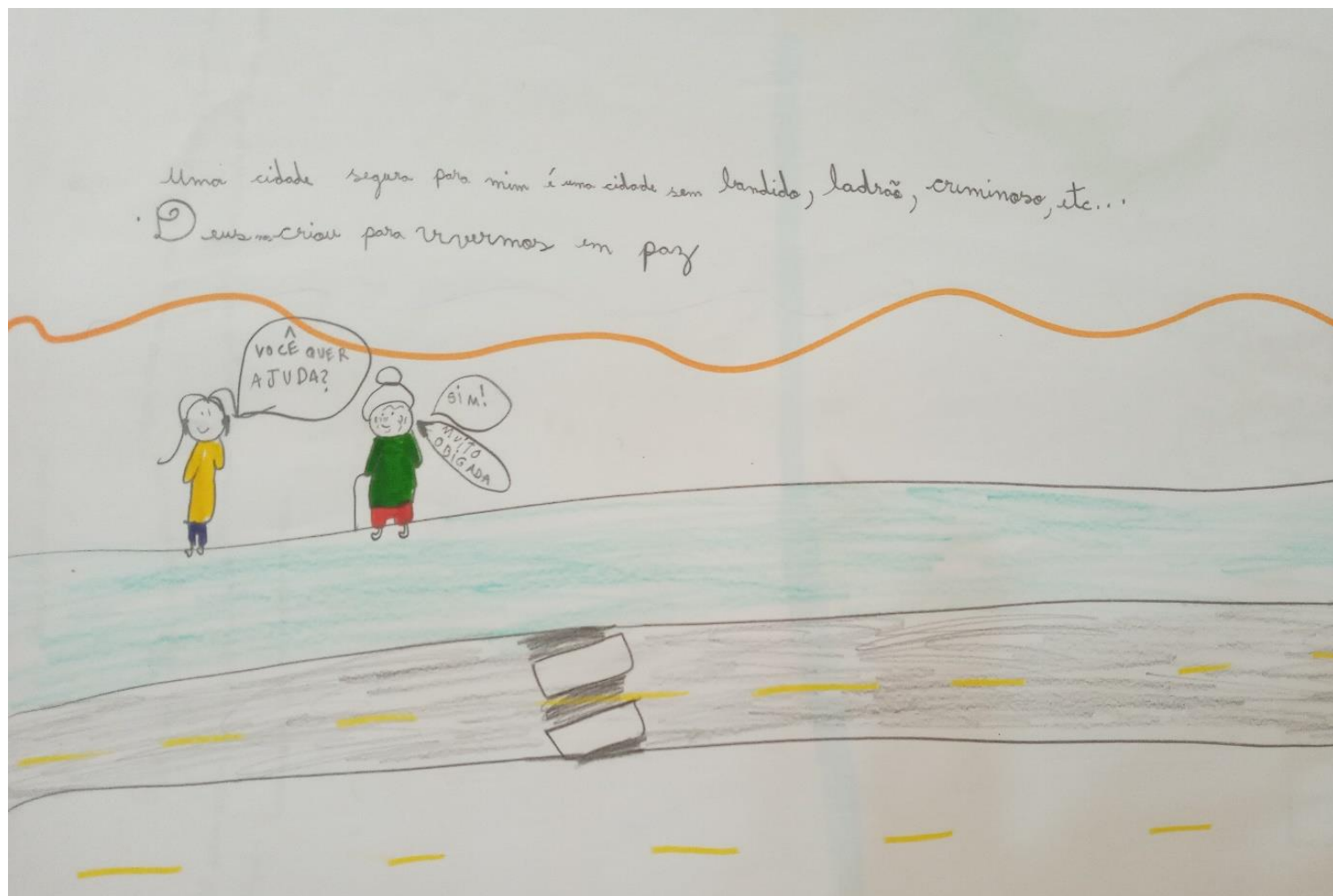
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



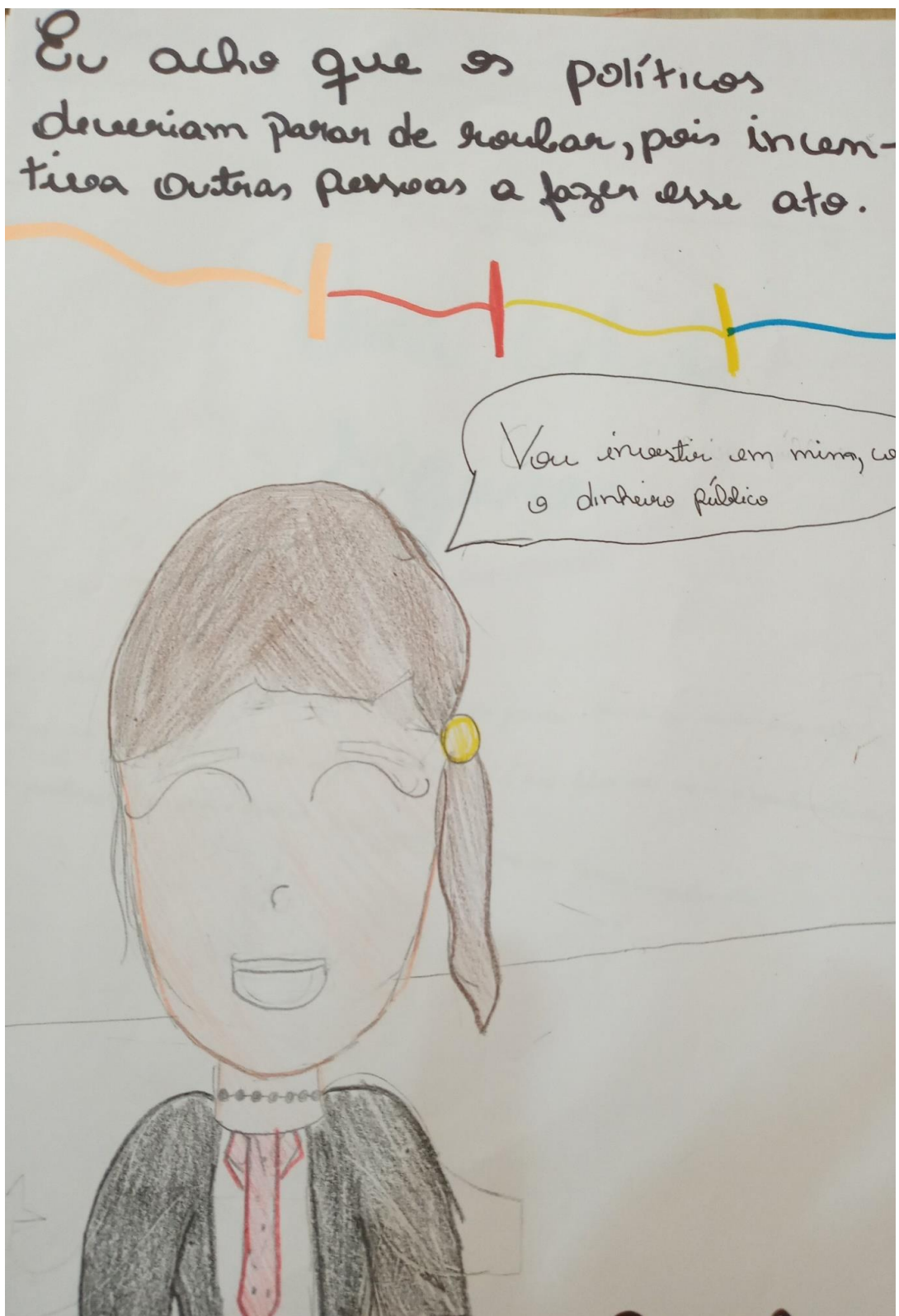
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

# Uma Cidade Segura

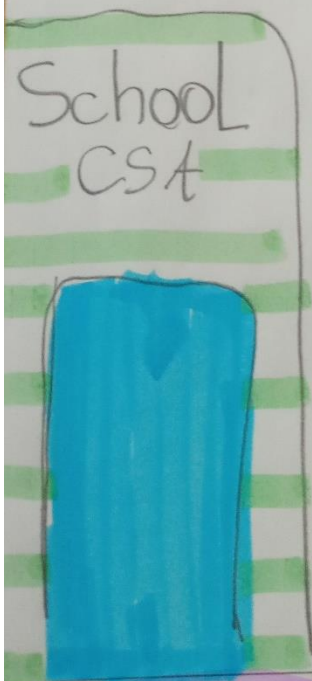
Para mim uma cidade segura é uma cidade que quando entramos no condomínio não é necessário apertarmos um botão e entrarmos ou só falar seu nome, é só falar seu nome o apartamento e o porteiro ligar para o dono da casa, a pessoa que mora na casa ou no apartamento.

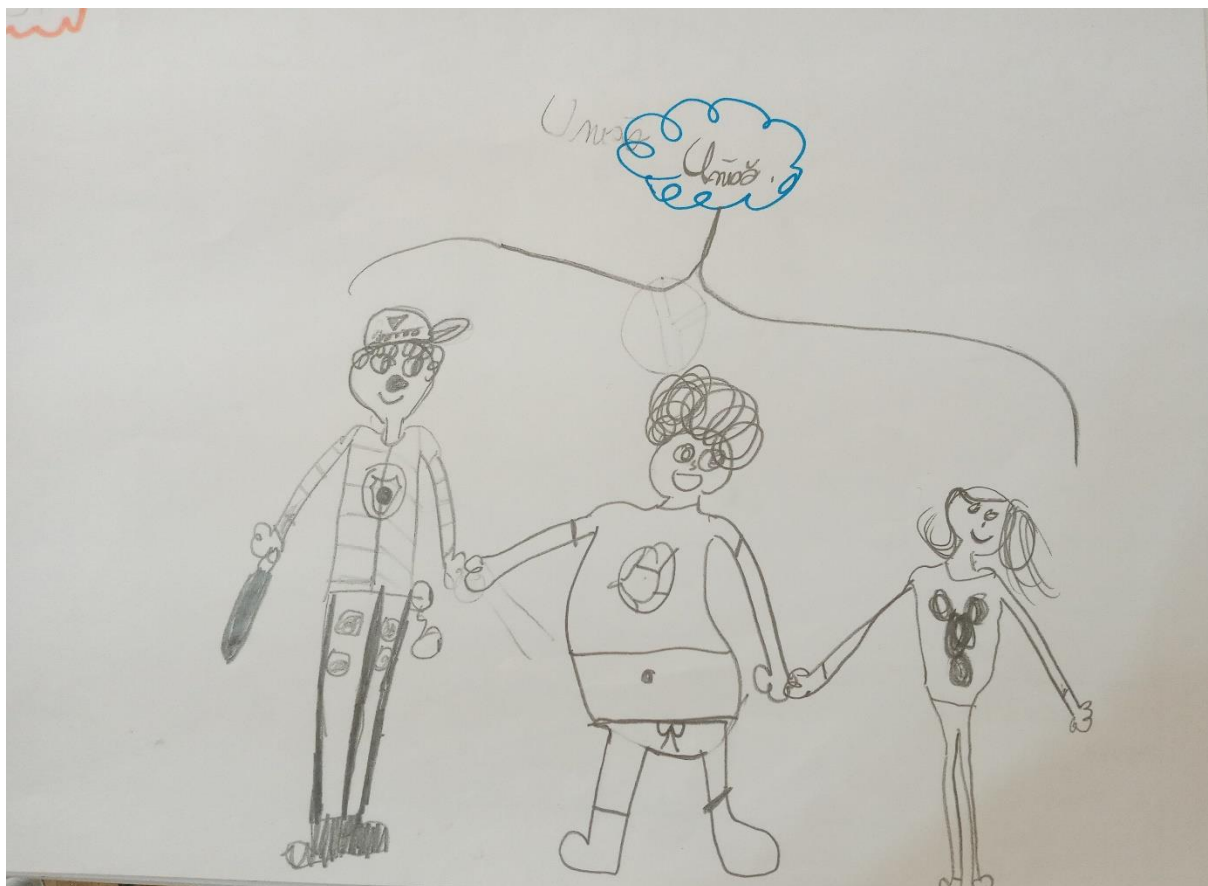
# A Cidade Segura

Nós todos sabemos que ter uma cidade segura deve ser muito bom. Eu queria que o Rio de Janeiro fosse seguro, mas infelizmente não é.

