

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“É MUITO DIFÍCIL VOCÊ VER UMA CARROÇA NO CENTRO DA CIDADE”:
Crianças de Juiz de Fora (MG) e suas representações de cidade e campo

Carla Cristiane Nunes

Juiz de Fora
2009

Carla Cristiane Nunes

“É MUITO DIFÍCIL VOCÊ VER UMA CARROÇA NO CENTRO DA CIDADE”:
Crianças de Juiz de Fora (MG) e suas representações de cidade e campo

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:
Professor Doutor Vicente Paulo dos Santos Pinto

Juiz de Fora
2009

Nunes, Carla Cristiane

É muito difícil você ver uma carroça no centro da cidade:
crianças de Juiz de Fora (MG) e suas representações de
cidade e campo / Carla Cristiane Nunes. -- 2009.

150 f. :il.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade
Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

1. Geografia – estudo e ensino. 2. Representação. 3.
Crianças – Juiz de Fora. I. Título

CDU 91(07)

TERMO DE APROVAÇÃO

CARLA CRISTIANE NUNES

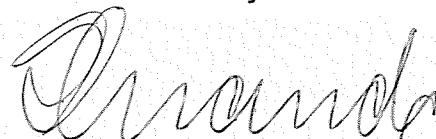
“É MUITO DIFÍCIL VOCÊ VER UMA CARROÇA NO CENTRO DA CIDADE”:
Crianças de Juiz de Fora (MG) e suas representações de cidade e campo

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

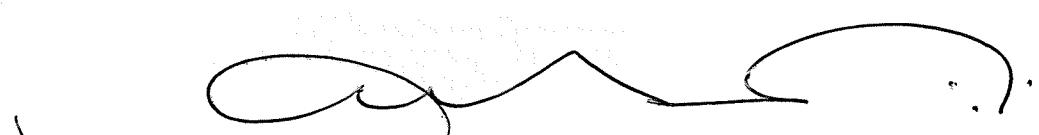


Prof. Dr. Vicente Paulo dos Santos Pinto
(Orientador)

Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof. Dra. Sonia Regina Miranda
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof. Dr. Miguel Ângelo Campos Ribeiro
Programa de Pós-Graduação em Geografia, UERJ

Juiz de Fora, 30 de março de 2009

Para Jesus - o Cristo,
Mestre notável, que me cativa desde
os meus tempos de criança.

Para minha Mãe,
cujas histórias impulsionaram a
escrita deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Sede agradecidos.
(Colossenses 3:15b)

Estive bastante ansiosa para escrever os agradecimentos. Eles foram pensados muito antes de chegar ao texto final, o que atesta a importância na minha vida daqueles que aqui faço menção. Posso dizer que este trabalho é resultado de muitas presenças e é exatamente por isso que agradeço a todos, pela presença.

A Deus.

Presença inquestionável, e mais que desejável, em meus caminhos.

Aos meus lindos pais: Carlos e Maria Regina.

Presenças amorosas, e, por isso mesmo, incondicionais.

Aos meus irmãos: Eric e Wesley.

Presenças educativas, que me ensinam partilhar.

Ao professor Doutor Vicente Paulo dos Santos Pinto, orientador desse trabalho.
Presença dialógica e confiante, que me permitiu um caminhar mais autônomo.

As crianças, sujeitos participantes desta pesquisa: Brenda, Leonardo, Natan, Laura , Akemi, Juliana, Maycon, Wellerson, Adriele, Lucas, Mateus e Gustavo.
Presenças previstas, mas que me proporcionaram encontros imprevisíveis, verdadeiramente surpreendentes.

A Elen Pinheiro Affonso e Roselene Perlatto Bom Jardim, professoras do Departamento de Geociências da UFJF.
Presenças incentivadoras, exemplos de solidariedade.

Aos professores e colegas do Mestrado, aos amigos da graduação e aos atuais companheiros de trabalho – educandos e educadores.

Presenças provocativas do pensamento, que muitas vezes poderão ser encontradas nas entrelinhas deste trabalho.

A coordenação do Mestrado, funcionários e bolsistas.

Presenças, tantas e tantas vezes, esclarecedoras.

Aos muitos amigos, amigas, irmãos e irmãs.

Presenças abençoadoras em diferentes tempos e espaços.

Aos professores que examinaram o projeto de qualificação.

Presenças desesibilizadoras, que sinalizaram respeitosamente possibilidades muito mais interessantes para minha pesquisa.

Cada lugar, não importa onde se encontre, revela o mundo (no que ele é, mas também naquilo que ele não é), já que todos os lugares são suscetíveis de intercomunicações.

Milton Santos

RESUMO

Compreendendo campo e cidade, rural e urbano como categorias e realidades peculiares, mas indissociáveis, a questão de investigação norteadora deste trabalho tem como foco a representação dessas formas e conteúdos por crianças de Juiz de Fora (MG), entre 8 e 12 anos, com experiências consideradas tipicamente urbanas. O interesse por esta questão nasce de histórias incômodas ouvidas em minha infância e ganha novos matizes a partir de uma pesquisa realizada no final da graduação em Geografia no ano de 2004. O presente trabalho é construído em coerência com os pressupostos da investigação qualitativa e tem como objetivo conhecer as representações de campo e cidade das 12 crianças participantes, através de seus desenhos e falas, ansiando perceber as concepções que lhes estão subjacentes. As descobertas da pesquisa são pensadas à luz de referências teóricas como Milton Santos, Paulo Freire, Rafael Straforini e Helena Coppetti Callai, na defesa de que a Geografia tem uma função social de auxílio na leitura do lugar-mundo. Se campo e cidade não são espaços independentes, argumento que eles precisam ser pensados no espaço escolar por conta das relações complexas guardadas entre eles.

Palavras-Chave: Relações campo-cidade. Representações. Crianças de Juiz de Fora. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

Understanding rural area and urban area, with singular realities and categories but not dissociable, is the focus in this research with the representation of these concepts by children, between 8 years old and 12 years old, from Juiz de Fora - MG with considerable urban experience. The interest in this issue comes from childhood stories and gained a new direction with a study realized in the final semester of Geography in 2004. The present work is built according to qualitative investigation and aims to know the rural area and urban area representations of the 12 children participants through drawings and speeches, wishing to notice the conceptions that are subjacent. This investigation is based on Milton Santos, Paulo Freire, Rafael Straforini e Helena Coppetti Callai theories to argument that geography has a social role assistance in place/world reading. If rural area and urban area are not independent places, I argue that they need to be thought in the education field because of the complex relation between them.

Keywords: Relation urban area-rural area. Representations. Children from Juiz de Fora. Geography teaching.

SUMÁRIO

	Introdução: Entre histórias de família e uma questão de pesquisa.....	9
1	ARANDO A TERRA: Campo, cidade, rural e urbano – categorias e representações.....	19
1.1	Modo de produção capitalista: morte do campo?.....	20
1.1.1	O campo brasileiro: Modernização e resistência.....	24
1.2	As categorias Cidade, Campo, Urbano, Rural.....	27
1.3	As representações sociais de campo e cidade.....	31
1.3.1	“ ‘Campo’ e ‘Cidade’ são palavras muito poderosas”.....	32
1.3.2	Brasil: O campo de “Jeca” e “Chico”.....	37
2	A SELEÇÃO DAS SEMENTES E DAS TÉCNICAS DE PLANTIO: Sobre os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa.....	45
2.1	A realidade é imensurável! Breves considerações sobre a investigação qualitativa e seu acolhimento pela Educação.....	46
2.1.1	Pesquisa qualitativa: Para além do Positivismo, não do rigor metodológico.....	50
2.1.2	Olhar o outro sem esquecer de ver a si mesmo: Investigação qualitativa e suas características essenciais.....	53
2.2	Experimentando as novas lentes: minha opção pela abordagem qualitativa.....	56
2.3	“Criança sabe das coisas”: Os sujeitos da pesquisa.....	58
2.4	“Fala para mim do seu desenho?” Desenho e entrevista como instrumentos de pesquisa	61
3	COLHEITA ABUNDANTE: Brenda, Leonardo, Natan, Laura, Akemi, Juliana, Maycon, Wellerson, Adriele, Lucas, Mateus e Gustavo compartilhando suas representações de campo e cidade.....	70
3.1	Com a palavra.... com os desenhos.... e com outras formas de dizer, as crianças!.....	71
3.2	“Na roça? Deixa eu ver. Muitos bois. Muitos pássaros. Muitos cavalos. Muitas galinhas e pintinhos”.....	76
3.3	Descobertas da pesquisa: Constatações sob um olhar geográfico.....	117
3.4	Geografia: Da descrição da Terra às reflexões sobre o lugar.....	120
3.4.1	A leitura do lugar-mundo.....	122
3.4.2	Campo e Cidade: Representação e Reconhecimento.....	126
	Considerações Finais.....	130
	Referências.....	134
Anexos	Anexo 1: Carta de Comunicação aos Pais.....	141
	Anexo 2: Exemplo de Transcrição de Entrevista – Entrevista Piloto.....	142

INTRODUÇÃO

Entre histórias de família e uma questão de pesquisa

A memória, por diversas razões, acaba selecionando passagens de nossa trajetória de vida, passagens essas que, num movimento de rememorar, são reconstruídas, reatualizadas, enfim, reformuladas a partir de um somatório de (con)vivências.

Quando propus um tema de pesquisa com o objetivo de desenvolvê-lo no Mestrado em Educação, não me preocupei em dissecá-lo pelo viés da memória. Não me detive em pensar qual era a origem de meu interesse por aquele tema e não por outro, pois me parecia que ele “sempre esteve lá”, em algum lugar. Aquilo que queria estudar era tão inquietante para mim que havia se tornado parte de mim, natural.

Simplesmente queria saber como os sujeitos escolares percebiam e representavam o meio rural. Teria a escola construído uma visão própria ou comungava ela com os estereótipos presentes na sociedade e divulgados pelos meios de comunicação? E, daí, formulei uma questão inicial, vaga e abrangente: “Como a escola percebe o meio rural, seus atores e as lutas que emergem no campo?”

No entanto, o que era óbvio para mim, não o era para os outros, de forma que as provocações, que posteriormente me foram muito úteis, surgiram: “Por que você quer saber isso?” “Qual o sentido prático de empreender uma pesquisa com essa temática numa escola com tantas outras questões urgentes a serem pensadas?” “Estamos num contexto urbano. Qual é a contribuição dessa pesquisa para nossas escolas?” “Por que uma jovem urbana está tão interessada no campo?”

No sentido de descobrir que elos me ligavam ao meu objeto, à minha questão de pesquisa, percebi-me num reencontro com minha infância, com histórias ouvidas em família e que há algum tempo estavam adormecidas. Nascida na cidade de Juiz de Fora – MG, sempre morei e estudei em área considerada urbana, não tendo, portanto, nenhuma vivência direta com o campo, com o modo de vida rural. Todavia, minha presença na cidade só ocorre por conta de um fenômeno do campo, tão mencionado nas escolas e nos livros didáticos: o êxodo rural.

Na década de 1950, em Tocantins- MG, meus avós maternos, juntamente com seus filhos, inclusive minha mãe, todos crianças à época, eram pequenos produtores de fumo e de outras culturas voltadas à subsistência. Após sucessivas perdas de produção, causadas principalmente por alterações no regime de chuvas, para sobreviver, a família apela para os empréstimos, o que resulta na hipoteca da

propriedade. Não conseguindo quitar as dívidas, finalmente perdem a terra que moravam e cultivavam. Diante dessa situação, rumam em direção a uma nova possibilidade – talvez a única que vislumbravam: a cidade de Juiz de Fora.

É aproximadamente 1960. A miséria, a fome ficam para trás e a família Rodrigues se estabelece na cidade. Não demora muito, meus tios conseguem emprego na crescente indústria e a vida aos poucos vai melhorando. Passam-se alguns anos, décadas, e meu nascimento e os de meus irmãos são celebrados: na cidade!

E o campo? Só nas memórias de minha mãe, ativadas diante de nossas "rebeldias" quando não queríamos comer algo ou nos negávamos a realizar alguma prenda doméstica. "Vocês tinham que ter nascido na roça! Para não passar fome, comíamos melado com angu, folhas de mandioca, trabalhávamos debaixo de um sol escaldante desde os quatro anos de idade", lembrava sempre minha mãe. Em outros momentos: "Deus me livre de voltar para a roça, é só sofrimento". E essas falas eram acompanhadas de histórias, "causos", narrativas de aventuras, como ser perseguida por um boi "brabo".

Que lugar seria a roça? Ficava eu curiosa. Eu não conhecia aquele lugar lembrado sempre nos momentos de raiva, mas, algumas representações certamente foram se constituindo para mim. Muito tempo havia passado, contudo, minha mãe continuava falando daquele lugar com aversão, e não só falava, sendo este sentimento tão forte a ponto dela nunca mais ter retornado a Tocantins, mesmo tendo deixado lá parentes próximos, segundo ela, pessoas muito queridas. Havia se formado em minha mãe uma topofobia, de modo que o campo para ela era o sofrimento, a fome, a miséria.

Tudo isso me inquietava e, em 2000, ao ingressar no curso de Geografia, fiquei fascinada pela Geografia Agrária, comecei a compreender o campo numa outra perspectiva, as relações de poder presentes neste território. Empenhei-me em ler, tornando-me consciente das lutas travadas na terra e pela terra, conheci a gênese e atuação de alguns movimentos sociais rurais, visitei assentamentos da Reforma Agrária e, algumas vezes, vi de perto a miséria da qual minha mãe falava.

Muitos elementos daquelas narrativas, contadas em minha casa, eram comuns a milhares de outras famílias camponesas. Como pano de fundo das histórias de minha mãe, havia um contexto maior, que talvez ela e os seus nunca tenham alcançado. Aquele momento histórico, a década de 1960, foi marcado pela intensificação das relações capitalistas de produção no interior do campo, o que de

certa forma explicava a saga de meus ascendentes. Com essa compreensão, parti para minha primeira pesquisa acadêmica.

Inquietações... uma pesquisa e... muitas outras inquietações

Muitas são as questões que emergem quando o assunto é a relação campo, modo de vida rural e educação. No entanto, algo que, há muito, vem me chamando atenção, passa por meu contexto imediato de convivência: a cidade. Venho questionando como as pessoas que vivem na cidade, com vivências tipicamente urbanas, apreendem o campo, como e em que medida se relacionam com ele, como percebem sua dinâmica, sua estrutura, seus conflitos e movimentos sociais que dele emergem.