Poder usar celular na rua, ir sozinho para a escola ou para a faculdade, poder confiar em todos, entre muitos outros benefícios de ter uma cidade segura.

## indo para a escola (sozinho)





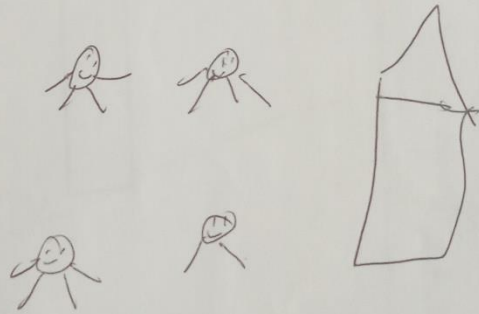
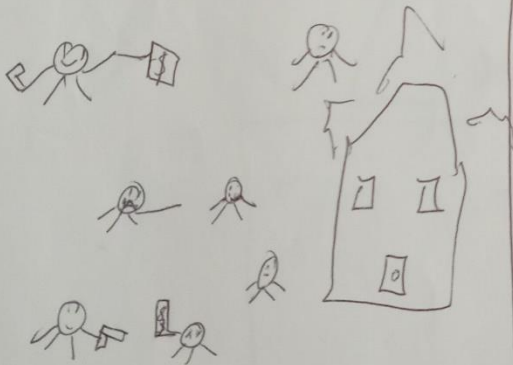
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.

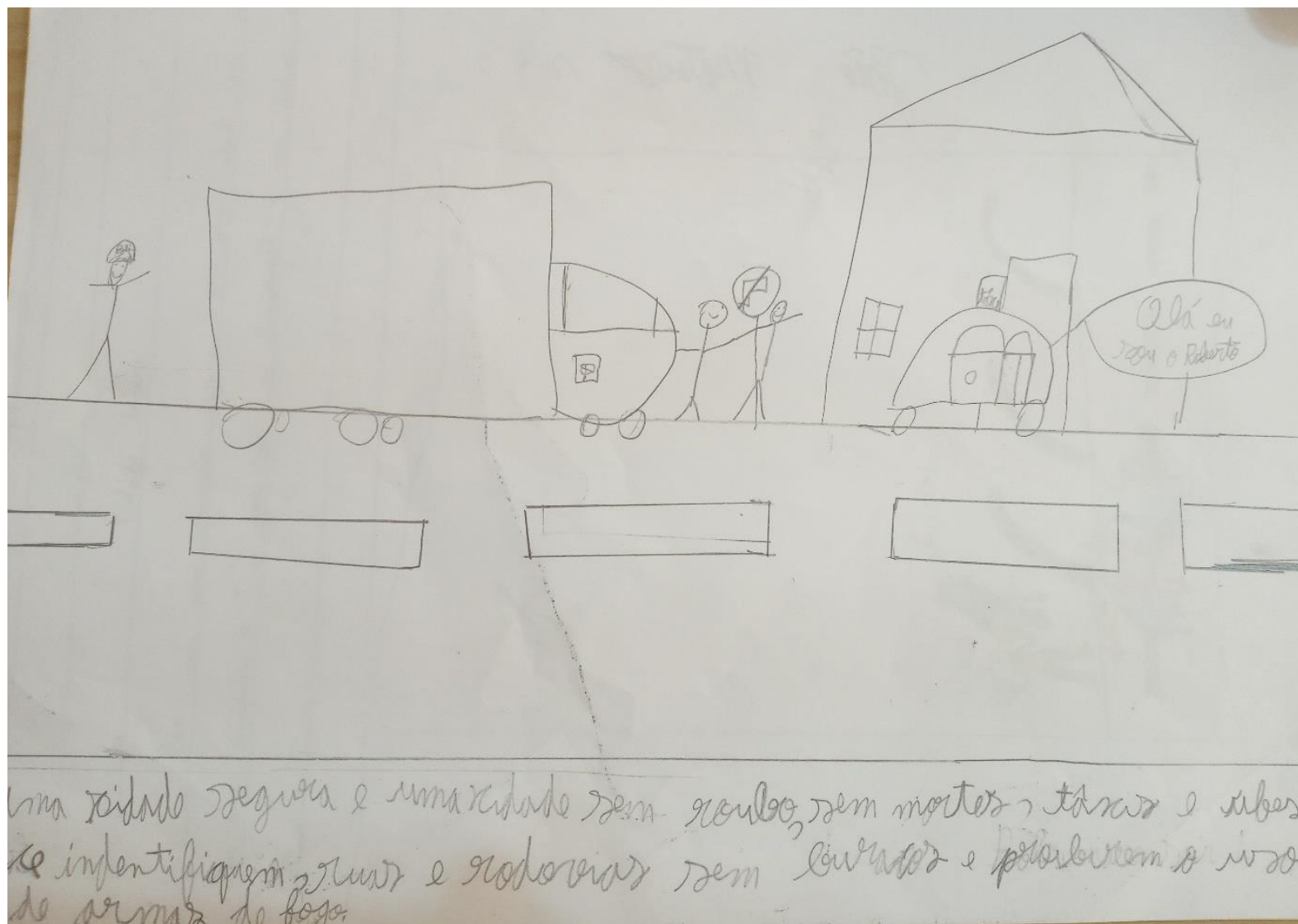
Uma cidade segura

Uma cidade segura é que ~~tem~~ politicamente não tem  
 não tem uma arma que possa matar nem agredir em todas as suas  
 partes sem o salto sem transição de armas e direitos e de quem  
 não responde pelos todos invenções não pode aplicar  
 para matar as pessoas como "bala azul" não abusar das crianças  
 não tortura assim as cidades devem seguras e não tem  
 crimes isso e um cidade segura para as crianças brincar  
 na rua e não jogar uma bala perdida não o medo com  
 o nome das ruas sem bandidos invadindo as ruas  
 sem pessoas invadindo cada um de matar pessoas  
 com a mão aberta como nem nenhum familiar matando  
 mais sim fazendo pessoas dançando não se batendo  
 pessoas se abraçando não se batendo

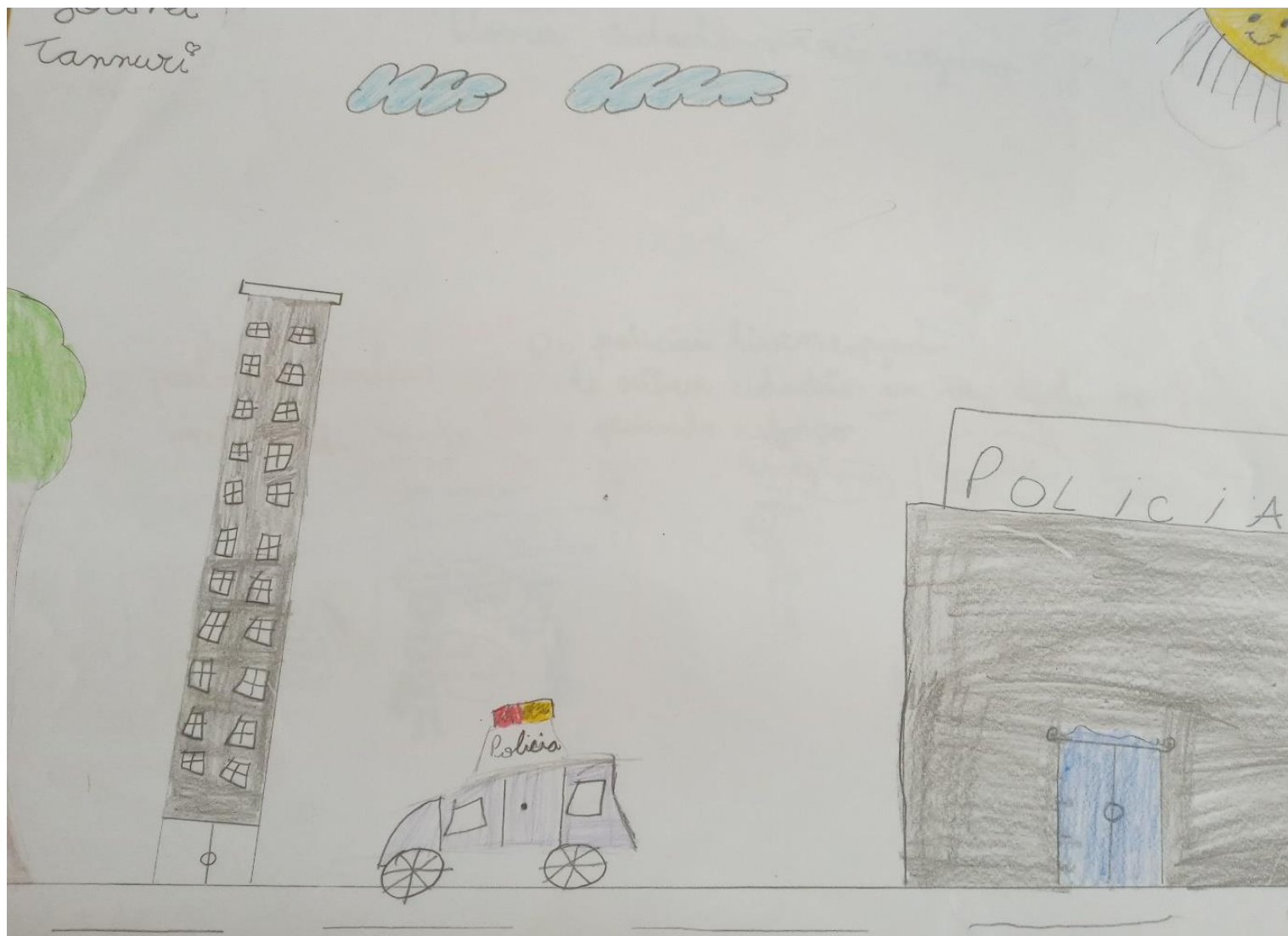
mal

bom

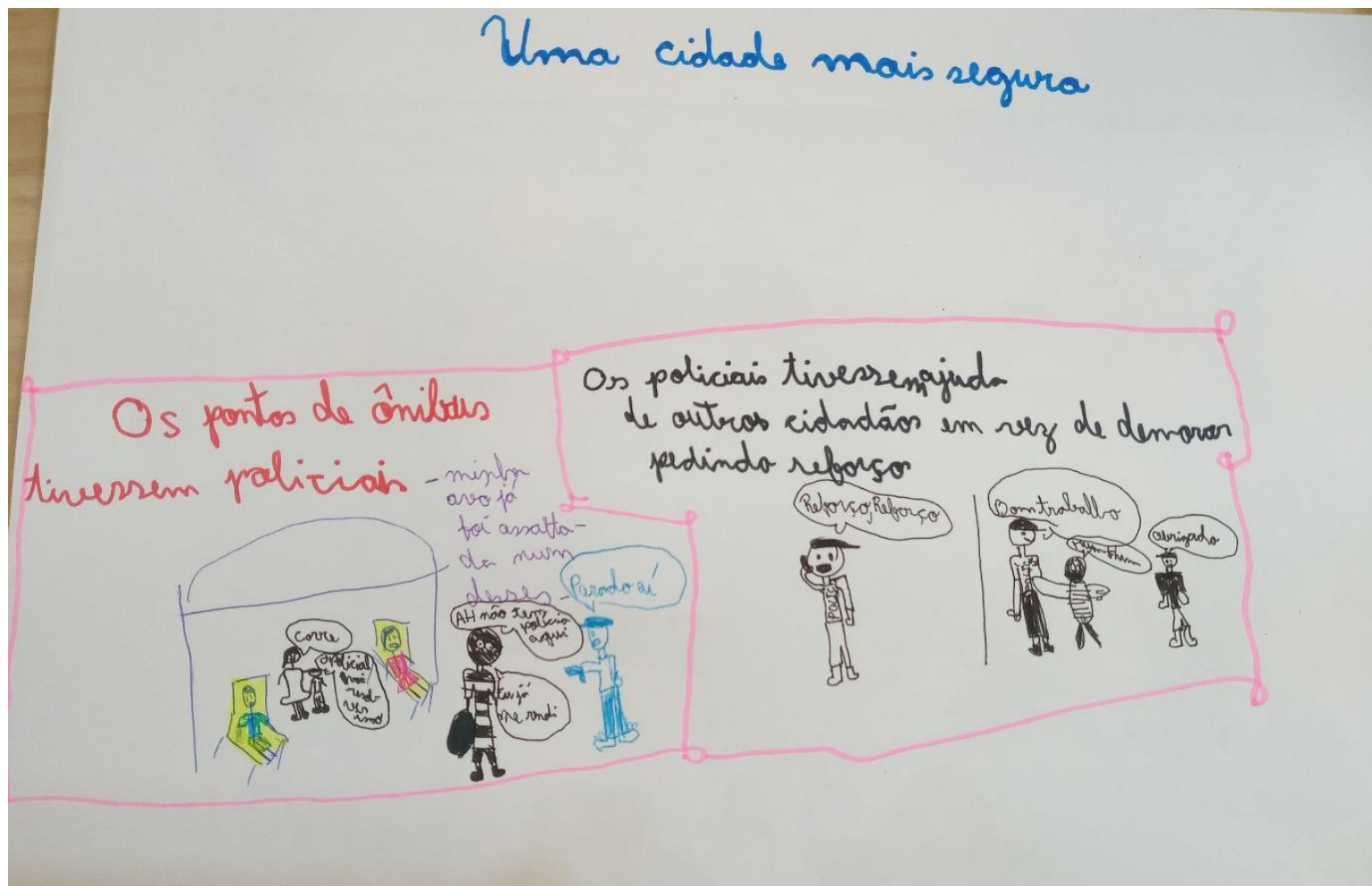




Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



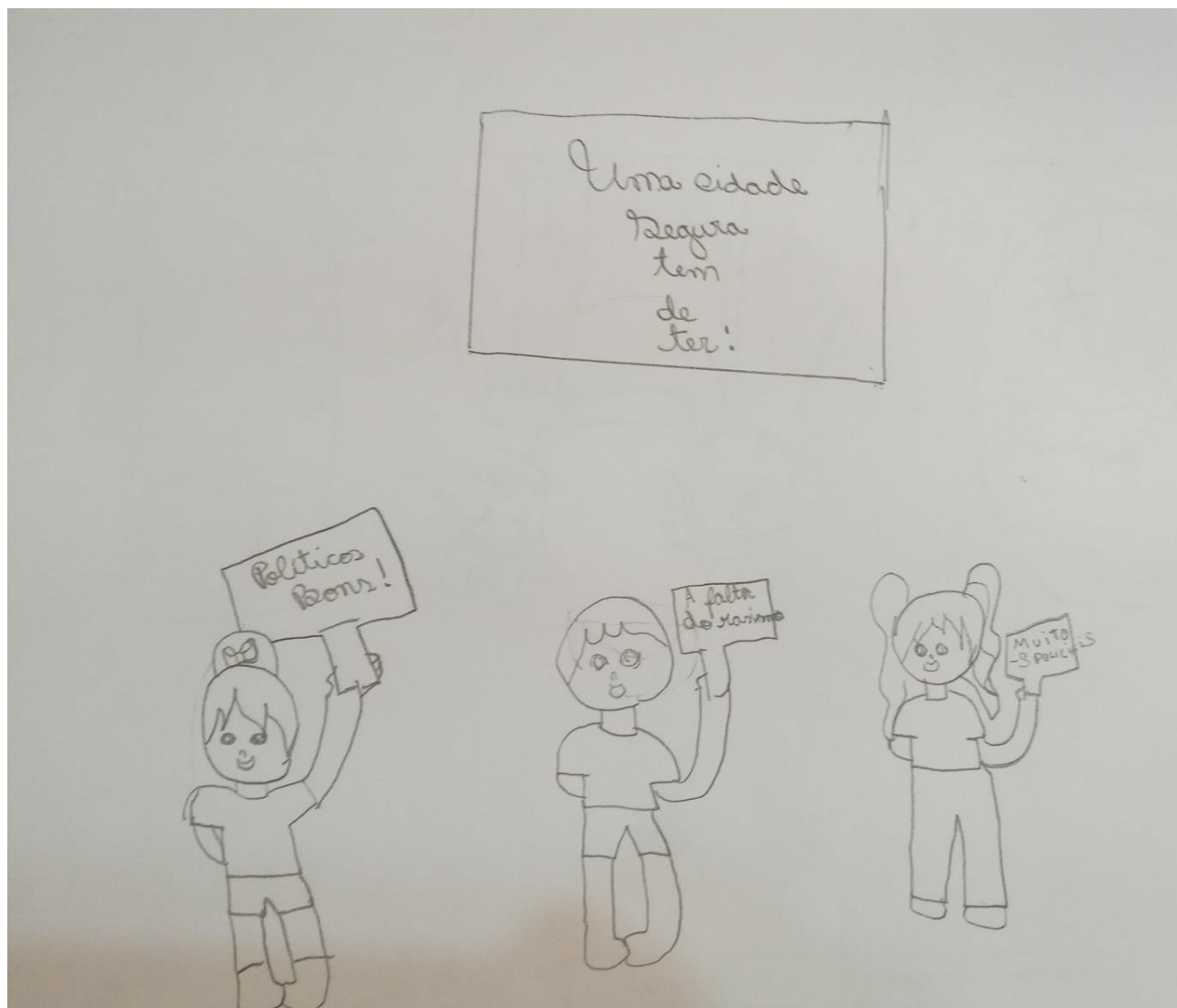
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



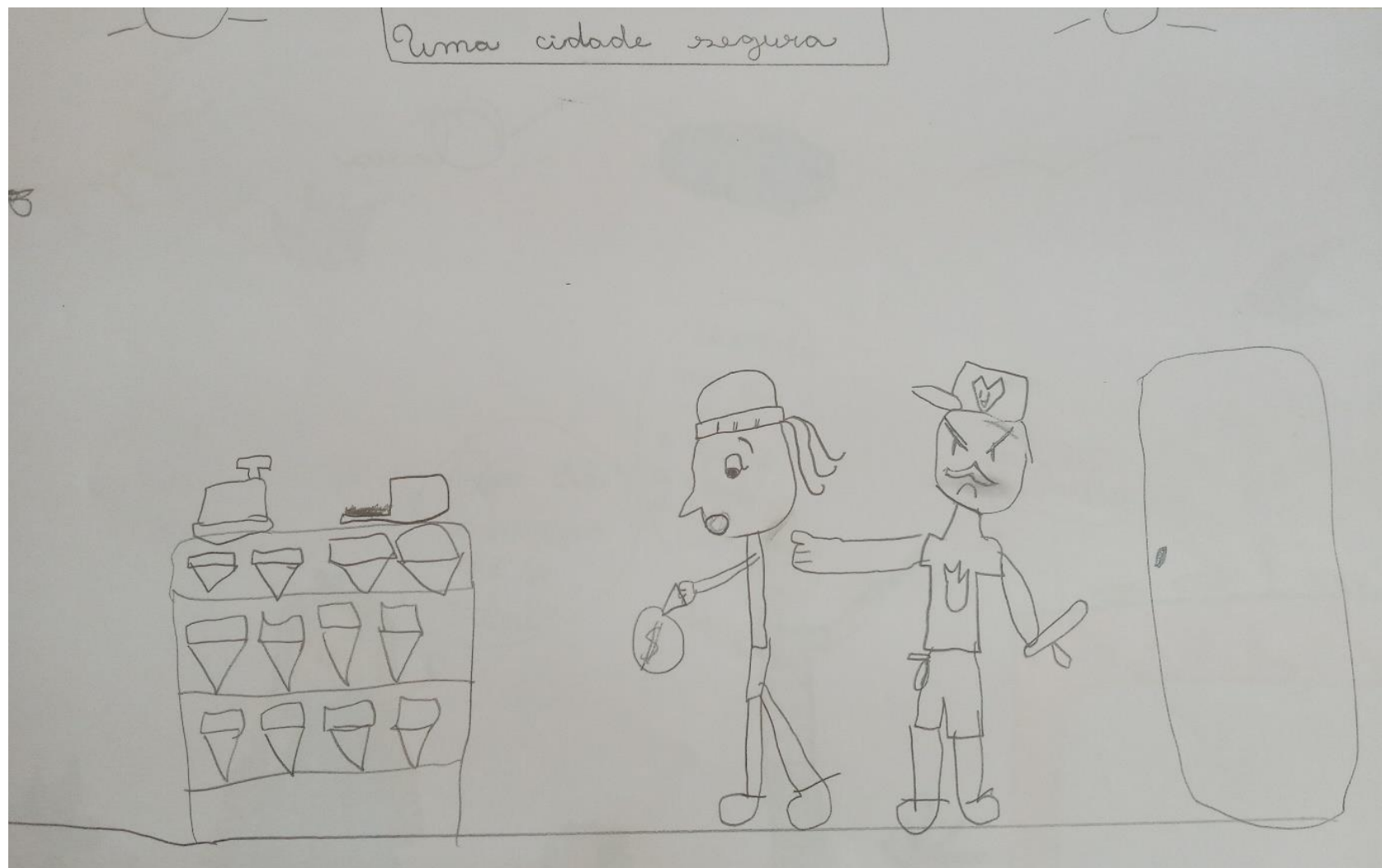
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



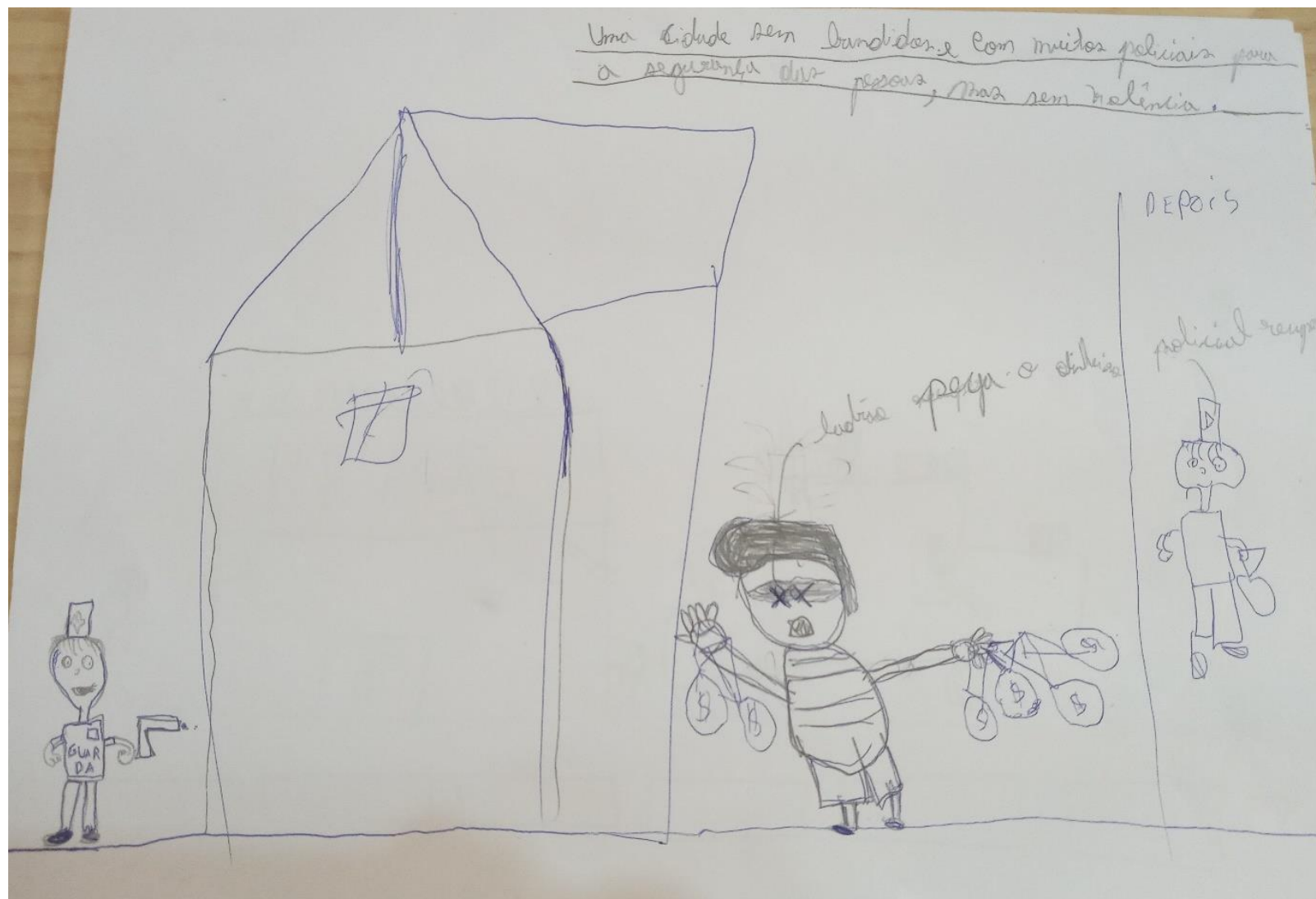
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