Em minha primeira experiência como professora, tive a oportunidade de trabalhar alguns pontos da questão agrária brasileira com os discentes de um cursinho popular preparatório para o vestibular, quando pude, pela primeira vez, ter contato com as visões de campo e de camponês daquele pequeno grupo de estudantes. Frases carregadas de preconceitos, estereótipos apareciam nas aulas: “As pessoas do campo são mais atrasadas.” “Na roça não tem nada.” “A cidade é muito melhor que a roça, por isso todo mundo quer vir para a cidade” etc.

O campo havia se tornado uma realidade muito distante da cidade e as relações entre esses espaços não era claramente percebida, talvez a ponto do capítulo que tratava sobre o campo ter sido tornado simplesmente aquele que antecedia ao que falava sobre a cidade.

Mais do que as falas, o que mais me inquietava era como aquelas falas eram formadas. Meu incômodo aumentava quando frente à televisão assistia às novelas mostrando um camponês “atrasado”, e aos telejornais com um discurso dito “imparcial” noticiando o sucesso do agronegócio e as ações ilegais dos movimentos sociais rurais.

Diante disso, decidi fazer minha pesquisa como trabalho de conclusão do curso de Geografia, na modalidade Licenciatura, com meus alunos do cursinho e também com outros de escolas públicas de Juiz de Fora; que estavam cursando o Ensino Médio em 2004.

O enfoque daquele trabalho foi como os participantes daquela pesquisa percebiam os conflitos acontecidos no campo, em especial aqueles relacionados ao

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem – Terra (MST), e o que se constituía como influência na construção de suas representações.

Foram aplicados 395 questionários a alunos do Ensino Médio e do Curso Pré-Vestibular Comunitário (CPC) da rede pública de ensino de Juiz de Fora – MG, de escolas escolhidas aleatoriamente. 58% dos informantes eram jovens com idade entre 15 e 20 anos.

O instrumento usado foi um questionário, organizado a partir de dois fragmentos de textos cujos conteúdos eram respectivamente a safra recorde brasileira de 2000/2001 e uma ocupação do MST na fazenda de um senador em Mossoró no Rio Grande do Norte em meados de 2003. A partir dos textos, foi pedido aos alunos que respondessem 10 questões, sendo três discursivas.

O resultado deu-me uma noção, ainda que muito incipiente, de como particularmente os conflitos no campo eram percebidos pelos discentes e de que fatores contribuíam para que estas percepções fossem formadas. Selecionei alguns resultados daquela pesquisa para mostrar a seguir, os quais considero fundamentais no sentido de justificar a necessidade de dar continuidade àquele trabalho.

Em uma das questões pedi aos alunos que dessem um título ao texto sobre a ocupação do MST em Mossoró no Rio Grande do Norte. O termo invasão, muito utilizado pela mídia, e outros derivados dele, foi o que mais apareceu nesta questão. Na tabela 1 e gráfico 1, organizo as principais tendências de títulos.

Tabela 1:

Tendência da Resposta	Número de Alunos
Invasão do MST	226
Desigualdade - social / Insatisfação do MST	71
Em branco	10
Ocupação de fazenda pelo MST	2
Outros	86

Alguns dos títulos dados pelos alunos:

M.S.T. coragem e / ou atrevimento?
(M. ¹, 17², 2º E.M. ³)

Invasão de Privacidade
(F., 24, CPC⁴)

¹ sexo

² idade

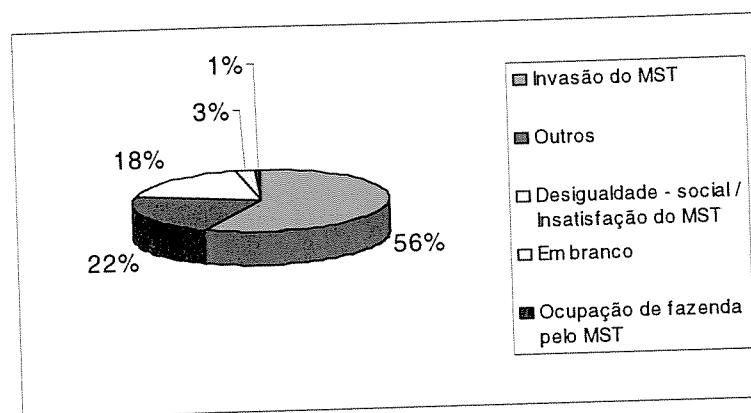
³ série escolar do Ensino Médio

A baderna cada dia aumenta mais no Brasil.
(M., 32, Supletivo E.M.⁴)

O ataque do MST
(F., 16, 1º E.M.)

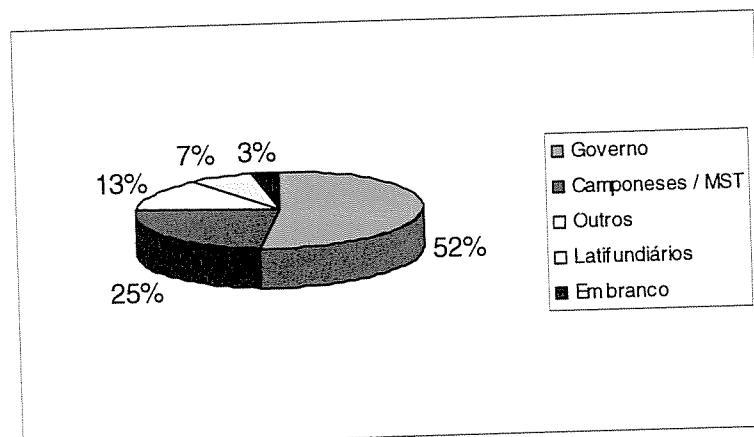
À espera de um milagre
(M., 27)

Gráfico 1:



Respondendo sobre quem eles responsabilizavam pelo fato de haver necessidade de ocupar terras no Brasil, mais da metade dos alunos participantes apontaram o governo e outros 25% disseram ser os camponeses e o MST, como pode ser constatado a seguir na tabela e no gráfico 2.

Gráfico 2:



⁴ Curso Pré-Vestibular Comunitário

⁵ O aluno não indicou a série

Tabela 2:

Tendência da Resposta	Número de Alunos
Governo	206
Camponeses / MST	98
Latifundiários	28
Em branco	12
Outros	51

Algumas respostas dos participantes da pesquisa:

Os políticos corruptos que já passaram pelo comando do país e não importaram com as questões mais graves como a reforma agrária
(M., 18, CPC)

O governo tem culpa, mas isso não significa que os sem-terras devem invadir as terras dos outros.
(F., 20, 3º E.M.)

As autoridades, deveria coibir com penalidades mais rígidas.
Ditadura Já! Já! Já! Já! Já!
(M., 32, Supletivo E.M.)

Em outra questão os alunos deveriam explicar, dando sua opinião, como aqueles dois fatos – uma comemoração à safra recorde e a ocupação de uma fazenda pelo MST - poderiam ocorrer em um mesmo país.

Algumas respostas elaboradas pelos alunos:

Isso acontece por causa da má distribuição de renda. Uma minoria tem muito e a maior parte tem pouco
(F., 20, CPC)

Onde há investimentos, terá produção, não tem invasão, terra fértil parada, tem sempre alguém de olho nela.
(F., 40, CPC)

Em certas regiões, do Brasil, a quantidade do MST, são maiores do que em outros.
(F., 16, 1º E.M.)

O Brasil precisa urgentemente de reforma agrária, assim não pode ficar.
(F., 16, 1º E.M.)

Muitas pessoas trabalham, adquirem com esforço as terras e outros vão lá e invadem as terras.
(F., 20, 3ºE.M.)

Uns trabalham para ter suas coisas, construir e outros preferem invadir, brigar, acham que podem tomar as coisas dos outros.
(M., 19, 2º E.M.)

A parte que gosta de trabalhar faz render o lucro no país, já o "MST" querem terras de graça sem esforço, só na mamata.
(M., 18, CPC)

Com esse material em mãos, eu tinha resultados que transcendiam as fronteiras de minha sala da aula e estes revelavam uma forte distorção referente à noção de campo e aos complexos processos que o envolvem, o que, como sinalizei anteriormente, comprehendi como um convite a prosseguir investigando dentro desse mesmo tema.

O (re)começo

Aceitando o convite, esse logo se transformou em um imponente desafio: Partir de onde? Recomeçar sob que viés? Essas questões, contudo, ficaram em suspenso, quando fui surpreendida por algumas vozes, internas e externas, que me indagavam o porquê de continuar aquele trabalho. Qual era o sentido de pensar o campo numa escola urbana? Que contribuição prática isto poderia trazer? E assim, por que dar continuidade àquela pesquisa iniciada na graduação, agora numa dissertação de Mestrado?

Estas questões me levaram a outras, mais específicas: Para aqueles estudantes que participaram da minha primeira pesquisa, habitantes da área considerada urbana de Juiz de Fora, seria importante, fundamental, pensar sobre o campo, refletir sobre aquelas questões postas na pesquisa? Ou falar sobre o campo se tornou apenas uma questão de currículo, de cumprimento de programa escolar, e minha pesquisa vinha reforçar isto?

Na pesquisa realizada na graduação em Geografia, os resultados vislumbrados abarcavam opiniões sobre o MST, todavia o transcendia e apontavam para as noções de campo e rural dos sujeitos participantes, que certamente não haviam sido construídas naquele momento apenas, mas em toda uma trajetória que incluía seus dias de criança.

Com essa afirmação e diante tantas indagações, antes de apresentar qual é a questão central de investigação norteadora da presente pesquisa, percebo como necessário apontar para a relevância da temática, que transcende a uma história de vida e/ou o cumprimento de um currículo escolar pré-estabelecido.

A justificativa que confere a essa temática indiscutível importância, mesmo num contexto onde as vivências sejam aparentemente urbanas, assenta-se, sobretudo, na relação campo-cidade. A inseparabilidade desses espaços, a influência mútua que eles exercem um sobre o outro e a existência de elos, muitas vezes invisíveis, entre campo e cidade, são argumentos suficientes para atestar a relevância de uma pesquisa que tenha no campo o seu objeto de estudo.

O que é campo, o que é cidade, o que é rural, o que é urbano? O que os caracteriza e o que os distingue? Entendo que não é possível conceituá-los, estudá-los e compreender suas dinâmicas isoladamente, e neste sentido, se não podem ser entendidos separadamente, o que justifica pensar o campo num contexto considerado predominantemente urbano passa por essas relações imbricadas entre campo-cidade.

De forma alguma nego as diferenças entre o campo e a cidade, até por que estas são inegáveis, basta observar a organização socioespacial, os costumes, modo de vida, relação com a terra para averiguar isso. O campo tem suas peculiaridades assim como a cidade. No entanto, a compreensão que tenho e que defendo ser fundamental para uma leitura espacial menos superficial, é que um espaço não independe do outro, pelo contrário, eles são relacionais e interdependentes e assim suas respectivas realidades se entrecruzam.

Nesta pesquisa, que a seguir apresento, optei por não vincular explicitamente minha questão central de pesquisa à escola, aproximando-me da compreensão de que as concepções sobre campo e cidade não se limitam àquelas estudadas nesse espaço, apesar dele também ter considerável contribuição nessa construção - basta uma breve observação dos currículos escolares, parâmetros curriculares, programas de ensino estaduais e municipais para verificar que esse é um assunto muito presente na escola.

Num primeiro momento, em que o interesse é conhecer as representações de campo e cidade de um grupo de crianças, a escola aparece de uma forma sutil, pois a investigação se deu com a participação de crianças estudantes. Posteriormente, a educação – que transcende a sala de aula e o próprio ambiente escola – terá papel de destaque no estudo dos resultados.

A questão central que me dediquei a investigar foi: Que representações, crianças de Juiz de Fora com vivências tipicamente urbanas, possuem/reconstroem do campo e do modo de vida rural?⁶

É importante dizer que o instrumento que elaborei e utilizei na pesquisa foca a representação de campo e cidade. Ao refletir sobre o que realmente queria investigar, constatei que eram as representações do campo que me interessavam, entretanto, à luz do referencial teórico que comungo, percebi que seria incoerente com ele se isolasse a representação de campo apenas. Demarcar esse isolamento poderia tender ao não aparecimento do *continuum* e das relações entre campo e cidade, por exemplo.

Uma outra questão, complementar à primeira, que também norteou a pesquisa foi: Que concepções estão subjacentes às representações de campo e cidade produzidas por crianças de Juiz de Fora com vivências tipicamente urbanas? Essa questão foi elaborada no intuito de ir além do conhecer que a primeira questão me possibilitava. Com o acesso às representações consumado, essa questão complementar me guiou à busca das concepções de campo e cidade que ali estavam latentes.

Diante disso, meus objetivos nessa pesquisa, do geral para os mais específicos, foram: conhecer as representações que crianças de Juiz de Fora com vivências tipicamente urbanas possuem/reconstroem sobre o campo; descobrir as concepções de campo e cidade, subjacentes às representações das crianças participantes da pesquisa; perceber se as crianças participantes da pesquisa conseguem apreender as relações existentes entre campo e cidade; refletir sobre a importância da Geografia escolar na leitura espacial, necessária à construção de conhecimentos relativos ao campo e a cidade.

Em relação aos caminhos metodológicos que escolhi trilhar, esses estão atrelados à pesquisa qualitativa. Com as questões investigativas em vista, fiz uso de dois instrumentos que me possibilitaram estudá-las, a representação gráfica através de desenho e a entrevista semi-estruturada.

Muitos autores, com suas perspectivas, contribuíram na elaboração das idéias que permeiam este trabalho. Contudo, me apropriei de alguns com mais segurança, por uma questão de aproximação de concepções. Esses tiveram participações mais

⁶ Essa questão foi assim formulada com a compreensão de que as crianças possuem uma representação de campo baseada em suas experiências - sejam elas pessoais, escolares, literárias, midiáticas, etc - e que pode ser, em grande parte, uma reprodução dessas vivências. Contudo, acredito que, num processo de apropriação dessas referências e de reelaboração delas, tal representação transforma-se em uma nova representação e, portanto, em algo ímpar.

densas, configurando o meu referencial teórico. Dentre eles quero destacar três: Ariovaldo Umbelino de Oliveira, estudioso da Geografia Agrária brasileira, em quem me embaso para defender a pertinência de conceber o campo como foco de estudo, mesmo numa sociedade capitalista dita urbanizada; Raymond Williams, que foi um ‘achado’ no que diz respeito às representações que o campo e a cidade tiveram ao longo da história, sobretudo a partir da Modernidade, após a chamada Primeira Revolução Industrial na Inglaterra; Paulo Freire, educador brasileiro que defendeu a valorização da cultura local como pressuposto ideal nos processos educativos que evocam transformações na sociedade. Outros como Rafael Straforini e Helena Copetti Callai contribuem quando o assunto é a Geografia escolar especificamente.

Os títulos, desta dissertação e dos capítulos que a compõem, foram pensados de forma que trouxessem em si a idéia de representação.

“É MUITO DIFÍCIL VOCÊ VER UMA CARROÇA NO CENTRO DA CIDADE”: **Crianças de Juiz de Fora (MG) e suas representações de cidade e campo** trouxe a frase de uma das crianças, que, a meu ver, tem um núcleo comum com as demais participações.

Utilizando-me de metáforas - também uma forma de representação – nomeei os títulos dos capítulos inspirada no processo de cultura agrícola. O extenso título do capítulo 3, em contraste com o da dissertação, enfatiza a singularidade das representações mesmo que elas apresentem núcleos comuns.

No capítulo 1 “**ARANDO A TERRA: Campo, cidade, rural e urbano – categorias e representações**”, a discussão se estabelece na busca dos significados e da abrangência dessas categorias. Ainda nesse capítulo, mostro representações sociais de campo e cidade, focalizando, em especial, as imagens de campo e camponês gestadas e amplamente utilizadas no Brasil.

O capítulo 2 “**A SELEÇÃO DAS SEMENTES E DAS TÉCNICAS DE PLANTIO: sobre os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa**” traz as escolhas metodológicas que fiz para alcançar os objetivos da pesquisa. A opção pela abordagem qualitativa, a escolha dos sujeitos e os instrumentos utilizados na pesquisa são o seu foco.

No capítulo 3 “**COLHEITA ABUNDANTE: Laura, Brenda, Natan, Leonardo, Gustavo, Akemi, Juliana, Maycon, Lucas, Mateus, Wellerson e Adriele compartilhando suas representações de campo e cidade**” está a apresentação das crianças sujeitos participantes da presente pesquisa, suas representações de campo e cidade e o desafio de contemplá-las sob um olhar geográfico.

1 ARANDO A TERRA: Campo, cidade, rural e urbano – categorias e representações

'Campo' e 'cidade' são palavras muito poderosas.

Raymond Williams

A reflexão sobre as categorias campo, cidade, rural e urbano é um ponto de convergência de muitos pensadores contemporâneos, contudo, essas análises vêm sendo feitas sob perspectivas muito diferenciadas.

Alguns autores falam de uma urbanização completa da sociedade como um processo que inclui o campo, outros vêem no "novo rural" a saída para um mundo que não existe mais e que precisa se modernizar, há também aqueles que apostam na recriação do campo e do campesinato, como forma de resistência ao sistema capitalista, ainda outros anunciam a morte do rural, considerando o campo e o camponês como elementos de uma vida pretérita.

No intuito de construir um fundamento teórico consistente para a pesquisa que proponho, estabeleço aqui um diálogo entre alguns autores, percebendo em que pontos eles se aproximam e em quais eles se contrapõe.

Num primeiro momento, trago considerações sobre o campo e o camponês. Para esta reflexão tenho como referencial teórico o geógrafo Ariovaldo Umbelino de Oliveira, em especial sua obra *Modo de Produção Capitalista e Agricultura*, escrita em 1986, onde o autor faz um retrospecto com o objetivo de compreender o campo e o camponês no século XX, mostrando como o próprio capital cria e recria as condições para suas existências. Sob este referencial, falo sobre a modernização da agricultura brasileira e suas implicações a partir de 1960, em especial.

Posteriormente, a discussão que levanto, complementar à anterior, é referente às conceitualizações, em face das muitas divergências entre autores do que seja a cidade e o campo, o urbano e o rural. Assim, somo ao meu referencial, a partir de uma revisão de literatura, autores que refletem, sobretudo, a partir de teóricos como Henri Lefebvre e Milton Santos.

Finalizo esse capítulo mostrando campo e cidade, rural e urbano sob um outro aspecto. Se, até então, minha discussão privilegia as categorias em seu viés

acadêmico, nesse momento o foco se volta para as representações sociais historicamente construídas sobre esses arranjos sociespaciais e suas populações.

1.1 Modo de produção capitalista: morte do campo?

A cidade foi condição essencial ao desenvolvimento do capitalismo, mesmo não tendo sido criada por este modo de produção, conforme asseveram Sposito (1997), Carlos (2005) e Endlich (2006). No entanto, o capitalismo, apesar de muitas vezes associado à industrialização, à urbanização e à cidade como sua materialização, não é estritamente urbano.

As relações feudais de produção, à medida que vão se mostrando insatisfatórias diante de um novo modelo de sociedade nascente, apontam para a necessidade de uma outra forma de produzir, que, pouco a pouco, vai se introduzindo até se tornar hegemônica.

Algumas características são inerentes ao novo modo de produção, a saber, o capitalismo, como por exemplo, a propriedade privada dos meios de produção, inclusive a terra, e o predomínio do trabalho assalariado, com vistas ao aumento do mercado consumidor.

Tais mudanças foram lidas como um prenúncio do fim do campesinato. Muitos teóricos entenderam que era impossível o camponês subsistir frente à superioridade técnica do modo de produção capitalista, capaz de permitir produção agrícola em larga escala. Assim, mesmo que num primeiro momento houvesse uma resistência, esta duraria pouco tempo, sendo quebrada pela supremacia do capital.

Oliveira (1986), contudo, aponta para a resistência da presença camponesa no capitalismo. O autor expõe que o desenvolvimento do capitalismo é resultado de um processo contraditório de reprodução capitalista ampliada do capital. Nesse sentido, o capitalismo depende tanto da produção imediata quanto da circulação dos produtos, gerando o ciclo de trocas: mercadoria por dinheiro e dinheiro por mercadoria. Na mercadoria estão embutidos valores que ultrapassam o do produto em si, relativos ao trabalho não-pago, a mais-valia, que na fase de circulação, quando a mercadoria se transforma em dinheiro, épropriada pelo capitalista.

O desenvolvimento do capitalismo se dá em decorrência de seu princípio essencial, o movimento de rotação do capital: D-M-D. Mas, ao mesmo tempo,

contradictoriamente, o capital é capaz de criar relações não-capitalistas de produção e produzir capital de forma não-capitalista. Oliveira (1986, p. 29) salienta:

O desenvolvimento do modo capitalista de produção entendido como processo contraditório de reprodução ampliada do capital, pressupõe a criação capitalista de relações não-capitalistas de produção, uma vez que o capital ao reproduzir-se, reproduz também de forma ampliada suas contradições.

Ainda, embasado em Martins¹, diz que

esse movimento contraditório gera não só a subordinação de relações pré-capitalistas, como também relações antagônicas e subordinadas não-capitalistas. [...] o capital, incorporando áreas e populações às relações comerciais, desenvolve, numa unidade contraditória, as condições de sua expansão e simultaneamente os entraves a esta expansão. Quer dizer, como o capital não se expande mercantilizando todos os setores envolvidos nesta expansão (não implanta a um só tempo o trabalho assalariado em todos os setores e lugares), ele tende, particularmente onde e quando a vanguarda dessa expansão capitalista está apenas no comércio, a desenvolver, em parte contraditoriamente, o mesmo processo que se deu em sua acumulação primitiva. O capital lança mão da criação e recriação das relações não-capitalistas de produção para realizar a produção não-capitalista do capital (OLIVEIRA, 1986, p.29).

A partir disto, o autor defende a permanência do campesinato no contexto capitalista concorrencial, dizendo que apesar do camponês ser explorado pelo capital, este não conseguiu extinguí-lo. Pelo contrário, o capitalismo foi adaptando outras formas comunitárias de produção à sua lógica, de forma que a ação da reprodução do capital na agricultura não era tipicamente capitalista.

Ainda, entendo que o camponês, como explorado e oprimido do sistema capitalista não pode ser excluído dele por ser “peça chave” no desenvolvimento/manutenção deste modo de produção. Assim, ele não é um excluído do capitalismo, mas excluído de deter os meios de produção, o que resulta nas diferenças de classe.

A primeira fase do capitalismo possuía como característica central a produção de mercadorias, o que fez o capital ganhar domínio mundial, contudo,

¹ O autor não faz referência à obra

[...] essa dominação não se deu sempre pela expansão, nessas áreas novas, da produção de mercadorias através de relações especificamente capitalistas. Assim, a etapa de produção imediata e a da distribuição não eram especificamente capitalistas, porém a circulação e o consumo sim (OLIVEIRA, 1986, p.31).

Isso aconteceu, por exemplo, nas colonizações. Os colonizadores europeus utilizavam a maneira dos povos nativos produzirem, que não era capitalista, para produzir mercadorias. A despeito da forma de produzir estas iam circular no mercado capitalista.

Mas, ao mesmo tempo em que permanecem no campo estas relações não-capitalistas, que, no entanto, produzem capital, surge, também, uma agricultura tipicamente capitalista, baseada na mão-de-obra assalariada, nos arrendamentos, nas grandes propriedades privadas etc. Destarte, o capital “cerca” o campo de todos os lados, não fazendo caso de sua forma de ação contanto que esta seja a mais rentável.

Com o fim da escravidão, o então chamado trabalhador livre continua separado dos meios de produção e também da força de trabalho- que ele passa a vender, não há uma mudança estrutural. É interessante observar também que no Brasil pós-escravista, por exemplo, a produção continuou voltada ao provimento dos mercados europeus de produtos tropicais.

Já no fim do século XIX, fase monopolista do capitalismo, o que se verifica é uma disputa acirrada pela renda da terra. Apesar da aparente baixa rentabilidade dos investimentos na agricultura, o capital monopolista ora investe na chamada agroindústria, sobretudo na circulação dos produtos, subordinando a produção à circulação e o camponês ao capital. Ora apresenta conflitos entre capitalistas do campo e monopólios industriais, ambos interessados em captar maior renda da terra (OLIVEIRA, 1986, p. 53).

Contudo, mesmo diante de toda estas colocações que mostram uma agricultura cada vez mais capitalizada, Oliveira (1986) faz um apontamento importante em relação a manutenção da agricultura camponesa no século XX, chamando a atenção para o fato de que, contraditoriamente, o capital cria e recria condições para o desenvolvimento da mesma. Diferente do camponês livre para produzir mercadorias do capitalismo concorrencial, os grandes monopólios industriais, que, estrategicamente, não produzem sob relações especificamente capitalistas, fizeram surgir, por exemplo, um camponês ultra-especializado e que também é

Um camponês agora permanentemente endividado no banco, pressionado pelos encargos fiscais do Estado [...]; um camponês altamente produtivo, cujo trabalho agrícola torna-se cada vez mais intenso, que inclusive necessita, dependendo do setor, entregar temporariamente parte do processo de trabalho para trabalhadores de empreitada, ou então entregar para os monopólios industriais a última etapa do processo produtivo: a colheita (OLIVEIRA, 1986, p. 54).

Assim, o autor comprehende que o camponês existe, resiste, contudo, neste contexto, como livre produtor de mercadorias ultra-especializado é um produto do próprio capitalismo monopolista, que, contraditoriamente, abre espaço à reprodução camponesa, mas, para apropriar-se de sua renda, convertendo-a em capital.

Portanto, o camponês sobrevive no capitalismo, porém, a lógica do capital difere da lógica que o campesinato opera. Enquanto o capital percebe a fórmula D-M-D', onde só se investe dinheiro na produção de mercadoria para obter muito mais dinheiro e assim sucessivamente, fazendo da terra mais um objeto de negócio, para o camponês a relação é M-D-M, produzir mercadorias, gerar dinheiro e, assim obter outras mercadorias que não produz, reproduzindo, assim, a condição camponesa, mantendo a produção familiar que

[...] se opõe às relações de mercado enquanto estrutura básica, oferecendo resistência à lógica capitalista da acumulação. O que não quer dizer que, enquanto unidade de produção/consumo, esteja alheia às trocas mercantis, mas que as desenvolve a partir das necessidades e perspectivas do grupo doméstico. Através dessa negação do valor de mercado, mostra a existência de uma racionalidade que se estabelece a partir de uma sociabilidade, de um direito, de um moral, que negam princípios capitalistas de produtividade, de rentabilidade que valorizam o capital (OLIVEIRA, s/d, p.104).

Tais considerações levam-me a Paulino (2006). A autora afirma que o campo no capitalismo é marcado pela heterogeneidade, apresentando dois tipos de propriedade privada da terra: a capitalista e a camponesa. A diferença é que na primeira a terra é objeto de negócio, é onde se explora o trabalho alheio, a mais-valia, ou, simplesmente, torna-se instrumento de especulação. Para o camponês, ao contrário, a terra é terra de trabalho, é onde a família produz seu sustento e a modernização não exterminta a ideologia e a pertença camponesa.

Diante dessas considerações, um ponto importante já pode ser estabelecido. O campo e o rural não foram extintos com o capitalismo. Mas, e no Brasil, predominantemente urbano, eles ainda são realidade?

1.1.1 O campo brasileiro: Modernização e resistência

Voltando o olhar para o campo brasileiro, cuja concentração de terras remonta à sua colonização pelos europeus, posso dizer que este é afetado pela lógica capitalista, de modo mais sensível e contundente, a partir da segunda metade do século XX. Na década de 1960, o Brasil inaugura uma era de modernização da agricultura, que tem repercussões profundas no campesinato, lançando sobre ele as mesmas incertezas que inquietaram os europeus e foram temas de reflexões de muitos de seus teóricos.

Segundo Santos (2007) é a partir deste momento que as relações capitalistas de produção vão se territorializando no campo, resultando em maior concentração fundiária e de renda, e, assim, abrindo precedentes para a resistência campesina e o surgimento de movimentos de luta pela terra.

O chamado processo de modernização que ganha espaço em meados de 1960 no campo, baseado na tecnologia, nos incentivos estatais e na produção industrial, atinge características conservadoras e contraditórias à medida que não cria mais empregos no campo, ao invés disto, expropria o pequeno produtor e acentua o processo migratório entre campo e cidade.