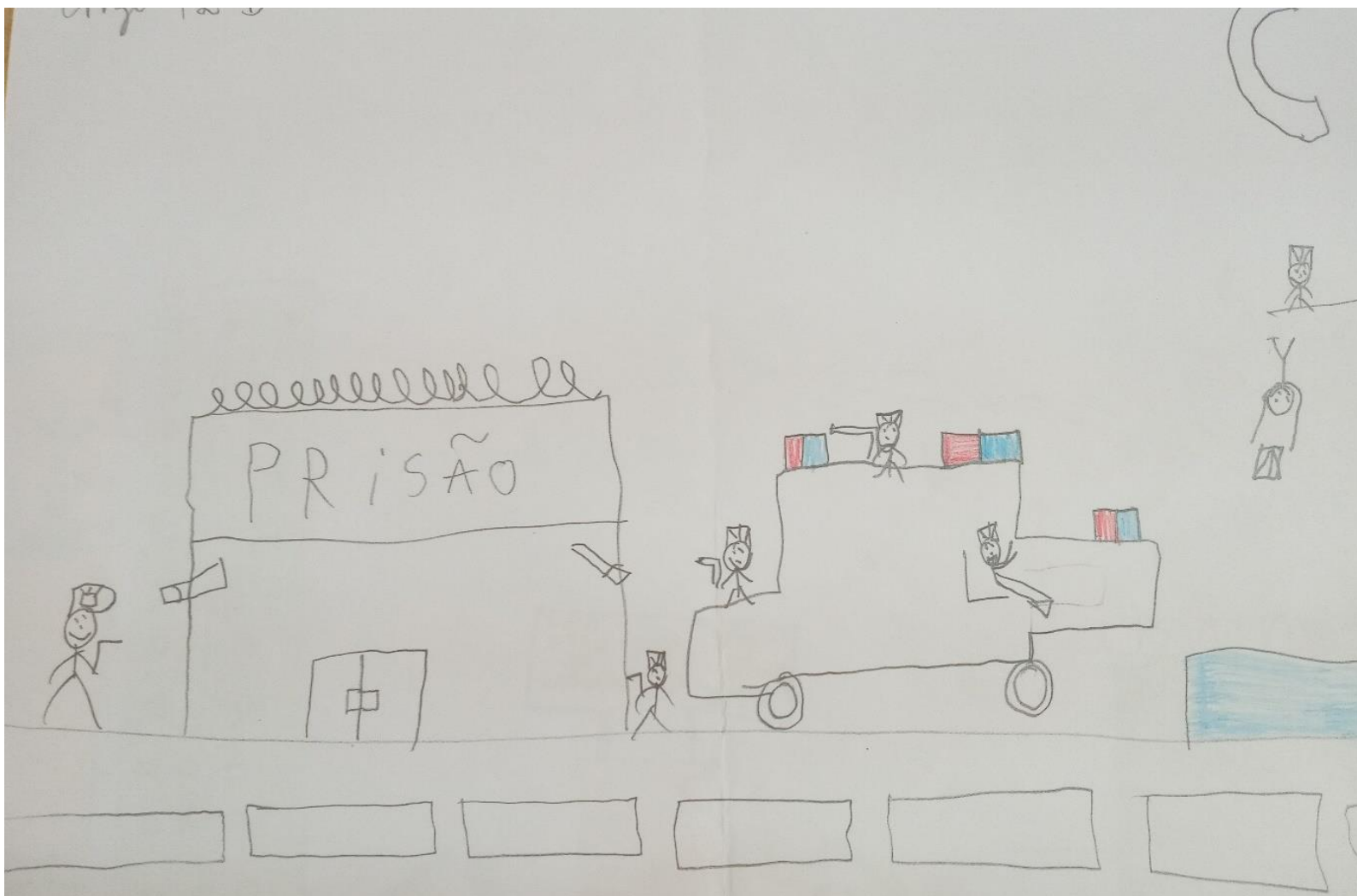
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



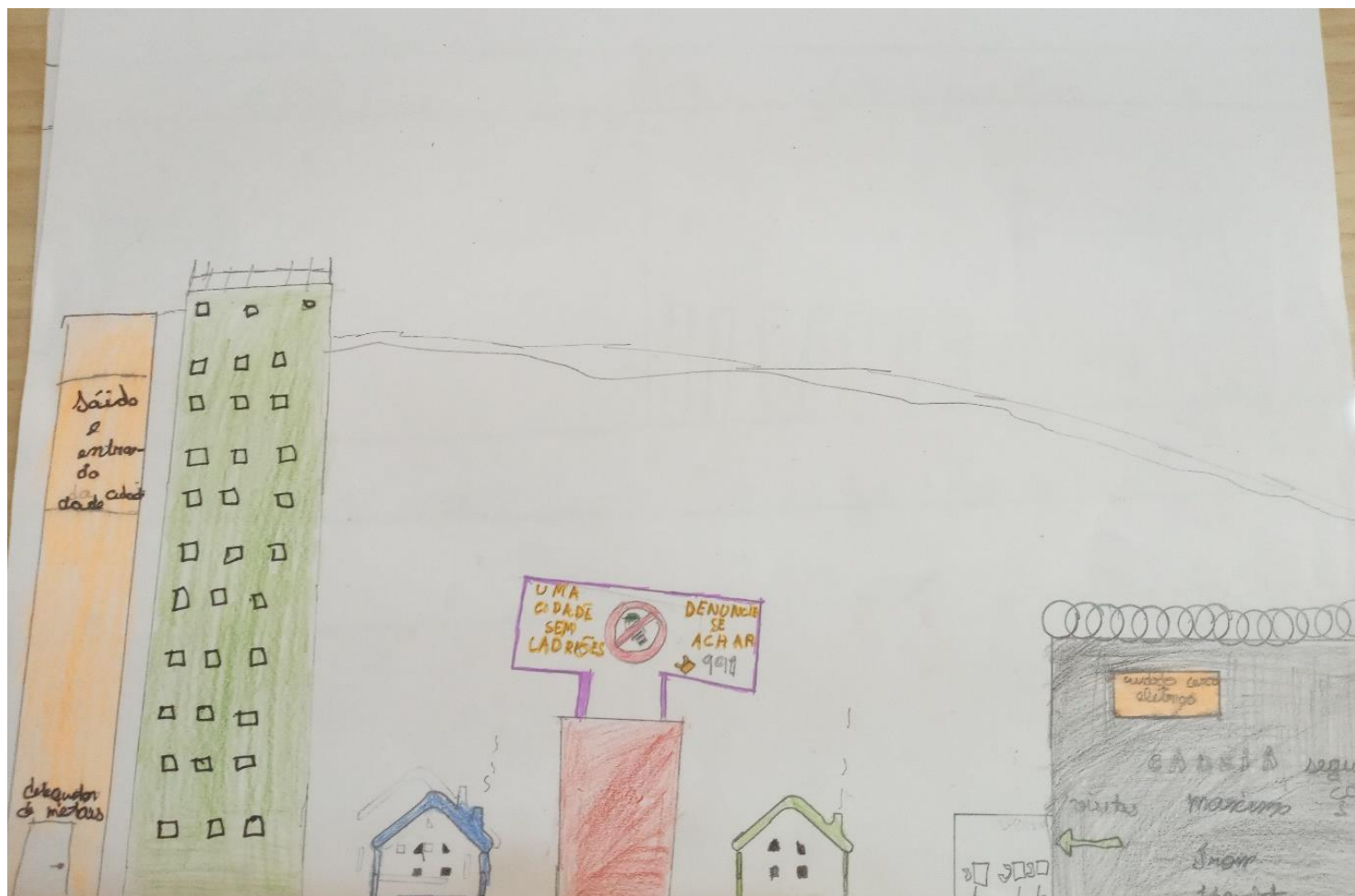
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



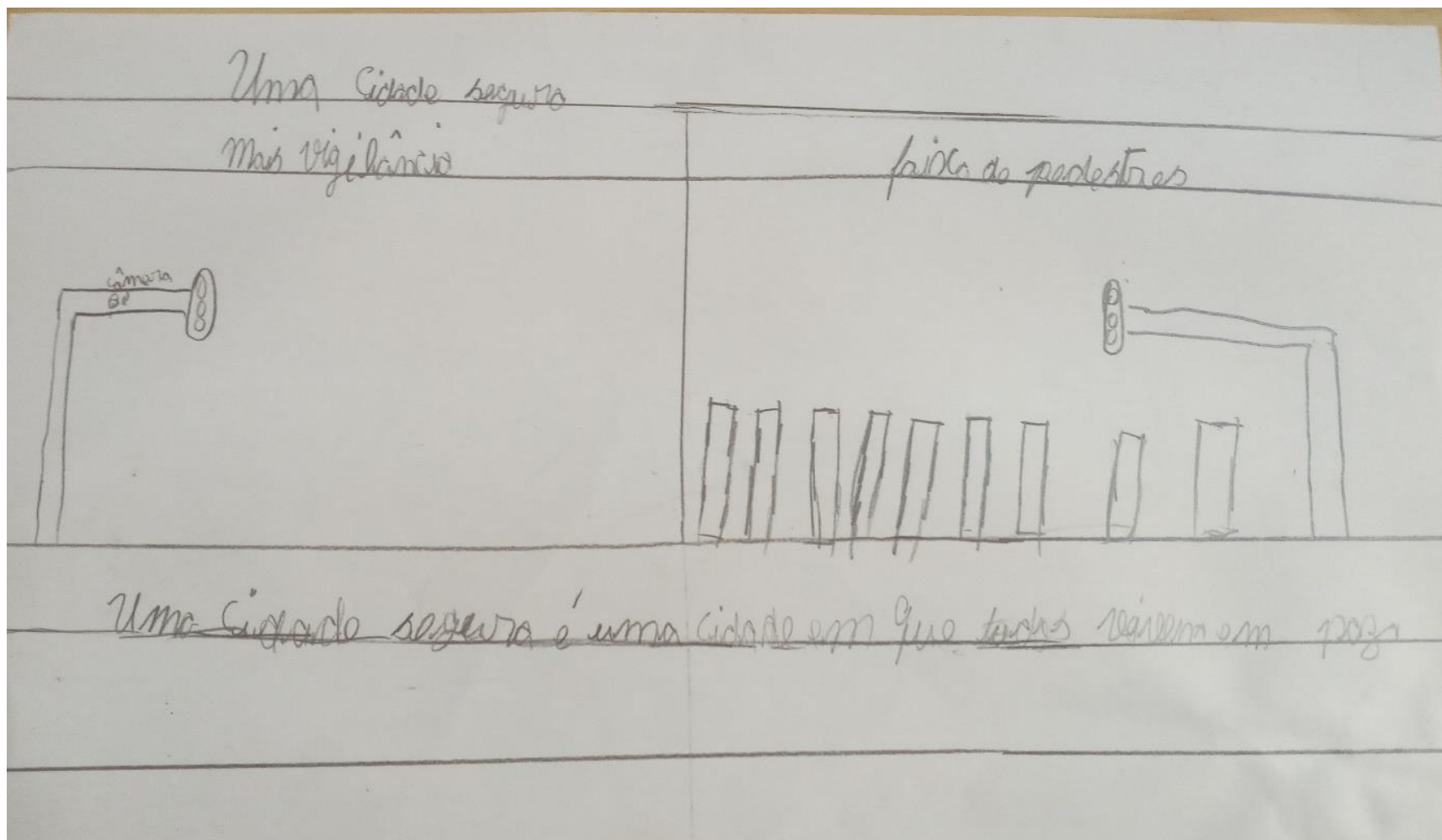
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