A Revolução Verde, movimento acontecido na agricultura com vistas no aumento de produtividade nos campos do mundo inteiro, também marca o processo de modernização rural em nosso país, fazendo do Brasil um dos maiores produtores de grãos (SANTOS, 2007, p. 46). A partir do uso de insumos químicos, como fertilizantes e pesticidas, investimento de novas técnicas no sistema de irrigação, substituição de métodos de preparação da terra, plantio e colheita por outros mecanizados, e ainda, com o apoio da genética, o campo brasileiro alcança a modernização e conquista o mercado externo.

Balsan (2006) entende que tais modificações na estrutura produtiva camponesa geram uma série de efeitos na vida das populações rurais, que vão desde as alterações ambientais, até as econômicas e sociais. Esses se intensificam pelo

não-acesso da maior parte dos camponeses a quaisquer das inovações, o que muitas vezes até mesmo impossibilita a permanência do pequeno produtor na terra.

Santos (2007) ratifica esta afirmação quando aponta que a Revolução Verde não era para todos os camponeses, mas apenas para uma elite agrária que a ela podia ter acesso, o que concentra a renda e consequentemente a terra.

As mudanças apontadas remetem - me a Santos (2000, p. 89-90). O autor declara que

Nas áreas onde essa agricultura científica globalizada se instala, verifica-se uma importante demanda de bens científicos (sementes, inseticidas, fertilizantes, corretivos) e, também, de assistência técnica. Os produtos são escolhidos segundo uma base mercantil, o que também implica uma estrita obediência aos mandamentos científicos e técnicos. São essas condições que regem os processos de plantação, colheita, armazenamento, empacotamento, transportes e comercialização [...]

[...] a agricultura científica, moderna e globalizada acaba por atribuir aos agricultores modernos a velha condição de servos da gleba. É atender a tais imperativos ou sair.

[...] forma-se no mundo rural em processo de modernização uma nova massa de imigrantes, que tanto podem se dirigir às cidades quanto participar de novas frentes pioneiras [...].

Frente às colocações do referido autor, é possível afirmar que a agricultura passa a operar com outros matizes, torna-se submissa ao mercado quando sua produção é direcionada por ele. Isso pode até resultar num aparente desenvolvimento rural, mas que, na realidade, é uma falácia, visto que este “desenvolvimento” leva à falência, e até à miséria, àqueles produtores que não podem se adequar aos novos tempos, conforme alerta Brum apud Alves e Silveira (s/d, p.12).

Nos países em que, concomitantemente à ‘Revolução Verde’, foi implantada a reforma da estrutura agrária, com redivisão e redistribuição das terras, ou se fez alguma alteração estrutural na forma de propriedade, posse e uso da terra, os resultados foram significativamente positivos, com benefícios sensíveis para a maioria da população. Porém, nos países, como o Brasil, em que a ‘Revolução Verde’ não foi acompanhada de uma reforma agrária, mas apenas um sucedâneo desta, resultaram graves consequências, tanto de ordem econômica como principalmente sociais [...] uma minoria apenas dos agricultores, aqueles que se estruturaram de forma empresarial - a nova burguesia rural - foram mais ou menos favorecidos, enquanto os mais fracos - os pequenos proprietários rurais - foram e vão sendo progressivamente marginalizados do processo.

Prova deste pseudo-desenvolvimento é o êxodo rural. Do interior das regiões mais afetadas pela modernização, saíram as maiores levas de camponeses rumo às metrópoles como Rio de Janeiro e São Paulo, o que não aconteceria se este desenvolvimento do meio rural tivesse um caráter mais equânime.

De acordo com Balsan (2006), o campo passa a abrigar uma dualidade causada pelo processo de modernização. De um lado tem-se um campo rico e de outro um campo em vias de miséria. Situação propiciada pelas “[...] enormes e cada vez mais profundas desigualdades existentes entre a grande e a pequena exploração agrária, e entre a agricultura de abastecimento interno e a agricultura de exportação” (GUIMARÃES apud BALSAN, 2006, p.132).

Um dos resultados da aludida dualidade tem repercussão direta na vida dos camponeses, refere-se às situações de trabalho. A manutenção de uma classe detentora dos meios de produção pressupõe o não-acesso de uma outra a esses meios. Neste ínterim, surgem os trabalhadores temporários, muitas das vezes ex-pequenos produtores, que no contexto da agricultura capitalizada perderam suas terras e tornaram-se “bóias frias” ou outro tipo de trabalhador temporário.

Santos (2007) chama este trabalhador de desterritorializado pela agroindústria. O camponês, num primeiro momento, até busca subsídios para tentar manter-se na terra e competir com a indústria monopolista, mas logo é vencido pelos juros altíssimos dos subsídios e os baixos preços oferecidos pelo mercado aos seus produtos, o que lhe obriga a vender a terra.

Cria-se a situação perfeita para o surgimento dos chamados Complexos Agroindustriais (CAI's). Os CAI's brasileiros só se tornam possíveis a partir da concentração de terras somada com políticas de crédito.

Com relação a estes CAI's, Rua (2006) declara que o Estado ao viabiliza-los e favorecer o empresariado rural, o faz em detrimento dos camponeses produtores familiares, assim, privilegia a agricultura de exportação enquanto relega a produção para o mercado interno, a denominada agricultura de subsistência, a um plano inferior. Os pequenos agricultores (proprietários ou não) são considerados como incapazes de acompanhar o progresso técnico, econômico e social.

Santos (2007, p. 49) denuncia:

[...] é destaque o papel do aparelho governamental, que apropriado pela classe detentora dos meios de produção, travestida dos poderes do Estado, criam condições particulares para a aquisição de

benefícios. Nesse sentido, a modernização da agricultura, expressa pela consolidação dos CAI's, aponta para uma centralização ainda maior da produção e para a manutenção de seu caráter excluente.

Com terra e renda concentradas, de produtores residentes, os camponeses expulsos da terra tornam-se assalariados, empregados sazonais - visto às inovações dispensarem mão de obra durante todo o ano, e tantas vezes, miseráveis das cidades brasileiras. Políticas Públicas eficientes para manter a autonomia de produção do camponês inexistem sem a intervenção dos movimentos sociais, protagonistas na recriação do campesinato brasileiro no interior do modo de produção capitalista.

[...] o Estado [...] tem mantido os velhos pactos entre os setores do bloco hegemônico, contando sempre com a resistência, algumas vezes manifestada com violência, desses camponeses que desenvolvem estratégias de sobrevivência particulares ou coletivas, quando integrados a movimentos sociais rurais (embora não exclusivamente com contingentes rurais) como o MST, o de maior expressão até o momento (RUA, 2006, p.85).

Mas o que é campo, cidade, rural e urbano? Como essas categorias são definidas no Brasil? A seguir, de forma sucinta, apresento algumas considerações.

1.2 As categorias Cidade, Campo, Urbano, Rural

Ao iniciar esta discussão concernente às categorias cidade, campo, urbano e rural, não estou buscando definições absolutas, fechadas, mas, tentando organizar uma reflexão minha sobre algo que tem sido foco de um debate intenso entre cientistas das diversas áreas do conhecimento.

O que separa ou diferencia a cidade do campo? Qual o limite entre eles? Dentro de um município como Juiz de Fora, por exemplo, tradicionalmente industrial, o que define o que é urbano e o que é rural, ou mesmo, existe o rural? Tais questões são muito pertinentes diante do critério de classificação do que é cidade no Brasil, e frente aos apontamentos para um “novo rural”.

Enquanto na antiguidade, as primeiras divisões do trabalho diferenciam cidade e campo, facilitando a delimitação dos mesmos, e, no medievo, os muros eram característica essencial da demarcação, cercando a cidade e separando-a do campo,

na modernidade, definir limites entre um e outro é tarefa complexa, pois estes tendem a desaparecer fisicamente (ENDLICH, 2006).

Frente ao desenvolvimento de atividades distintas das tradicionais no campo, muitos estudiosos acreditam no nascimento de um novo rural e a partir disto formulam suas teorias para pensar as novas funções que acreditam serem atribuídas ao campo. Porém, antes de pensar no novo rural, é fundamental estabelecer o que é rural, para, enfim, concluir: “[...] será que o novo rural é realmente rural?” (ENDLICH, 2006, p.12).

No contexto brasileiro, o fundamento utilizado para definir o que é cidade é um Decreto - Lei instituído pelo Estado Novo em 1938². O Decreto-Lei 311 aponta como cidade a área do Distrito Sede, independentemente das relações que se estabelecem no espaço em questão (BERNADELLI, 2006). Se a cidade é definida como sendo a área do Distrito Sede, logo, o campo é o que não é cidade.³

Veiga (2002) traz críticas ao critério (ou falta de critério) do Decreto - Lei 311/1938 para definir o que é cidade no Brasil, considerando-o como puramente formal, não condizente com a realidade brasileira. O autor procura demarcar bem o que é urbano e o que é rural, considera estes conceitos sinônimos de cidade e campo, respectivamente, e afirma que o Brasil é muito menos urbano do que mostram os dados estatísticos.

A vigente definição de “cidade” é obra do Estado Novo. Foi o Decreto-Lei 311, de 1938, que transformou em cidades todas as sedes municipais existentes, independentemente de suas características estruturais e funcionais. Da noite para o dia, ínfimos povoados, ou simples vilarejos, viraram cidades por norma que continua em vigor, apesar de todas as posteriores evoluções institucionais.

[...] mesmo populações indígenas ou guardas –florestais de áreas de preservação são considerados urbanos caso suas ocas ou palhoças estejam no interior do perímetro de alguma sede municipal ou distrital (VEIGA, 2002, p.63-66).

Diante da carência de uma definição mais criteriosa do que é cidade no Brasil, fazem coro, juntamente com Veiga (2002), muitos teóricos que não coadunam com o Decreto-Lei 311/1938. Assim, conforme Endlich (2006), existem vários juízos utilizados no tratamento e caracterização do rural e do urbano além do oficial. Dentre os

² É importante acrescentar que essa é a definição legal desde 1938 utilizada pelo IBGE, contudo, a partir de 1988 são as Prefeituras Municipais que definem o que é rural e urbano nos limites de seus municípios.

³ As vilas também são consideradas urbanas. Assim, o urbano pela definição oficial corresponde às cidades e vilas. O restante do município é o rural.

critérios, além da classificação formal baseada nos limites oficiais que utiliza a delimitação administrativa, a autora destaca outros, como o que se fundamenta na demografia, considerando os números da população absoluta, também o que se baseia na densidade demográfica e ainda o que considera a ocupação econômica da população para definir o que é cidade e o que é campo.

Veiga (2002), por exemplo, ao reprovar o critério de definição do que é cidade no Brasil como puramente formal, defende que para mensurar o grau de urbanização brasileira é preciso levar em consideração o número de habitantes de determinada localidade e também a atividade econômica a que ela se dedica.

Todavia, todas estas classificações podem ser tidas como refutáveis, visto que desconsideram a complexidade da realidade, baseando-se na forma. Para apontar isto Endlich (2006) coloca que o critério da demografia não leva em conta, por exemplo, que aglomeração não revela modo de vida. Já a densidade demográfica por si só não pode caracterizar o que é cidade, devido nesta também existirem vazios demográficos. E no que diz respeito a ocupação econômica, é importante lembrar que o rural não está voltado apenas à atividades primárias e, por sua vez, estas também estão presentes na cidade.

Caminhando em outra direção, Endlich (2006) defende, embasada em autores como Beaujeu-Garnier, Wirth, Lefebvre e Milton Santos, a cidade como centralidade, como um núcleo que exerce influência sobre o entorno, indicando que o urbano estende-se para além da cidade. Neste sentido, o urbano é muito mais do que a forma, o urbano é conteúdo, é modo de vida, que ultrapassa as fronteiras da cidade, atinge o campo e supera o rural. Logo, cidade e urbano são conceitos distintos, assim como campo e rural também o são.

Diante dessas colocações é possível afirmar, juntamente com Endlich (2006) e discordando de Veiga(2002), que o Brasil é ainda mais urbano do que declaram as estatísticas, considerando que o urbano compreende a cidade e como um modo de vida ultrapassa seus limites. Logo,

[...] de uma maneira teoricamente ampla, pode-se considerar a sociedade atual como uma civilização urbana, por outro lado, no âmbito pragmático, o estabelecimento desses limites continua sendo motivo de preocupação, como é o caso da definição do perímetro urbano e classificação das áreas para fins estatísticos (ENDLICH, 2006, p.12).

Sobarzo (2006) assinala que apesar da crítica de Veiga (2002) à definição político-administrativa, ao elaborar uma outra saída, este continua preso à forma, não levando em conta as relações sociais estabelecidas no espaço de análise. Sobarzo (2006) adiciona que, em seu livro, Veiga (2002) fala do surgimento de um “novo rural”, defende o investimento em políticas públicas para atender a nascente demanda, contudo, sem preocupar-se com o que há de realmente rural no “novo rural”, ou melhor, com o que há de conteúdo rural.

Entendo que Endlich (2006) e Sobarzo (2006), ambos influenciados pelo francês Henri Lefebvre, se aproximam ao compreenderem o rural e o urbano como modos de vida, como conceitos relacionais que contemplam cultura, costumes e hábitos, e assim vão além do território, da materialidade. Os autores convergem ao considerarem o “novo rural” como não – rural, visto que é criado por uma demanda da cidade e só tem aparência de rural.

Com relação a isto, Rua (2006, p.83) afirma que, além do campo já vir sendo considerado como mercadoria capaz de produzir outras, por intermédio do trabalho, e gerar renda também através da especulação, atualmente, a natureza e as “atratividades” do campo são mercadorias valiosas. O autor assegura que este não é um “novo rural”, e sim novas imagens, novos sentidos para este espaço “que mantém a visão produtivista, até agora dominante, mas que se traduzem em novos qualificativos para outras relações entre o espaço urbano e rural e entre a cidade e o campo” (p.85).

Estas considerações levam Rua (2006) a defender a idéia de “urbanidades no rural”, que segundo o autor difere daqueles que falam de uma “urbanização do rural”. Esta levaria ao desaparecimento do rural que se tornaria urbano, enquanto aquela preservaria as especificidades do rural, contudo, considerando-o como um território híbrido, onde urbano e rural interagem.