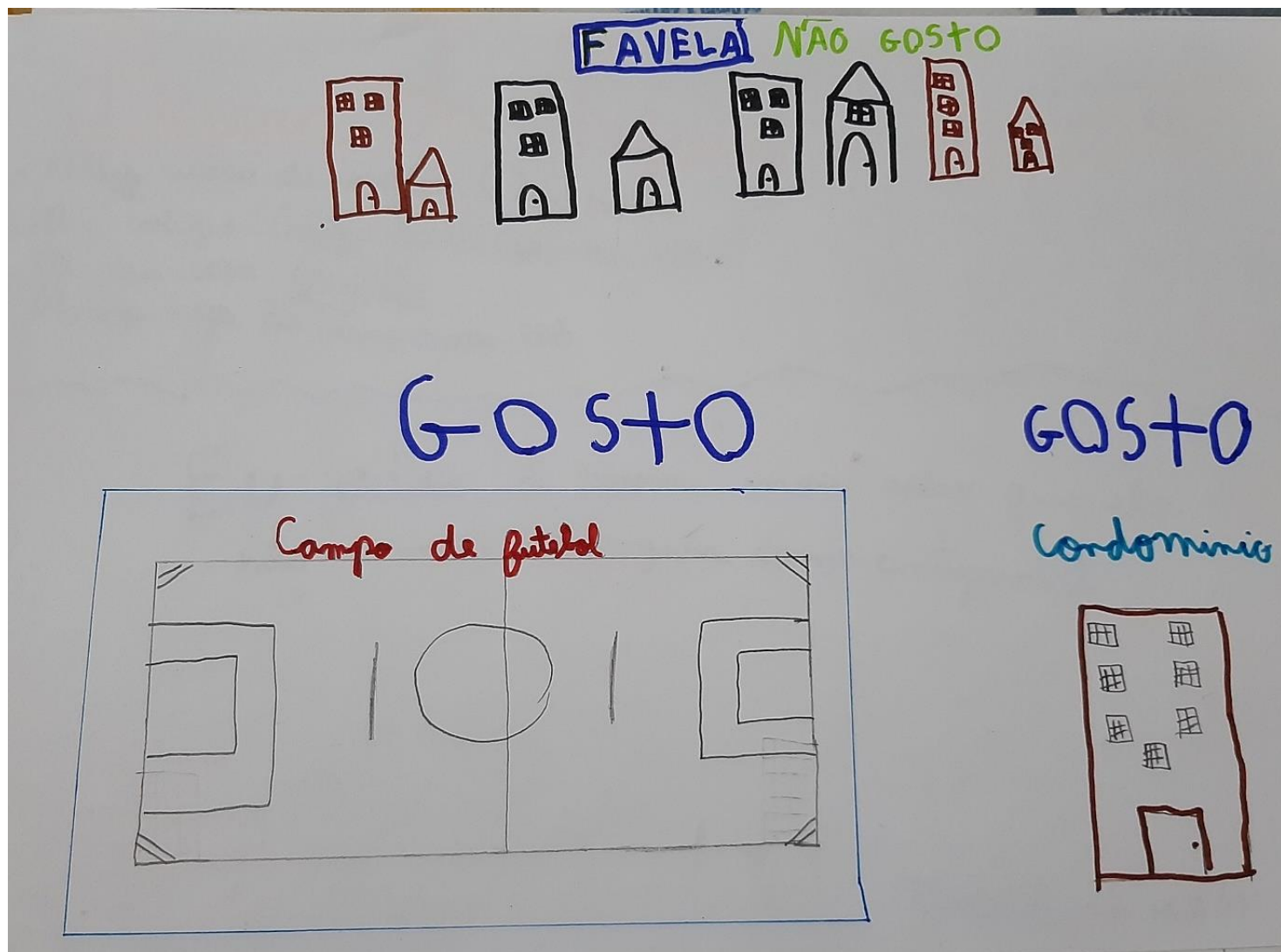
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



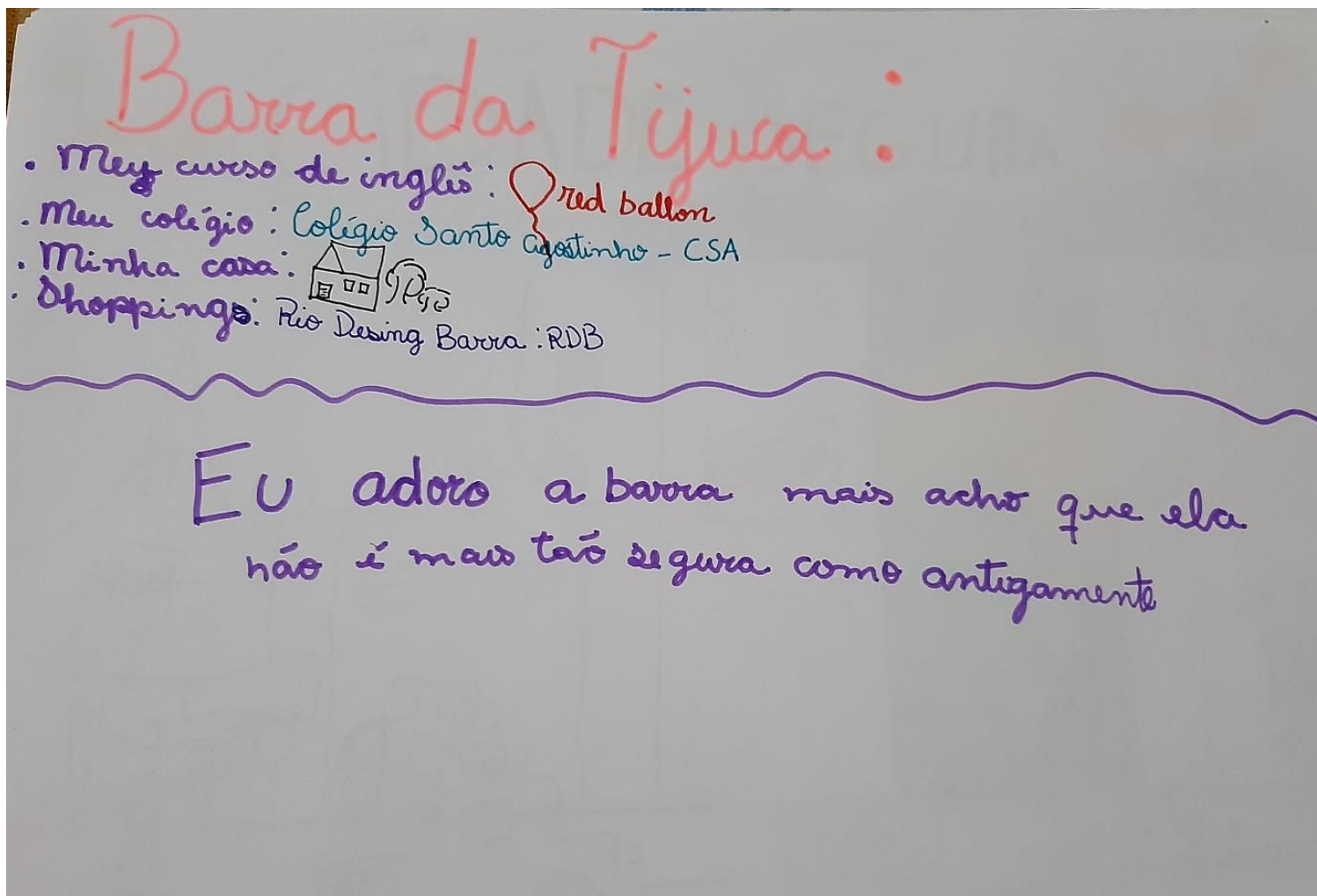
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



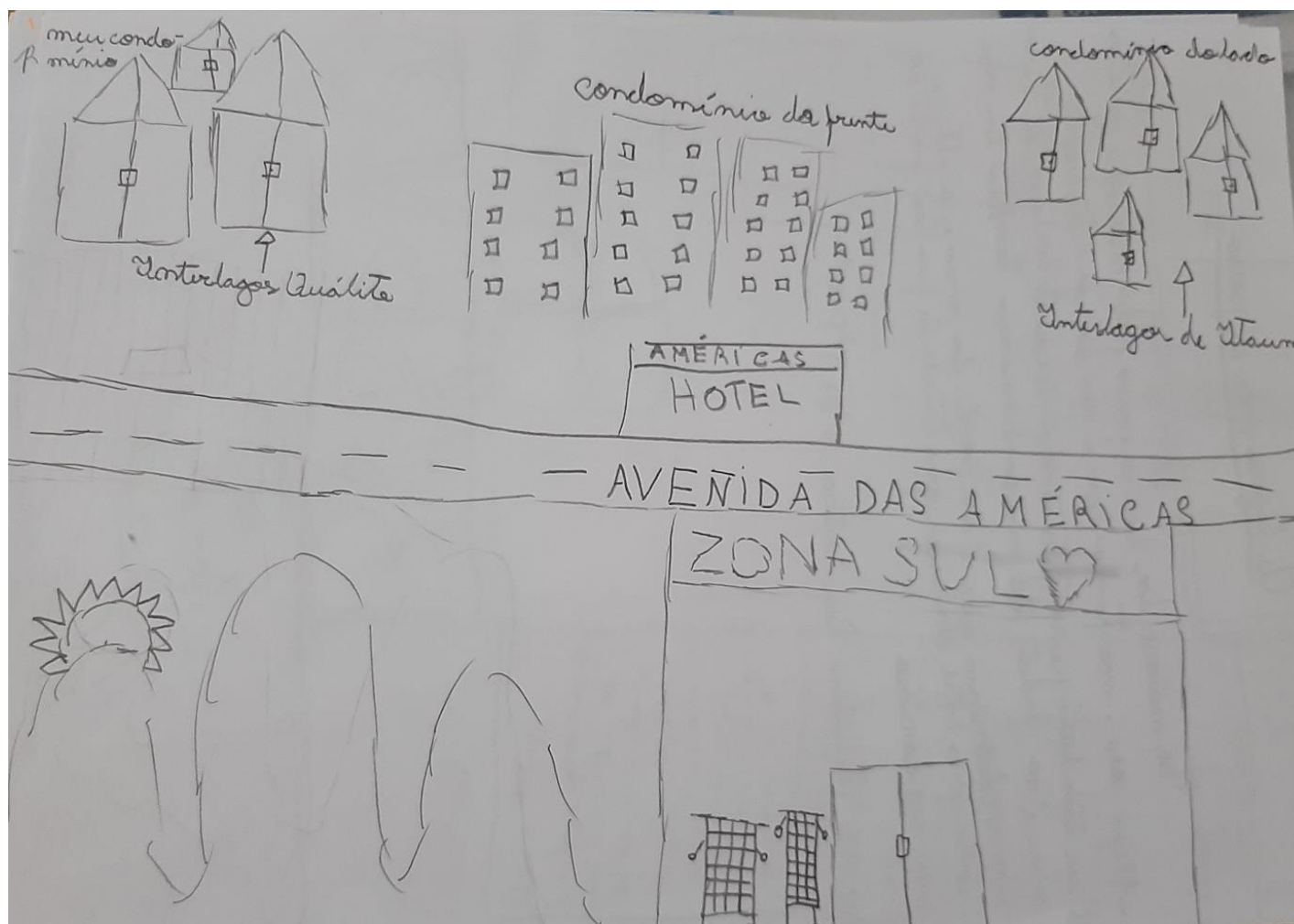
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



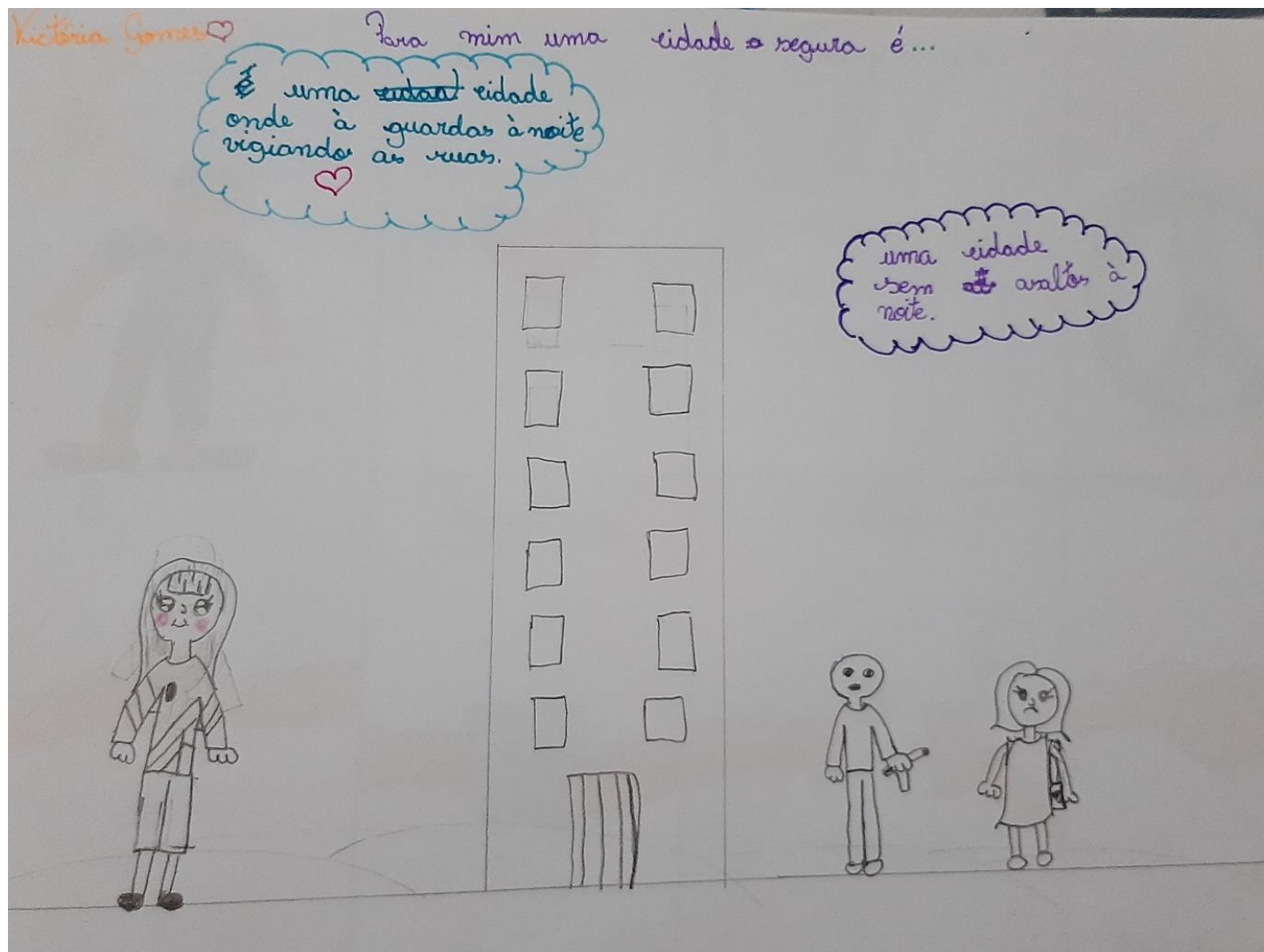
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



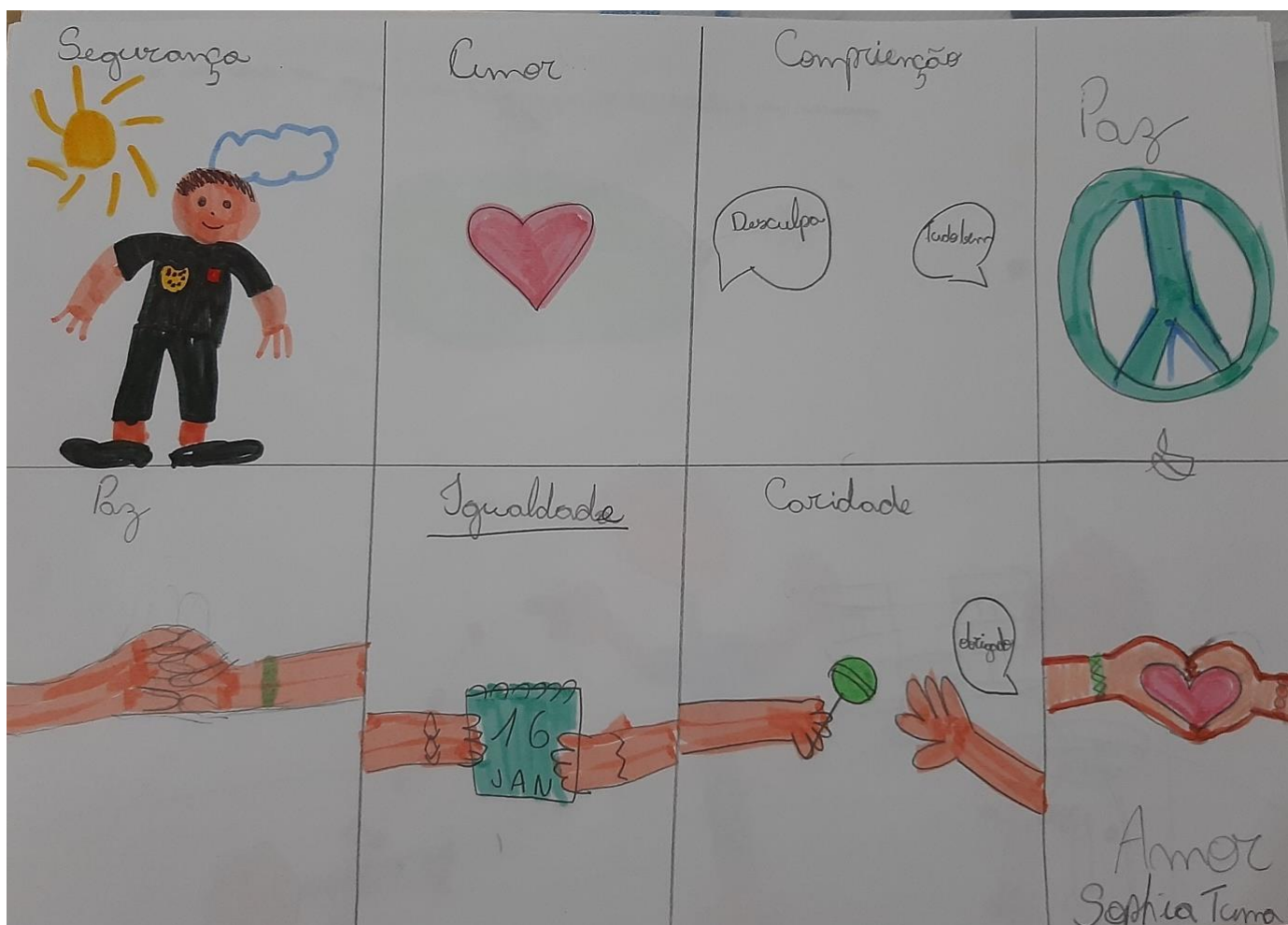
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



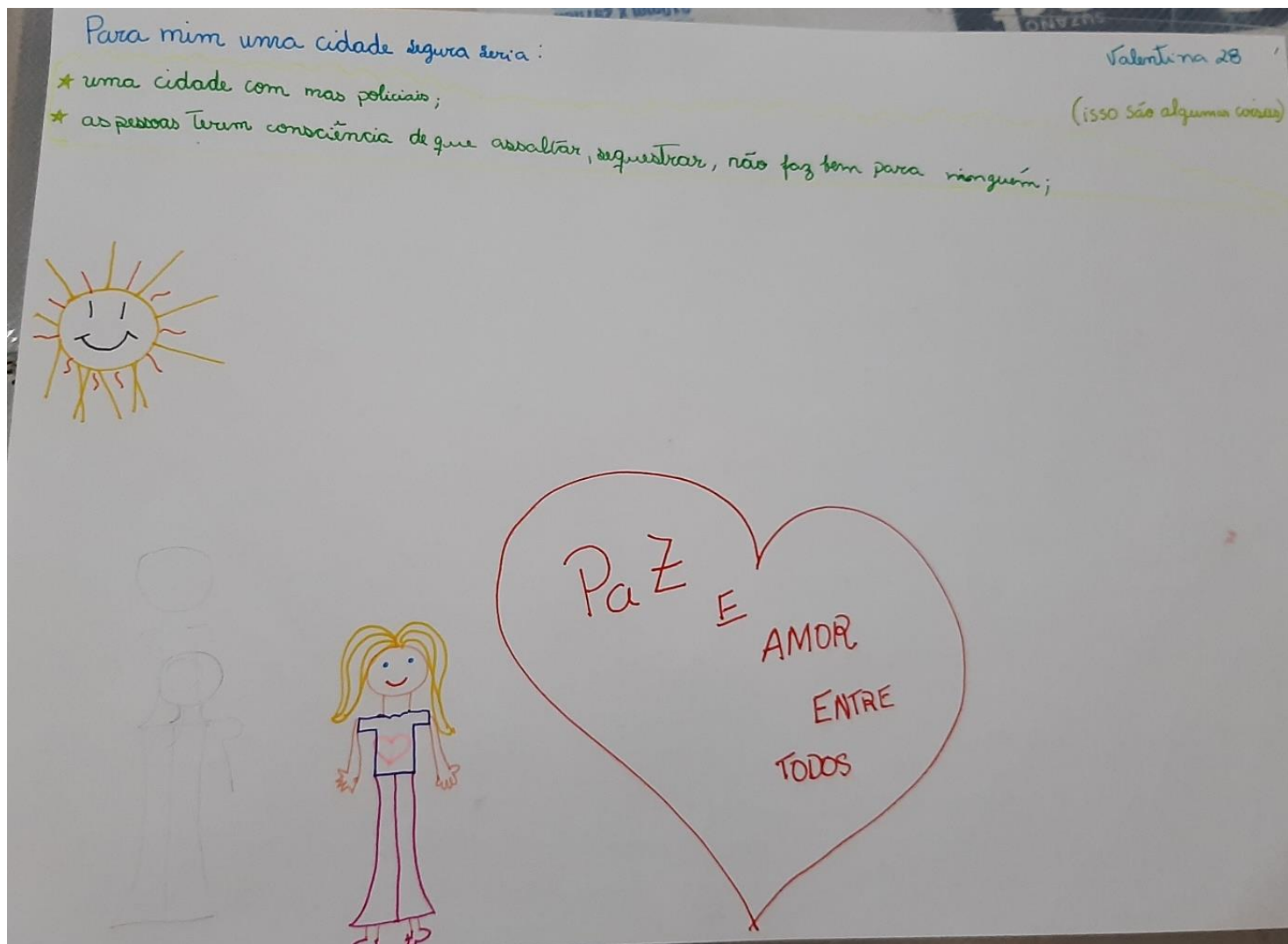
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