Rua (2002, p. 33-34), em momento anterior, já defendia a permanência do rural:

Para nós não se trata do fim do rural destruído pela urbanização homogeneizadora, [...] chamamos atenção para o processo de desenvolvimento do capitalismo que se dá de maneira desigual no espaço [...] O rural, ao guardar especificidades das práticas espaciais de suas populações, garante (e, em alguns casos, fortalece) a identidade territorial que, mesmo submetida às lógicas

difundidas a partir da cidade, ainda permite a essas populações uma certa autodeterminação.

Lefebvre (1969) aposta numa sociedade urbana em constituição. O teórico acredita que esta sociedade tem suas origens no processo de industrialização quando a superação da precariedade foi possibilitada pela evolução tecnológica. Contudo o autor lembra que nem toda sociedade tem acesso aos meios necessários para vencer tal precariedade, logo, a chamada sociedade urbana é uma projeção, uma virtualidade. Tal sociedade refere-se à qualidade de vida, qualidade nas relações humanas e, assim, está muito distante de concretizar-se, é uma realidade não concluída.

Sobarzo (2006) aponta que dicotomizar urbano-rural não é a melhor leitura de Lefebvre pois este pensador considera o urbano como sociedade em formação que inclui o rural, sendo que urbano e rural são conteúdos sociais diferenciados que assim tendem a permanecer. No entanto, cidade e campo, enquanto formas, materializações, apesar de terem guardado grandes diferenças entre si no passado, hoje, diante do “crescimento das forças produtivas e de novas relações de produção”, se aproximam e a oposição entre eles atenua-se (SOBARZO, 2006, p.55).

Chamo a atenção para Lefebvre e para autores que fazem reflexões a partir dele, pois percebo que embora estes defendam a teoria da sociedade urbana, não negam o rural, não apontam para o fim do campesinato. No contexto de novas relações entre campo e cidade, supera-se a oposição entre eles, o campo incorpora as tecnologias da cidade e reorganiza suas formas por conta das novas relações de produção, no entanto estas não extermíniam as atividades agrícolas. Assim, cidade e campo continuam existindo, contudo, não mais sob o viés da dicotomia devido às novas relações entre eles.

1.3 As representações sociais de campo e cidade

O que é campo e o que é cidade? A mesma pergunta mantém sua centralidade, conquanto numa perspectiva distinta da que foi tratada até o momento.

Meu interesse até aqui recaiu sobre as categorias campo, cidade e rural, urbano sob o ponto de vista acadêmico, de forma que fiquei restrita às produções

científicas sobre o tema. Nesse instante, quero trazer para o centro do debate os conceitos de campo e cidade erigidos socialmente.

Conforme Jodelet (2001), a representação social é conhecimento socialmente elaborado e partilhado por dado grupo, é ideológica e circula nos discursos. Sendo o saber do senso comum, se diferencia do conhecimento científico, mas, como esse, é objeto legítimo de estudo. Na modernidade, as mídias têm importante intervenção em sua elaboração, o que se dá de forma muitas vezes manipuladora ao veicular mensagens e imagens.

É importante atentar para o fato de que essas ditas construções do senso comum não vêm dissociadas do contexto em que se levantam e das influências que esse exerce. Tendo como foco de estudo as representações de campo e cidade que as crianças possuem e reconstruem, comprehendi que seria importante buscar como que historicamente as representações de campo e cidade se apresentam.

Nesse intento, escolhi Raymond Williams (1921-1988) para essa reflexão, um crítico marxista inglês cujas experiências me pareceram familiares. Em 1973⁴, ele publicou a obra *O campo e a cidade na história e na literatura*, defendendo campo e cidade como representações sociais, dada a força das representações no entendimento do que sejam esses espaços.

Posteriormente, mostro dois exemplos brasileiros de representações associados ao campo, Jeca Tatu de Monteiro Lobato e Chico Bento de Maurício de Souza, personagens que com suas características definem o “homem rural” brasileiro.

1.3.1 “‘Campo’ e ‘Cidade’ são palavras muito poderosas”⁵

Para Williams (1989), o modo de produção capitalista é o processo que engendrou a grande parte da história conhecida de campo e cidade. Nesse sentido, ele busca analisar o contexto em que as idéias de campo e cidade são construídas e o que está associado a essas idéias.

Raymond Williams está em sua obra, sendo possível reconhecê-lo nas entrelinhas, como ele próprio expõe. Além de trazer uma densa análise sobre as representações de campo e cidade – comunidades humanas repetidamente contrastadas, segundo ele - pela sociedade inglesa através dos séculos pós-

⁴ Traduzida para a Língua Portuguesa por Paulo Henriques Brito e publicada pela editora Companhia das Letras em 1989.

⁵ (WILLIAMS, 1989, p.11)

Revolução Industrial, o autor parte de uma experiência pessoal como neto de trabalhadores rurais. O ponto de partida de sua análise é sua vivência na aldeia onde nasceu em 1921 entre a Inglaterra e o País de Gales. Compartilhando uma representação pessoal de campo e do modo de vida rural, arraigada em suas vivências, Williams (1989, p. 13) diz

[...] devo dizer que para mim a vida rural tem diversos significados. São os olmos, os pilriteiros, o cavalo branco no campo que vejo pela janela enquanto escrevo. São os homens na tarde de novembro, voltando para casa depois da poda, as mãos enfiadas nos bolsos dos casacos cáqui; e as mulheres de lenço na cabeça, paradas às portas das casas, esperando pelo ônibus azul que as levará para o campo, onde trabalharão na colheita durante o horário escolar. É o trator descendo a estrada, deixando a marca denteada dos pneus na lama; é a luz acesa na madrugada, na criação de porcos do outro lado da estrada, no momento de um parto; o caminhão lerdo na curva fechada, repleto de carneiros amontoados na carroceria; o cheiro forte do melaço na forragem. É a terra estéril, de argila saibrosa, não muito longe daqui, que está sendo loteada para a construção de casas, ao preço de 12 mil libras o acre.

A Inglaterra, considerada precursora na chamada Revolução Industrial, é o foco de estudo de Williams (1989). Ela é afetada bruscamente pelas transformações nas relações campo e cidade quando o campesinato tradicional é mui rapidamente suprimido por uma agricultura moderna e multidões de camponeses são expulsas das propriedades. Contudo, segundo Williams (1989), apesar de seus estudos estarem voltados às experiências inglesas, algumas vistas e vividas por ele, suas análises e constatações extrapolam seus limites.

Em torno das comunidades existentes, historicamente bastante variadas, cristalizaram-se e generalizaram-se atitudes emocionais poderosas. O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples. A cidade associou-se a idéia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação (WILLIAMS, 1989, p. 11).

As inovações absorvidas amplamente pela cidade, e ao mesmo tempo tendo essa como seu berço, aumentaram a lacuna entre campo e cidade. O campo é associado a uma imagem do passado, enquanto a cidade era a visão do futuro, o retrocesso *versus* o progresso.

Não obstante, contrastando com essas representações de grupos humanos diversos em momentos históricos distintos, que podem ser chamadas de consensuais, a realidade histórica, como assegura o autor é bastante variada. Assim, muitas vezes quando se confronta a representação com a realidade essas não correspondem uma a outra.

As práticas e formas de organização do campo e da cidade são diversas, contudo as representações que existem de campo e cidade não obedecem a essa diversidade e trazem características muito recorrentes.

A 'forma de vida campestre' engloba as mais diversas práticas – de caçadores, pastores, fazendeiros e empresários agroindustriais –, e sua organização varia da tribo ao feudo, do camponês e pequeno arrendatário à comuna rural, dos latifúndios e *plantation* às grandes empresas agroindustriais capitalistas e fazendas estatais. Também a cidade aparece sob numerosas formas: capital do Estado, centro administrativo, centro religioso, centro comercial, porto e armazém, base militar, pólo industrial. O que há em comum entre as cidades antigas e medievais e as metrópoles e conurbações modernas é o nome e, em parte, a função – mas não há em absoluto uma formação de identidade. Além disso em nosso próprio mundo, entre os tradicionais extremos de campo e cidade existe uma ampla gama de concentrações humanas: subúrbio, cidade-dormitório, favela, complexo industrial [...]

Apesar de todas estas diferenças, persistem certas imagens e associações [...] (WILLIAMS, 1989, p.11-12).

Como pontuado em momento anterior, o autor chama a atenção para a significativa experiência inglesa - primeira comunidade humana a ser considerada predominantemente urbana – visto que uma das grandes transformações nas relações campo e cidade ocorreu na Inglaterra.

A Revolução Industrial ocasionou o surgimento de um novo campo e uma nova cidade, praticamente extinguiu o campesinato tradicional e relacionou o conceito de desenvolvimento à vida urbana e às benesses outorgadas por ela. Contudo, a força das representações mostra-se resistente a essas modificações, de tal forma que, mesmo com as radicais transformações, as concepções de campo e de vida rural permaneceram arraigadas às idéias e imagens tradicionais. Mesmo com a população predominantemente urbana e com o imperativo dos novos modos de vida, a literatura inglesa, por exemplo, permaneceu rural durante amplo período. Ainda no século XX, numa Inglaterra industrializada e urbanizada, a interpretação de campo e cidade ainda se remetiam a alguns modelos já superados (WILLIAMS, 1989).

Williams (1989) narra algumas de suas experiências familiares entre o campo e a cidade. A divisão do tempo de seu pai entre dois empregos, um na cidade e outro no campo, pois nascera para a terra, mas não podia viver dela; a visita aos tios nos feriados que fazia com que passassem do campo para a cidade; a sua chegada à universidade.

A cidade, relata Williams (1989), exerceu grande encantamento sobre ele. Os sentimentos que ele tinha em relação a ela eram de espanto e admiração com tantas coisas, tantas luzes, tantos encontros e possibilidades infinidas. Para ele seus sentimentos estavam tão comprometidos com a cidade quanto com o campo: “[...] um sentimento tão permanente quanto aqueles outros que experimento quando, do alto de uma montanha, contemplo a grande colcha de retalhos multicolorida dos campos que gerações de pessoas de meu sangue limparam e demarcaram com sebes [...]” (p.17).

Foi na cidade também que o autor tem um encontro com a concepção citadina sobre o campo, ele se depara com teorias que tentavam explicar suas experiências.

[...] eu vim de uma aldeia para uma cidade: para ser ensinado, aprender; entregar fatos pessoais, incidentes de uma família, a um registro geral; aprender dados, conexões, perspectivas diferentes. Se os muros das faculdades eram como os dos parques que contornávamos quando crianças, sem poder entrar, agora havia um portão, uma entrada e, no final, uma biblioteca: um registro direto, que cabia a mim aprender a usar. Relembro agora, com ironia, que foi apenas depois de chegar à faculdade que conheci, através de gente citadina, dos acadêmicos, uma versão influente do que realmente representava a vida campestre, a literatura campestre: uma história cultural preparada e convincente. Li também coisas correlatas, em livros eruditos e em obras escritas por homens que saíram de escolas particulares para ir trabalhar numa fazenda, e por outros que foram criados em aldeias e agora são escritores do campo – todo um conjunto de livros e periódicos, notícias em jornais: a vida campestre. E me vejo fazendo a mesma pergunta, por causa da história: onde me situo em relação a esses escritores – num outro campo ou nesta cidade que dá valor às coisas? (WILLIAMS, 1989, p. 17-18).

Essa fala parece-me ilustrativa à concepção da cidade como lócus de cultura, saber e conhecimento . É a cidade que apresenta para Williams (1989), uma definição e um estudo sistematizado sobre o campo através dos escritos literários que nela se encontra, o que posteriormente se constituem como material de análise do autor.

Nesses exames, Williams (1989) observa que o mito de um passado mais feliz, contrastado com a realidade vivenciada naquele momento, também permeia as obras de diversos autores ingleses, quando confrontados com os problemas urbanos

advindos do inchaço das cidades. Por mais que se recuasse no tempo, a crítica à sociedade vigente e o louvor aos tempos de outrora estavam sempre presentes.

Nesse sentido, o rural é evocado com saudosismo, como um modo de vida melhor, mas “morto” pelo advento da urbanização. Um passado rural mais feliz associado à inocência é sempre lembrado nos poemas ingleses analisados por Williams (1989). O campo constantemente aparece associado à natureza e a cidade à mundanidade, sendo o contraste o cerne das representações.

Segundo Williams (1989), o contraste retórico se cristalizou com Roma, momento em que a cidade ganha o status de organismo independente e mostra-se o oposto do campo. Enquanto que na cidade há ganância, no campo há inocência e quem se apresentasse cansado da primeira, poderia encontrar abrigo no último.

Essa vida fervilhante, de lisonja e suborno, de sedução organizada, de barulho e tráfego, com ruas perigosas por causa dos ladrões, com casas frágeis e amontoadas, sempre ameaçadas de incêndio, é a cidade como algo autônomo, seguindo seu próprio caminho (WILLIAMS, 1989, p. 70).

O campo é o refúgio de tudo isso. É o remédio para as feridas causadas por uma vida dissoluta na cidade. Ele não é mais o lugar do trabalhador rural, mas do habitante desocupado, cansado da cidade, tem uma atribuição terapêutica e temporária.

Idealiza-se não a economia rural, do passado ou do presente, mas sim uma casa de campo comprada, ou um “encantador refúgio na costa”, ou mesmo “uma árida ilha costeira”. Isso, portanto, não é um sonho rural, e sim suburbano. E se coloca em reação direta à corrupção interna da cidade [...] (WILLIAMS, 1989, p. 70).

É, numa comparação contemporânea, o “novo rural”, que surge como uma demanda da cidade, para responder e saciar uma necessidade dos habitantes citadinos. Concomitante a essa versão idealizada, o campo continua sendo inferior à cidade e o ideal urbano continua sendo celebrado, contudo, os aspectos negativos impulsionam os moradores da cidade a buscarem momentos de fuga. Nesse ínterim, a cidade prossegue enaltecida, considerada como produtora de cultura e como prova da ilimitada capacidade humana, o campo é colocado à sua sombra, como exemplo de limitação e ignorância, mas também de tranquilidade e refúgio.

1.3.2 Brasil: O campo de “Jeca” e “Chico”

Voltando o olhar especificamente para o Brasil, Ianni (2002) traz uma interessante discussão quanto aos tipos e mitos do pensamento brasileiro. Esse autor, assim como os demais que usarei aqui, não tratam diretamente das representações de campo e cidade, mas falam de imagens e figuras humanas criadas numa sociedade em busca de definição.

Ianni (2002) afirma que nós, sociedade brasileira, ansiamos por encontrar nossa fisionomia, nosso conceito, mas ao mesmo tempo essa busca se divide com o entendimento de que o Brasil é “[...] uma constelação de tipos, com alguns dos quais se constroem tipologias, sendo que, em alguns casos, desdobram-se em mitos e mitologias” (p.180). Nesse movimento são criados personagens reais e fictícios, imagens que representam grupos, dissociadas de contexto, processos, relações. A complexa realidade é resumida em símbolos e, como critica Ianni (2002), a história torna-se “uma coleção de figuras e figurações, ou tipos e mitos, relativos a indivíduos e coletividades, a situações e contextos marcantes, a momentos da geohistória, que se registram metafórica ou alegoricamente” (p.182).

Dentre essas imagens do brasileiro, Ianni (2002) aponta uma das mais conhecidas: a figura do Jeca Tatu, um personagem morador do campo da década de 1910. É importante lembrar que essa representação é criada num Brasil predominantemente rural e o lugar de onde o escritor fala é como um proprietário de terras e, assim, pode-se dizer que ele fala de uma posição privilegiada sobre o trabalhador rural.

Lima (1997) tem o Jeca e a representação do caipira⁶ brasileiro como seu foco de estudo. Ela observa, assim como Castilha (2007), que o Jeca Tatu tanto foi considerado como uma representação caricatural do brasileiro quanto uma crítica procedente de um proprietário capitalista de terras. O Jeca, assim, é um caboclo preguiçoso, apático, atrasado e responsável pelo atraso do país, uma criação estereotipada de grande força simbólica que busca realçar os contrastes entre o interior e o litoral, entre o Brasil moderno e o arcaico, temas recorrentes no pensamento social brasileiro à época.

⁶ Segundo Ferreira (2008) caipira é o habitante do campo ou da roça e pode ser considerado sinônimo de matuto, caboclo, capiau, jeca, roceiro, sertanejo.

De acordo com Lima (1997), pelo menos três tipos de representação, associadas a tendências literárias, já designaram os modos de vida e os tipos humanos das áreas rurais brasileiras. Recebendo influências dessas tendências, os escritores ora tendiam para uma visão do caipira como figura idealizada do ser humano em harmonia com a natureza⁷, ora inclinavam-se para uma representação do caipira como obstáculo ao progresso, como símbolo de um Brasil passado.

Para os autores românticos, elementos como autenticidade e proximidade à natureza consistem nos mais valorizados; já nas representações (neo) naturalista e modernista o tema da preguiça aparece como o grande elemento distintivo, por mais que pudesse variar o diagnóstico sobre suas causas. E, a partir de tal referência, cria-se a moldura onde se esboça o retrato ou caricatura do homem rural brasileiro (LIMA, 1997, p.7).

A temática da preguiça do homem do campo aparece claramente nos contos de Monteiro Lobato publicados em jornais de São Paulo e posteriormente compilados na obra *Urupês*. No conto *Velha Praga*, é possível constatar:

O caboclo é uma quantidade negativa. Tala cinquenta alqueires de terra para extrair deles o com que passar fome e frio durante o ano. Calcula as sementeiras pelo máximo da sua resistência às privações. Nem mais, nem menos. “Dando para passar fome”, sem virem a morrer disso, ele, a mulher e o cachorro – está tudo muito bem; assim fez o pai, o avô; assim fará a prole empanzinada que naquele momento brinca nua no terreiro. Quando se exaure a terra, o agregado muda de sítio. No lugar fica a tapera e o sapezeiro. Um ano que passe e só este atestará a sua estada ali; o mais se apaga como por encanto. A terra reabsorve os frágeis materiais da choça e, como nem sequer uma laranjeira ele plantou, nada mais lembra a passagem por ali do Manoel Peroba, do Chico Marimbondo, do Jéca Tatú ou outros sons ignaros, de dolorosa memória para a natureza circunvizinha (LOBATO, 1968).

O próprio vocábulo urupês designa uma espécie de fungo parasita⁸ e na obra relaciona-se ao estabelecimento do caboclo, do caipira na terra. Ele é o próprio parasita e não se esforça para ter uma vida mais próspera, além disso, em oposição ao que os escritores do romantismo defendiam, ele é trazido por Lobato (1968) como um inimigo da natureza, que pratica queimadas, um “piolho da terra”. O ápice da obra

⁷ Lima (1997) destaca o escritor José de Alencar como ícone dessa perspectiva romantizada do caipira.

⁸ Segundo Park (1999) “o caboclo aparece como sombrio cogumelo, no pau podre e úmido.”

Urupês é o aparecimento do Jeca Tatu, que, segundo Chianca (2007), “se torna a referência fundamental das definições pejorativas do homem rural nas cidades”.

O surgimento desse personagem lobatiano e as mutações que sofreu ao longo das décadas precisam ser compreendidos em seu contexto. Park (1999) aponta que o século XX é inaugurado no Brasil com a preocupação de se debater as teorias raciais, com o objetivo de descobrir o que impedia o desenvolvimento e o progresso da nação. O aprimoramento da população brasileira, baseado em um discurso médico, sanitarista e educativo era um item em pauta e a possível solução para o problema do atraso brasileiro.

Como já sinalizado, em 1912, Monteiro Lobato morando e convivendo com os empregados na fazenda que herdara de seu avô, cria o “Jeca-Caboclo”, caracterizado por ele como um homem inútil, semi-nômade, um parasita da terra, responsável pelas queimadas, representante de um campo atrasado, arcaico. O personagem aparece pela primeira vez no Jornal *O Estado de São Paulo* em 1914 e sua boa repercussão rende a Monteiro Lobato colaborações constantes para o Jornal (PARK, 1999).

O sucesso de seus artigos, o lançamento do livro *Urupês* e a divulgação do Jecatuzinho, através de um folheto médico educativo, resultaram na publicação em 1920 do primeiro almanaque de Monteiro Lobato para o Laboratório Fontoura, o *Almanaque Biotônico Fontoura*. Naquele momento, era comum a distribuição de almanaque de laboratórios à população, que passaram a ser

[...] mais que um veículo de propaganda; estabeleceram-se como material de leitura. Afinal, mais que consumidores, buscavam leitores. Neste universo, o *Almanaque Biotônico Fontoura* é sem dúvida, o mais importante deles. [...] o primeiro número saiu em 1920 elaborado e ilustrado por Monteiro Lobato, com uma tiragem de 50 mil exemplares. Durante muitíssimos anos das décadas de 30 a 70, o número de exemplares impressos e difundidos [...] oscilou entre dois e três milhões e meio. Desde a primeira edição até os anos 70, o Laboratório Fontoura recebeu diariamente uma média de 30 cartas de leitores interessados em seu almanaque (PARK, 1999, p. 143).

Aquele Jeca Tatu, parasita, passa a ser tratado no *Almanaque Biotônico Fontoura* - amplamente distribuído, inclusive nas escolas – como alguém que podia regenerar-se através da saúde e educação. O Jeca feio, sujo, preguiçoso, mal-cuidado e ignorante, apresentado anteriormente, tinha solução e ela estava sendo apregoada pelo almanaque de Monteiro Lobato, que segundo Park (1999) foi o responsável por incorporar o Jeca no imaginário brasileiro.

Lima (1997) e Park (1999) declaram que Monteiro Lobato muda a direção de seu personagem após ter contato com a campanhas sanitárias que ocorrem fortemente no Brasil entre 1916 e 1920. No entanto, é preciso esclarecer que apesar do personagem fluido (PARK, 1999), Lobato não desconstrói a imagem do Jeca anterior, este continua sendo o caboclo indolente, o que o literário faz é tentar explicar sua vida parasitária à luz da medicina, defendendo que ele poderia ser sarado pela instrução.

A regeneração ou ressurreição do Jeca Tatú inscreve-se numa nova perspectiva do autor de Urupês olhar para o problema de integração do homem do interior. O diagnóstico sobre a preguiça do caboclo mudara, às doenças, reveladas à nação através dos relatórios das viagens dos cientistas do Instituto Oswaldo Cruz ao interior, cabia a responsabilidade pela situação de miséria e indigência em que se encontrava o caboclo. A frase que sintetiza essa espécie de ‘conversão’ de Lobato ao ideário sanitário é bastante conhecida e serve de epígrafe para *Problema Vital*: ‘O Jeca não é assim: está assim’ (LIMA, 1999, p.12).

A mesma autora ainda aponta que na segunda edição do livro *Urupês*, Monteiro Lobato, já associado à Indústria Fontoura, escreve um pedido de perdão ao Jeca, em uma nota explicativa: “E aqui aproveito o lance para implorar perdão ao pobre Jeca. Eu ignorava que eras assim, meu Tatú, por motivos de doença. Hoje é com piedade infinita que te encara quem, naquele tempo, só via em ti um mamparreiro de marca. Perdoas?” (LOBATO apud LIMA, 1999, p. 12).

Percebo aqui que, sob um discurso científico, oposto as crenças populares, Monteiro Lobato encontra as razões para a inferioridade do Jeca e vai criando novos escritos, com um Jeca higienizado, fortificado, seguidor das prescrições médicas. Lobato e sua obra se adequam perfeitamente àquele momento histórico, marcado pela busca irrefreada de progresso através do aperfeiçoamento da raça. A educação era o veículo através do qual essa ideologia podia atingir as massas e por isso mesmo o Almanaque Biotônico Fontoura teve a escola como seu público alvo.

Park (1999) observa que havia uma pregação de que para alcançar a cura e o ideal de coesão de um único povo brasileiro rumo à civilização era preciso levar higiene ao campo, preparando o camponês para uma vida futura como operário, a educação, nesse sentido, “poderia e deveria aperfeiçoar a raça, higienizando, para não deixar vestígios de diferenças, tornando os corpos dóceis” (p.144).

No contexto desse discurso, o novo Jeca, ressurreto, narrado para crianças, torna-se produtivo, rapidamente passa a dono da fazenda – ultrapassando seu vizinho

italiano, moderniza suas lavouras e aprende a falar inglês. O novo empresário rural tem responsabilidade social e torna-se um apregoador dos hábitos de higiene e da importância da educação (LIMA, 1997).

Assim, tudo indica que a modernização tão almejada pode ser alcançada com uma intensa higienização promovida pela medicina e pela educação. Os efeitos da inserção do modo de produção capitalista no campo são vistos como a salvação do país e o fim da miséria material e intelectual, enquanto a manutenção no campo de um modo de vida tradicional é indício da permanência do fracasso.

Como já apontei, o Jeca é um personagem bastante fluido, e sua última fase é marcada pela associação de Lobato com o Partido Comunista, o que traz uma alteração ideológica substancial e a aparição do Zé Brasil. O Jeca do final da década de 1940 é uma representação das vítimas do capitalismo, do latifúndio e isso o faz o Jeca ser o que é: pobre, nômade, doente etc. (PARK, 1999). Segundo Fressato (2008) é esse Jeca - um caipira cuja preguiça era uma resposta consciente às práticas capitalistas - que aparece mais fortemente no filme Jeca Tatu do cineasta Amácio Mazzaropi na década de 1950.

Mesmo com essa nova direção do pensamento de Monteiro Lobato, Lima (1997) entende que isso foi inútil no sentido de apagar a força simbólica exercida pelas duas primeiras fases do Jeca Tatu, o que o constituiu como uma representação do homem rural. Castilha (2007, p.73) diz que o “sentido atribuído por Lobato ao trabalhador rural parece estar dentro da memória discursiva do senso comum.” O Lobato proprietário de terra criou um caipira e mesmo que tenha, de certa forma, tentado se livrar dele não conseguiu, pelo contrário contribuiu decisivamente para a constituição de uma imagem pejorativa do camponês que permanece até os dias atuais. Cardoso apud Castilha (2007, p.73) contribui nessa direção:

Os sentidos de seu ‘caipira’ puderam significar e produzir outros pela existência de uma memória, condição do dizível. Lobato fala de um lugar marcado, de uma certa posição de classe: a privilegiada classe dos proprietários ou donos do capital, no caso, proprietários de terra, fazendeiros, que, na história de nosso país, detiveram por um longo espaço de tempo não somente a posse dos latifúndios como também a hegemonia política do país. Foi um discurso de poder que tornou os sentidos de Lobato viáveis, ignorando-se o longo processo histórico de exclusão social, de que tem sido vítima o trabalhador rural.

Chianca (2007, p. 47) afirma que após o Jeca surgem outros personagens que reforçam a imagem dominante do caipira, influenciando as representações sociais

sobre o homem do campo. Esses personagens estão no cinema, na telenovelas, na literatura, etc., e são fortemente inspirados pelo Jeca Tatu, mesmo que essa relação não seja admitida explicitamente.

Uma dessas criações é o Chico Bento, que mostra a ambigüidade da representação citadina do homem rural. Ao mesmo tempo que ele conquista por sua simpatia e simplicidade, é também “obtuso, ignorante, incapaz de responder às mínimas exigências da escolaridade; de outro lado, identificamos nele dotes louváveis: amigo, filho amoroso, defensor da natureza, criança de bom coração e boa índole” (SILVA apud CHIANCA, 2007, p.47).

Para iniciar uma discussão sobre essa representação, em especial sobre a caracterização do personagem e de seu contexto, escolhi para me subsidiar o trabalho de Maria de Lourdes Del Fáveri Cório, que trata com profundidade a constituição do Chico Bento. Cório (2006) diz que, criado por Maurício de Sousa na década de 1960, Chico tornou-se popular através das revistas em quadrinhos, que começam a ser publicadas a partir de 1970, o que o consagrou como um “herói caipira” que se encontra entre o tradicional e o moderno (CÓRIO, 2006, p.125).

O personagem em questão simboliza o brasileiro que vive no campo, suas características falam do amor à natureza - através do cuidado com a terra e com os animais, a tranquilidade e simplicidade propiciadas pelo ambiente rural, a religiosidade etc. As roupas e o próprio nome do personagem têm seus significados subjacentes.