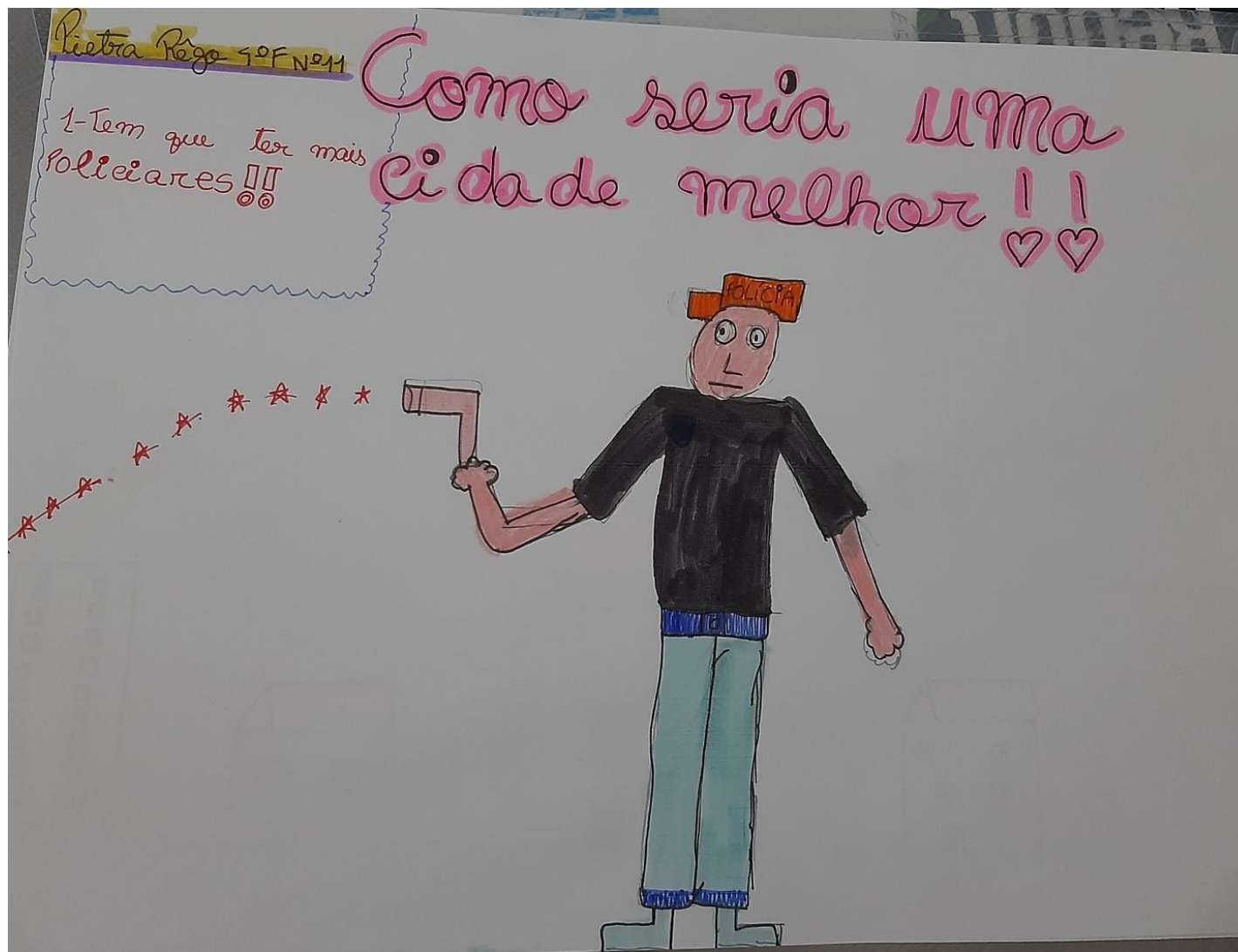
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



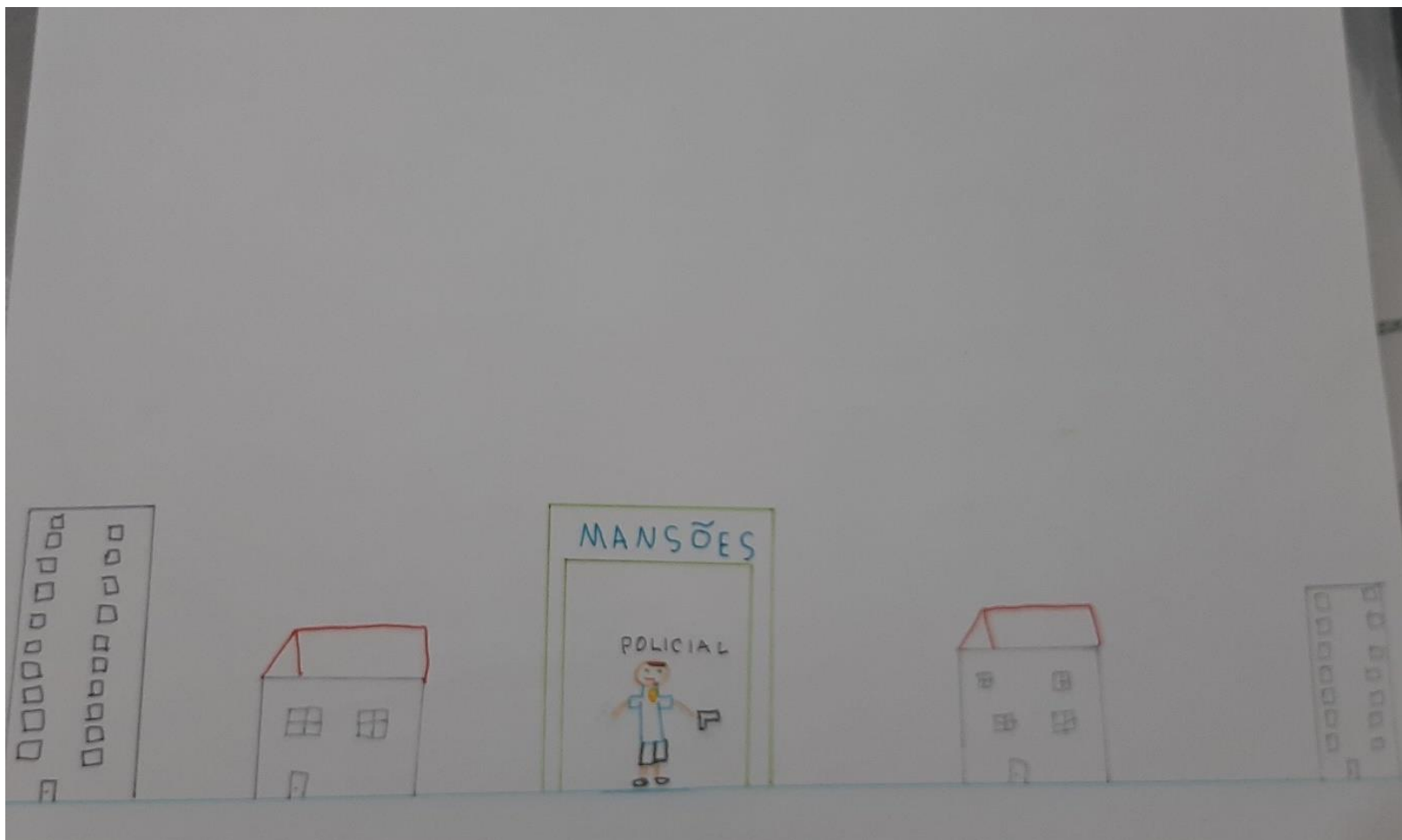
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



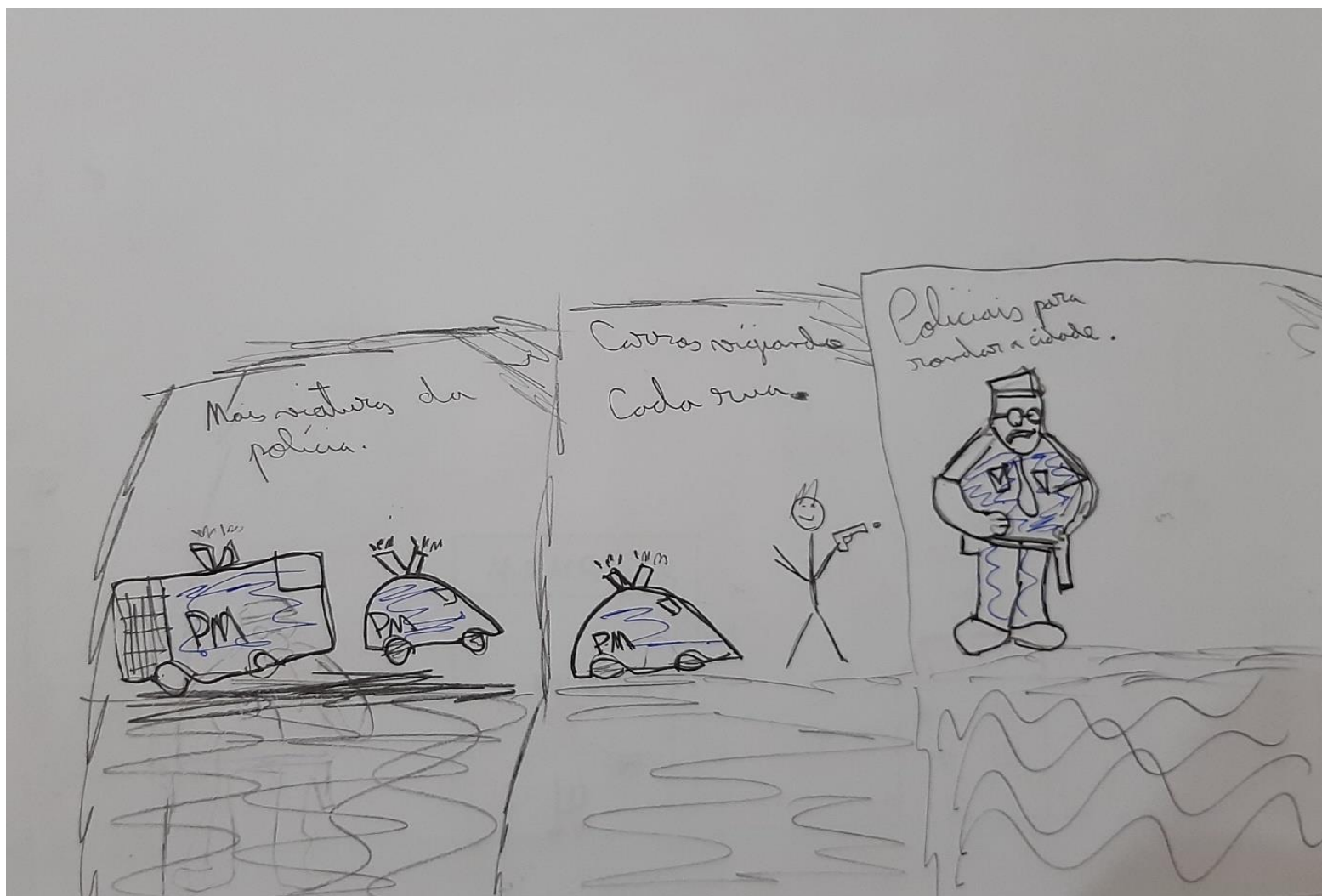
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