Esse personagem tem características próprias do caipira, com seus costumes, suas ações, suas crenças, o modo de falar, mais precisamente a maneira com que o personagem pronuncia erroneamente (de acordo com a Norma Culta) as palavras da língua portuguesa, idioma do nosso país. As suas vestimentas, a cor amarela da sua camiseta e o azul da sua calça reafirmam duas das cores da nossa bandeira, as quais simbolizam alguns dos elementos da nossa riqueza natural: o ouro e o céu anil. Às cores ainda podem ser atribuídos índices que levam o leitor a imaginar, antes mesmo de conhecer o personagem, somente pelo estilo de vestuário, a sua ligação com a natureza, ou seja, com o ambiente e o local que Bento vive: a roça. [...] Vale ressaltar ainda que essas características são perenes na vida do personagem. [...]

Chico Bento, [...] a este nome podemos fazer algumas analogias como, por exemplo, a Francisco de Assis, santificado pela igreja católica como o maior exemplo de humildade humana que já viveu na terra. [...] considerado o protetor dos animais, pois, em vida, tinha enorme afeição e cuidado para com os animais, como nos revelam os seus escritos biográficos. [...] (CÓRIO, 2006, p. 118-122).

Essas características enumeradas e outras expostas nas histórias - na maioria das vezes de forma subliminar, levam os leitores a imaginarem e construírem suas

concepções sobre o espaço em que a aventura se desenvolve, conforme salienta a mesma autora. O campo passa a ser, então, concebido como o local do descanso, da brincadeira, de pegar fruta no pé, de tranqüilidade e respeito à natureza.

Reforçando essa imagem, conforme aponta Cório (2006, p. 119), nas histórias do Chico Bento não há uma oposição ou força opositora, necessária ao desenrolar de um enredo, materializada através de uma personagem. A oposição só aparece simbolizada pela falta de pressa, pela dificuldade em conviver na cidade em época de férias, pelo adoecimento de amigos ou animais.

Maurício de Souza, cujas criações se caracterizam pela humanidade dos personagens, construiu Chico Bento a partir das histórias que ouviu sobre seu tio-avô, sendo, portanto, Chico Bento, a sua representação de homem do campo. Cório (2006) acredita que Chico como um arquétipo do Jeca Tatu, reelabora a identidade do povo brasileiro e ao mesmo tempo é portador de uma mensagem universal, ecológica, de amor a natureza.

É visto como um matuto, um contador de 'causos', dança quadrilhas nas festas juninas, convive com mulas - sem – cabeças, usa roupas 'puídas' e chapéu de palhas. [...] Chico Bento representa a pureza, a simplicidade e a 'falta de pressa' que podem caracterizar algumas pessoas que moram no Brasil. Mora numa casa simples de um sítio perto de uma vila, com uma igreja, pracinha, coreto, escola rural, poucas casas e nenhum carro nas ruas. Um ambiente calmo e tranquilo onde todos se cumprimentam e se conhecem pelos nomes. Chico anda de pés no chão, chapéu de palha e calça curta. [...] Representa o bucólico: seu ideal de vida preserva as belezas do cenário rural, a ingenuidade dos costumes, o cotidiano tranqüilo em contato com a natureza, e seu ambiente é um mundo imaginário de paz e felicidade em contraste com a vida urbana (CÓRIO, 2006, p.128-129).

Com uma breve observação do personagem Chico Bento e também dos demais que compõe sua turma –, Rosinha, Zé da Roça, Hiro, Zé Lelé, é possível perceber os fios que perpassam a todos eles, assim como aos enredos e aos cenários. Esses fios, posso dizer, originam-se no choque entre o moderno e o arcaico, e são a vida rural idealizada, a exaltação dos valores tradicionais e familiares, mas, concomitantemente, a relação entre campo e atração intelectual, a ignorância científica.

Mesmo que no personagem de Maurício de Souza, diferentemente do Jeca Tatu, as virtudes do homem do campo sejam ressaltadas, os estereótipos se mantém e a oposição entre campo e cidade pode ser facilmente detectada nas histórias. Procópio (2005) afirma que numa observação superficial de 155 números dos quadrinhos de Chico Bento, foi possível encontrar que o confronto entre campo e

cidade é uma das temáticas mais recorrentes da revista, ao lado da vida escolar de Chico.

Frente a essas questões, acredito na intencionalidade ideológica da criação Chico Bento e em sua contribuição na representação social referente ao campo numa época em que o Brasil vivenciava fortemente o processo de modernização, especialmente da agricultura, caracterizado pelo auge do êxodo rural fortemente ocorrido nas décadas de 1960/1970.

Nesse sentido, Procópio (2005) colabora ao defender que as histórias em quadrinhos abordam questões científicas, filosóficas e artísticas e a análise da revista desse personagem aponta para um modelo ou para referências do campo trabalhadas pelos meios de comunicação. Os quadrinhos do Chico vêm, assim, difundindo-as novamente, numa espécie de círculo vicioso. Tal representação do campo e do modo de vida rural chega especialmente até as crianças, público alvo, a priori, do criador de Chico Bento. Não obstante, este não é, de forma alguma, o único meio pelo qual as crianças têm acesso às representações relacionadas ao campo. As novelas, os filmes, os seriados, o espaço escolar, os materiais didáticos, o conhecimento popular repassado de uma geração a outra etc também são produtores e reprodutores de representações sociais.

E como será que as crianças representam o campo? O que será que elas pensam sobre o modo de vida rural? Que características são atribuídas às pessoas que moram no campo? E na cidade? Será que suas representações apenas reproduzem as já consolidadas no imaginário social?

Enfim, que representações, crianças de Juiz de Fora com vivências tipicamente urbanas, possuem/reconstroem do campo e do modo de vida rural?

Ainda não é momento de respostas, mas de mostrar como as busquei. A seguir, apresento o capítulo teórico-metodológico.

2 A SELEÇÃO DAS SEMENTES E DAS TÉCNICAS DE PLANTIO: Sobre os caminhos teórico-metodológicos da pesquisa

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito [...] implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura.

Manuel Sarmento e Manuel Pinto

Inicialmente, pretendia caracterizar esse capítulo como metodológico apenas, onde ansiava fazer alguns apontamentos acerca das sendas que escolhi trilhar no decorrer da pesquisa mostrando como esses caminhos, por mais que o pesquisador lhes percorra, são sempre desconfortáveis e até mesmo estrangeiros, requerendo passos cautelosos.

Contudo, ao debruçar-me atentamente sobre as leituras, e iniciar um processo de escolhas, e, dessa forma, de acolhimento de algumas idéias e de abandono de outras, me dei conta da inseparabilidade entre teoria e metodologia de pesquisa. Com essa compreensão, percebi a incoerência que poderia me aprisionar se decidisse apenas listar passos metodológicos, se no processo de eleição desses, havia ideologias, formas de compreender o conhecimento e o mundo.

Considerando que em uma pesquisa, tão importante quanto fazer escolhas é explicar o porquê das mesmas, meu objetivo principal aqui é relacionar as concepções que norteiam essa pesquisa e o desdobramento delas em escolhas metodológicas feitas diante de uma ampla gama de possibilidades. Dentro da perspectiva qualitativa, entendo que o investigador não deve partir para a pesquisa formatado pelas teorias e, nesse sentido, não vai a campo para confirmá-las. Por outro lado, são as teorias que o pesquisador elege, juntamente com outras experiências, que vão servir de lente para que ele interprete o que observa, vê, ouve, vivencia.

Assim, num primeiro momento aponto para o que estou compreendendo como pesquisa qualitativa, baseada, sobretudo, em Triviños (1987) e Bogdan & Biklen (1994), como também em outros autores, principalmente naqueles que refletem a partir destes e trazem a discussão especificamente para a Educação. Neste ínterim,

justifico minha opção pela investigação qualitativa observando a questão de pesquisa que me propus investigar.

Em seguida, faço alguns apontamentos consoantes aos sujeitos da pesquisa e aos critérios para sua escolha, quando trago, ainda superficialmente, uma discussão sobre a criança numa concepção que a comprehende como sujeito. Em consonância com essa concepção, mostro como os instrumentos de pesquisa foram escolhidos e constituídos.

2.1 A realidade é imensurável! Breves considerações sobre a investigação qualitativa e seu acolhimento pela Educação

Bogdan & Biklen (1994, p.16) utilizam investigação qualitativa como “um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”. Segundo os autores, dizer que os dados de determinada pesquisa são qualitativos, é dizer que estes são ricos em detalhes relacionados a pessoas, lugares, diálogos, consideram a subjetividade e por isso mesmo são de difícil apreensão.

Contudo, em suas origens na Antropologia e Sociologia, a pesquisa qualitativa, através dos estudos etnográficos, apresenta-se, segundo Vidich e Lyman (2007), como resposta à necessidade ou preocupação de entender o “outro”. Sendo esse outro o exótico, o não-civilizado, o não-branco que se transformava em objeto de estudo sob os olhares de um pesquisador estrangeiro. A pesquisa qualitativa era uma forma de disseminar uma ideologia, a da superioridade de uma cultura sobre a outra.

Com essas considerações, concordando com o que Denzin & Lincoln (2007, p. 16) salientam, é possível afirmar que a pesquisa qualitativa em si mesma é um campo de investigação e não se restringe à forma como é concebida na atualidade. Diante de tal consideração não me deterei aqui em detalhar seus aspectos históricos e nem em conceituá-la e/cu discuti-la de acordo com as inúmeras correntes existentes em seu interior. Procurando uma definição bastante genérica e abrangente, é possível dizer que

a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas

em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN & LINCOLN, 2007, p. 17).

Conforme apontam esses mesmos autores, entre 1920 e 1930¹, a “Escola de Chicago” atribuiu considerável valor a esse tipo de investigação na Sociologia para o estudo da vida de grupos humanos, quando o pesquisador deveria partir para um cenário estrangeiro, a fim de observar, analisar, descrever e interpretar hábitos, crenças, valores de um determinado grupo. Em seguida, outras ciências sociais vêm incorporar a pesquisa qualitativa como método investigativo, dentre elas a Educação, com os estudos de John Dewey².

É importante considerar que o rótulo “investigação qualitativa” foi uma denominação dada a um movimento reformista de origem acadêmica a partir de 1970, movimento crítico às bases positivistas do conhecimento científico que “ao longo dos anos conquistou um lugar em termos políticos e também intelectuais no meio acadêmico” (SCHAWANDT, 2007, p. 194).

Na América Latina, e especificamente na Educação, a pesquisa qualitativa passa a ter lugar de relevância também a partir dessa década, conforme Triviños (1987, p. 116) expõe. O autor chama a atenção para o fato de que, mesmo anterior a esse momento, a Educação sempre se caracterizou por uma realidade qualitativa, que, no entanto, era secundarizada em prol das mensurações.

Isto que em geral, aparecia como uma forma espontânea e natural de apreciar as realidades escolares principiou a vincular-se, sistematicamente, a posicionamentos teóricos claros.

Verdadeiramente, essa postura quantificadora manifesta nos processos educativos que se apresentava livre, como se não estivesse sujeita a nenhuma expressão teórica determinada, estava dando resposta, em forma consciente ou não, a uma explicação positivista dos fenômenos sociais (TRIVIÑOS, 1987, p. 116).

Em outras palavras, a Educação, como ciência humana e social, lançava mão da quantificação como forma de conhecer a realidade, de buscar a verdade que apontaria para a necessidade de mudança e, ao mesmo tempo, que respaldasse

¹ Denzin e Lincoln (2007) entendem que, de certa forma, há séculos antes, a investigação qualitativa já existia, mesmo que ainda bastante atrelada ao positivismo. Um exemplo de seu uso foram os estudos etnográficos realizados sobre os povos americanos colonizados. Sob um discurso de neutralidade e observação dos fatos, os etnógrafos descreviam as culturas com as quais estabeleciam contato. Sobre isso, Vidich e Lyman (2007, p. 50) defendem que as observações do etnógrafo são invariavelmente orientadas por sua própria visão de mundo que irá determinar quais são os dados principais e quais são os irrelevantes.

² John Dewey (1859-1952) foi um pensador estadunidense, cuja teoria educacional privilegiou a participação ativa do educando no processo de ensino-aprendizagem.

iniciativas para essa transformação. Nesse sentido, entendia-se que os mesmos métodos utilizados nas ciências naturais contemplavam as ciências humanas e sociais e podiam ser amplamente usados por elas, inclusive pela Educação.

Tal pensamento era construído a partir da crença na existência de uma verdade científica pura, incontaminável. O distanciamento desse modelo quantitativo, protagonizado pelas ciências humanas e sociais, criou a oposição entre cientistas das *soft sciences* e das *hard sciences*.³ Num primeiro momento, os cientistas das *soft sciences* (incluindo aqui os cientistas da Educação) têm seu trabalho avaliado como não-científico, ou exploratório e subjetivo, como crítica e não como teoria, enquanto os cientistas das *hard sciences* produzem teoria a partir de suas pesquisas isentas de valores, como se isso fosse possível (DENZIN & LINCOLN, 2007, p. 22).

Gatti (2003) falando pontualmente da pesquisa em Educação, admite que a quantificação teve sua importância em muitos momentos, não obstante

as posturas críticas vieram ampliar as perspectivas para a pesquisa em educação, justamente pela discussão da natureza de seu objeto. Essas críticas começam a ter efeito sobre essas posturas a partir dos anos 1960. Questiona-se a relatividade das medidas, cujas mensurações substituem o próprio fenômeno, sem considerar a contaminação valorativa do pesquisador na coleta e tratamento dos dados, nem os viéses intrínsecos dos instrumentos de medida e de sua validade real, da própria discussão sobre as possibilidades concretas de controle das condições de levantamento dos dados, e sem questionamentos quanto às reais possibilidades de experimentos envolvendo questões humano-sócio-educacionais.

Mesmo com a sensível mudança paradigmática nas pesquisas em Educação, Gatti (2003) critica que essa foi superficial, muitas vezes, ainda na atualidade, a pesquisa qualitativa vem sendo tratada simploriamente como aquela que se opõe a quantitativa por não fazer uso de números, cálculos etc. Idéia essa que Denzin & Lincoln (2007) refutam, assegurando que a pesquisa qualitativa não possui um conjunto distinto de métodos ou práticas que seja restrito a ela.

Os pesquisadores qualitativos utilizam a análise semiótica, a análise da narrativa, do conteúdo, do discurso, de arquivos e a fonêmica e até mesmo as estatísticas, as tabelas, os gráficos e os números (DENZIN & LINCOLN, 2007, p. 20).

³ Conforme Denzin e Lincoln (2007, p. 22), as *soft sciences* são consideradas aquelas que trabalham com a interpretação do comportamento humano, da sociedade, sem a preocupação com a exatidão e a generalização presente nas *hard sciences*, que por sua vez buscam a anulação do pesquisador, a mensuração dos dados, os resultados precisos e os testes de teorias.