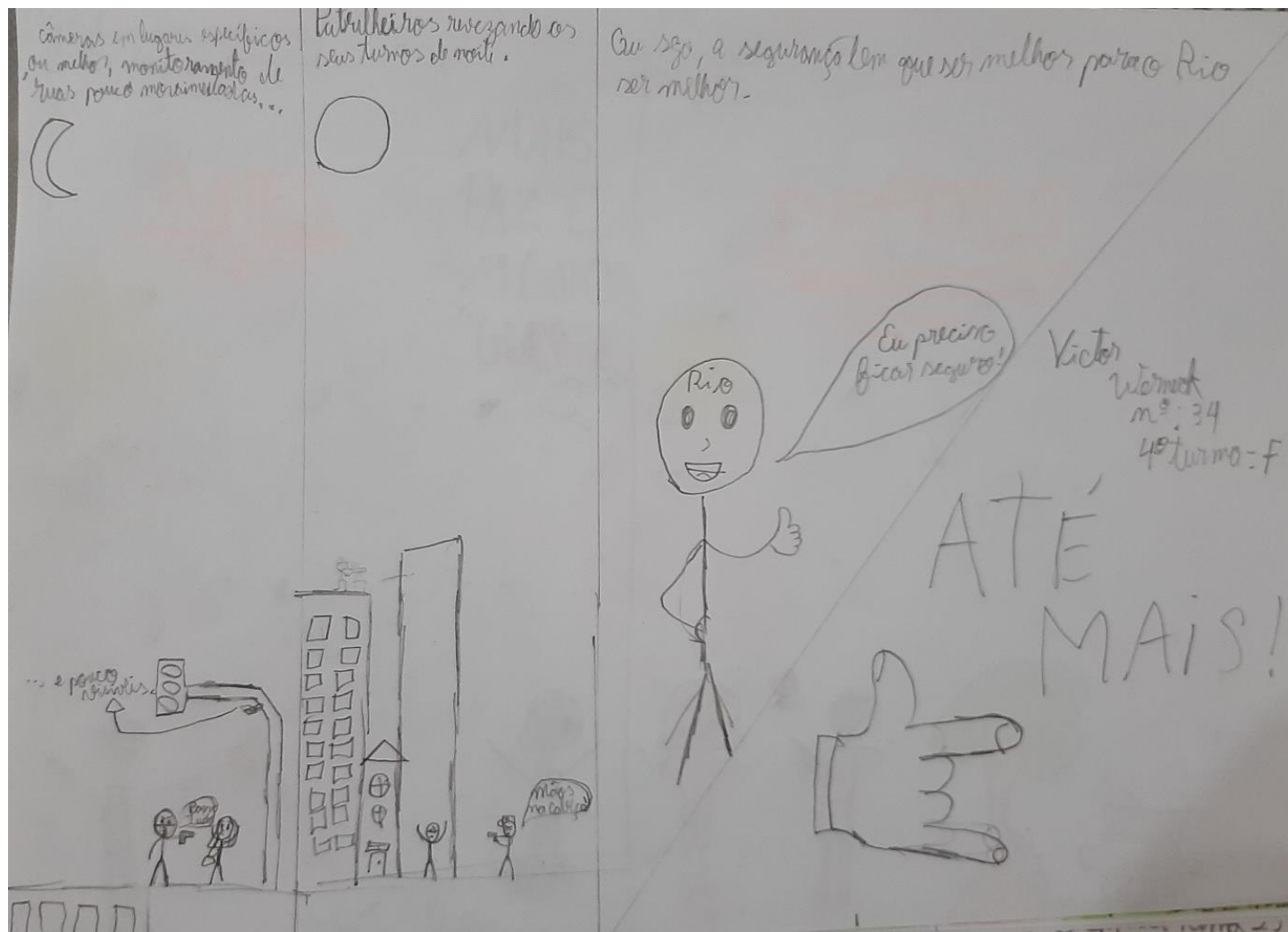
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



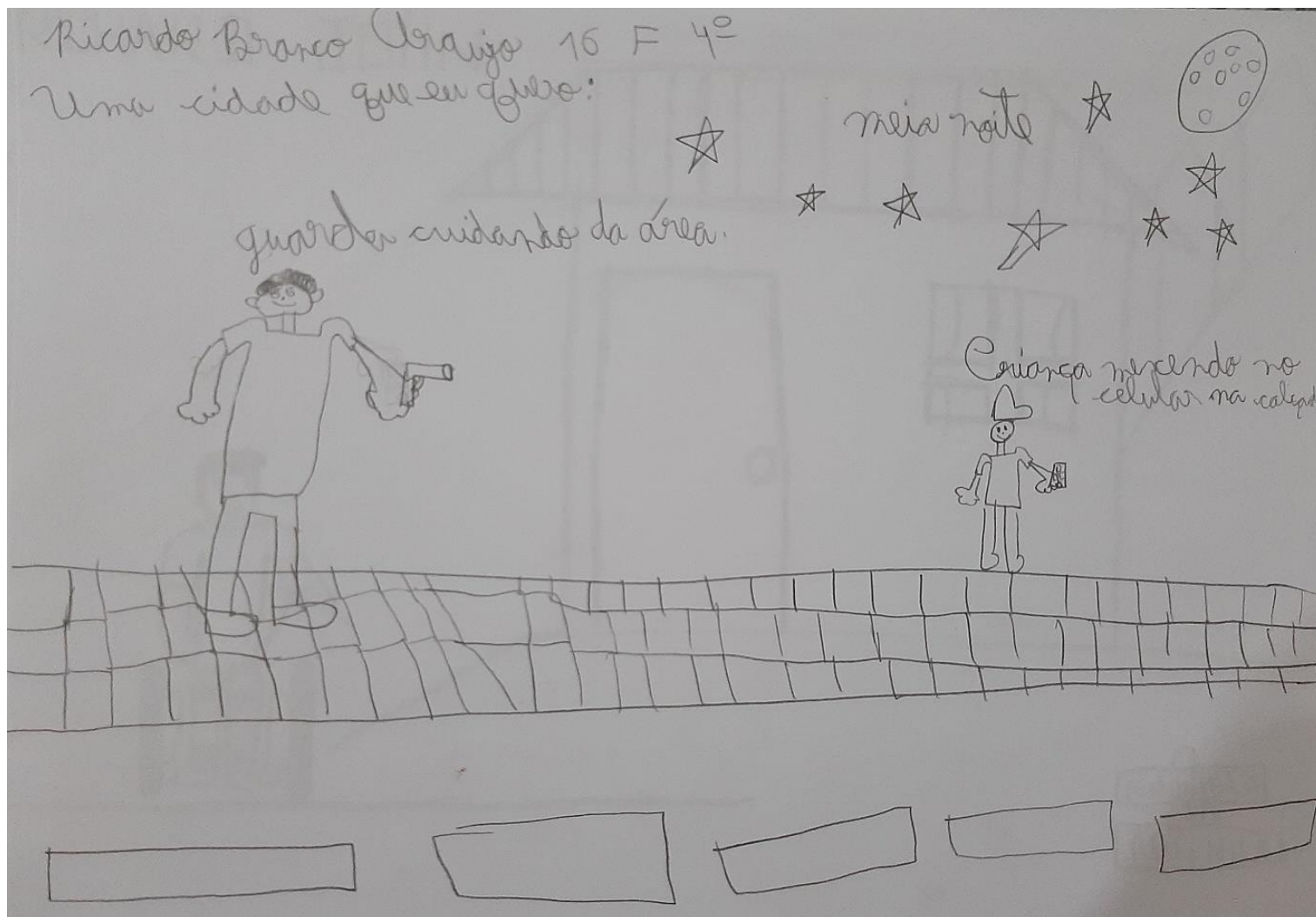
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



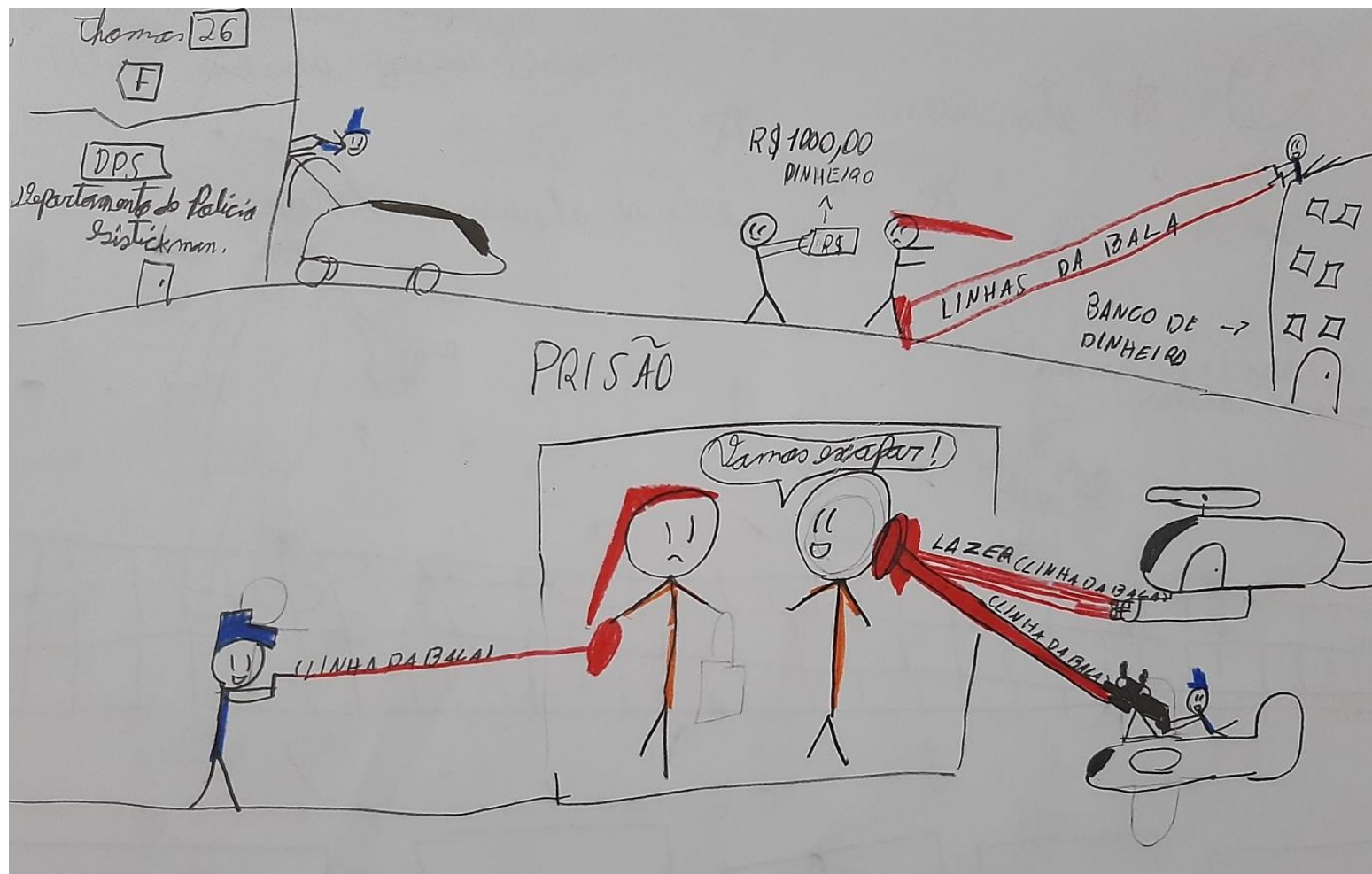
Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.



Fonte: Elaborado por aluno da turma C, 2020.