Quanto a isto, Anastácio (2006) traz uma relevante afirmação quando aponta que a principal distinção entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa é que a primeira tem seus fundamentos no positivismo, o que não está estritamente relacionado à utilização de dados numéricos, tabulação, mensuração ou tratamento estatístico apenas.

Em Garnica (1997) encontrei também uma significante contribuição a essa questão. O autor diz que no Positivismo a pesquisa é tida como uma forma de gerar conhecimento objetivo, sendo controlada por regras definidas de ação, com severo esforço para manter o pesquisador neutro no processo em busca de uma verdade objetiva e esclarecedora sobre o que o mundo é de fato, dessa concepção é que decorre o ampliado uso da matemática e especialmente das bases estatísticas. O próprio termo pesquisa percebe um novo significado quando se trata da pesquisa qualitativa. O observador busca compreender o fenômeno, mas não numa perspectiva alheia e racional, mas numa posição interrogativa de quem está no mundo, atribuindo significado às coisas, selecionando o que deseja conhecer. O conhecimento daí advindo são compreensões e por isso não se mostram como conclusivos.

Contrapondo pesquisa quantitativa e qualitativa, Denzin & Lincoln (2007) também compreendem que o que as distingue está, sobretudo, relacionado às concepções de conhecimento que as norteiam.

A palavra *qualitativa* implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou freqüência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significados. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis e não processos. Aqueles que propõem esses estudos alegam que seu trabalho é feito a partir de um esquema livre de valores (DENZIN & LINCOLN, 2007, p. 23).

Diante das considerações anteriores, que preconizam algumas das diferenças entre pesquisa qualitativa e quantitativa, entendo que é importante salientar pelo menos dois pontos essenciais, que a meu ver qualificam o uso da pesquisa qualitativa nos estudos da Educação.

O primeiro deles diz respeito à importância dada aos sujeitos participantes da pesquisa na investigação qualitativa. Na pesquisa em educação, há que se considerar que esse sujeito participante é alguém provido de saberes e é alguém que, de uma forma ou de outra, está envolvido com a educação – tomado aqui uma idéia defendida por Brandão (1995) de que a educação não se restringe a escola, mas acontece em todos os espaços de convívio, nas relações interpessoais, através dos livros lidos, daquilo que é assistido etc. São as falas, as representações gráficas ou outro elemento dado pelo sujeito participante que darão consistência ao trabalho.

O segundo ponto refere-se à importância dada ao pesquisador. Na perspectiva da pesquisa qualitativa, ele também é sujeito, possuidor de saberes, de concepções de mundo e precisa ir, pessoalmente, a campo para registrar seus pontos de vista, suas impressões. Denzin & Lincoln (2007) defendem que o pesquisador qualitativo deve “se colocar” em seu texto, dada a relação inegável entre o pesquisador e o que ele estuda, o que o exime de adotar uma postura de neutralidade científica.

Qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos. [...] Nenhum método é capaz de compreender todas as variações sutis na experiência humana contínua (DENZIN & LINCOLN, 2007, p. 33).

Diante de tais colocações, a possibilidade da escrita do trabalho em primeira pessoa, por exemplo, é garantida, porquanto o pesquisador sabe-se como pessoa dotada de valores, opiniões, posturas e não se vê na obrigação de usar o recurso de uma linguagem impessoal.⁴

2.1.1 Pesquisa qualitativa: Para além do Positivismo, não do rigor metodológico

Procurando compreender melhor a influência do Positivismo na compreensão do que é ciência e perceber o quanto a investigação qualitativa distancia-se desta corrente filosófica, recorri à Triviños(1987) que em sua obra faz referência a algumas características fundamentais do Positivismo.

Segundo o autor, o positivismo baseia-se na observação, que nunca pode estar desvinculada da teoria, defende que os fenômenos possuem leis cognoscíveis, que,

⁴ No caso deste trabalho, opto por assumir o pronome pessoal eu, contudo, o pronome nós poderá ser encontrado em minhas interações com os sujeitos participantes e/ou quando me identifico com algum grupo em especial.

se conhecidas, levam à capacidade de prever. Assim, para Comte “a filosofia positiva deve guiar o ser humano para a certeza [...], deve elevá-lo ao preciso, eliminando o vago [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 35).

Continuando, Triviños (1987) enumera uma série de características da ciência positivista. Uma delas aponta que a realidade é formada por partes isoladas, assim, por exemplo, em uma pesquisa educacional sobre fracasso escolar o aprofundamento de causas era desconsiderado, enquanto fazia-se uma relação do mesmo com anos de magistério do professor, grau de formação, nível sócio econômico (p. 35-36). “O mundo era um amontoado de coisas separadas, *fixas*”, critica Triviños (1987, p.36).

Desconsiderando absolutamente a metafísica, o fato no positivismo é o único objeto de interesse científico, é o que confere objetividade à ciência. Ele deve ser observável, verificável, demonstrável. “Para que determinados estudos sejam considerados ciência eles devem recair sobre fatos que conhecemos, que se realizem e sejam passíveis de observação” (DURKHEIM apud TRIVIÑOS, 1987, p.36).

Daí o que se buscava era estabelecer relações entre fatos e não resolver problemas práticos, e, assim, o objetivo da ciência restringe-se em conhecer os fatos com descaso pelas consequências dos achados. Novamente nas palavras de Durkheim apud Triviños (1987, p.37),

A ciência estuda os fatos para conhecê-los, e tão-somente para conhecê-los, de modo absolutamente desinteressado. [...] Quando o sábio cientificamente investiga, ele se desinteressa das consequências práticas. Ele diz o que é; verifica o que são as coisas, e fica nessa verificação. Não se preocupa em saber se as verdades que descobre são agradáveis ou desconcertantes, se convém que as relações que estabeleça fiquem como foram descobertas, ou se valeria a pena que fossem outras. Seu papel é exprimir a realidade e não julgá-la.

Assim, o positivismo defende além da objetividade, a neutralidade científica na busca de uma verdade suprema, separa radicalmente sujeito e objeto, considerando a ciência humana à margem da influência do ser humano que a investiga (TRIVIÑOS, 1987, p.37). Aqui, é importante destacar, como já mencionado anteriormente, que o positivismo ainda defendia o uso de um mesmo método para investigações de caráter distintos. “Partia-se da idéia de que tantos os fenômenos da natureza, como os da sociedade estavam regidos por leis invariáveis” (TRIVIÑOS, 1987, p.38).

Com estas considerações, retomo as colocações de Anastácio (2006, p.191), que discordando das idéias defendidas pelos positivistas, aponta:

Dilthey (1833-1911) opõe-se a esses pressupostos, baseando-se na diferença fundamental entre os objetos de estudo das Ciências sociais e humanas e das ciências exatas e naturais. Claramente defende que as primeiras lidam com emoções, sentimentos, valores e subjetividades enquanto as demais propõem explicações acerca de objetos externos passíveis de serem conhecidos de forma objetiva. Afirma que os fatos sociais não são quantificáveis, pois sua singularidade exige um tratamento diferenciado em cada caso. [...] Weber (1864-1920) se apropria da idéia de Dilthey e defende que o principal interesse da Ciência Social é o comportamento significativo dos indivíduos engajados na ação social. Os cientistas sociais, portanto, ao se interessarem por compreender o que lhes chama a atenção e faz sentido para eles, tornam-se ao mesmo tempo sujeito e objeto de suas pesquisas e, nessa aproximação, opõem-se à visão positivista que propõe a separação radical entre sujeito e objeto de pesquisa que exige objetividade e neutralidade do pesquisador.

Retornando ao que diz Anastácio (2006) o simples fato de abrir mão de procedimentos estatísticos no tratamento dos dados não configura uma pesquisa qualitativa. Destarte, o pesquisador, pode usar entrevista, questionário com questões abertas, fugir de números e cálculos, mas mesmo assim, não investigar qualitativamente. Isso acontece, segundo a autora, por um apego à busca da verdade presente em cada questão da pesquisa. “[...] o positivismo tem estado tão entranhado em nossas concepções que, ao propor questões abertas numa entrevista, buscamos respostas já de antemão definidas” (ANASTÁCIO, 2006, p.193).

Assim, a pesquisa qualitativa em educação pode, equivocadamente, buscar generalizações e/ou prescrições desconsiderando o fenômeno educacional enquanto cultural e, dessa forma, desconsiderando os homens e mulheres que ali produzem conhecimento (MONTEIRO, 1998, p. 9). No entanto, segundo sinaliza Bicudo (2006), é preciso cautela ao tratar da pesquisa qualitativa, visto que esta muitas vezes tem sido confundida com ausência de rigor metodológico. Especialmente após 1960, a crítica à ciência moderna leva à busca de novas alternativas para a pesquisa, provocando não só um distanciamento do positivismo nos procedimentos de pesquisa, mas também um repúdio ao rigor metodológico, que era compreendido como sinônimo de exatidão (BICUDO, 2006, p.96).

A falta de rigor tem sido alvo de críticas à pesquisa qualitativa, que tantas vezes tem sido apontada como pouco séria, que “[...] se esvai no subjetivismo, não mostra seus critérios de científicidade e rigor” (ANASTÁCIO, 2006, p.193). Essa questão também é discutida por Triviños (1987, p.116) quando mostra a irrefletida mudança padigmática na educação envolvendo o modelo quantitativo e o qualitativo. A

crítica ao uso de métodos similares na pesquisa natural e social resultou em novas alternativas metodológicas, contudo esse autor assevera:

As propostas novas, como às vezes ocorre para os menos experientes, produziram algum nível de confusão. E sem maior reflexão eles decidiram eliminar toda possibilidade quantitativa na investigação e optar definitivamente pela exaltação do qualitativo na pesquisa em educação e em todos os aspectos possíveis de estudar no sistema educacional.

Abriu-se caminho, desta maneira, à falsa dicotomia quantitativo-qualitativo. E alguns rejeitaram a medida no ensino por absurda, artificial e inútil; enquanto outros expressavam que o enfoque qualitativo era, simplesmente, um exercício especulativo sem valor para a ciência (TRIVIÑOS 1987, p. 116).

É importante reiterar que ao optar por uma pesquisa qualitativa, o pesquisador está fazendo uma escolha de uma abordagem filosófica oposta ao Positivismo, contudo é preciso atentar para o rigor metodológico, considerando que este

[...] exprime o cuidado que se tem ao proceder a busca pelo interroagido ou pela solução do problema proposto. Esse não é um cuidado subjetivo, carregado de aspectos emocionais. Mas é um cuidado que busca a atenção constante do pesquisador para proceder de modo lúcido, analisando os passos que dá em sua trajetória, conseguindo clareza dos seus “por quês e comos”, seus significados, fundamentos de seu modo de investigar e da visão de que modalidade de conhecimento sobre o indagado está construindo, procedimentos do modo pelo qual está encaminhando sua investigação (BICUDO, 2006, p. 96).

Apontar claramente os caminhos metodológicos percorridos em uma pesquisa é inclusive, a meu ver, elucidativo para outros pesquisadores e investigações posteriores, para a continuidade e o empreendimento de novas pesquisas. Gatti (2003) defende, com muita propriedade, o caráter social da pesquisa e sua relevância para a mudança do *status quo*. A pesquisa social, de caráter local e interpretativo é também uma forma de conhecimento que pode levar a transformações sociais mais abrangentes, considerando que o acontece em micro escala pode ser a representação de estruturas sociais mais amplas (MONTEIRO, 1998, p. 10).

2.1.2 Olhar o outro sem esquecer de ver a si mesmo: Investigação qualitativa e suas características essenciais

Diante dos apontamentos anteriores, retorno agora, sobretudo, a Bogdan e Biklen (1994) buscando especificidades da investigação qualitativa, algumas já

trazidas nesse texto, que precisam ser levadas em conta pelo pesquisador ao optar por esta abordagem.

Uma das principais características da investigação qualitativa é a preocupação com o contexto, partindo do pressuposto que o comportamento humano recebe consideráveis influências do contexto circundante. Isso leva ao contato direto do investigador com o campo de pesquisa, sendo esse considerado como o instrumento principal de pesquisa. Assim, os dados não se constituem como o essencial *a priori* e sim o que se é observado pelo pesquisador - como sujeito cultural e não neutro – no ambiente onde ocorre o fenômeno que se deseja estudar. Esse contato resulta em registros, que serão interpretados pelo pesquisador sem perder de vista o contexto em que eles foram produzidos.

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo, porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. [...] Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.48).

Com essa mesma perspectiva, Duarte (2002) diz que as situações nas quais ocorrem os contatos entre o sujeito pesquisador e o sujeito participante devem ser consideradas também como material de análise, tornando-se elementos centrais no processo de leitura dos dados obtidos em campo.

Uma outra característica fundamental deste tipo de investigação, apontada por Bogdan & Biklen (1994, p.48-49) e que está profundamente imbricada à preocupação com o contexto, é a descrição exaustiva. Os dados são palavras ou imagens, que posteriormente serão analisados em toda a sua riqueza, não apelando para as generalizações. Tanto o registro dos dados quanto os resultados utilizam-se amplamente das palavras.

Ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa. [...] A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. [...] A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.49).

Com isso, é importante pontuar que estou considerando como descrição na pesquisa qualitativa tudo aquilo que possa fornecer elementos relevantes na interpretação dos achados. Dessa forma, a descrição inclui a transcrição de falas gravadas – que precisa respeitar e considerar pausas, risos, silêncios, gestos; inclui a observação do contexto e a transformação dessa em texto; os registros de campo feitos em um bloco etc.

Atrelada a esta característica, Bogdan & Biklen (1994, p. 49) pontuam uma terceira, mostrando que na pesquisa qualitativa o interesse do pesquisador não deve estar focado apenas nos resultados, mas este deve atentar para o processo de constituição do fenômeno. A ênfase no processo leva a uma interpretação do fenômeno para além do que está aparente.

De posse dos dados, o pesquisador qualitativo procede à análise dos mesmos de modo indutivo, o que também o caracteriza. Desta forma, não existe a preocupação em construir hipóteses e por isso mesmo não se busca formatar os dados dos campos a elas para confirmá-las ou falseá-las. A idéia é partir do particular para que dessa forma a teoria se desenvolva “de baixo para cima”, a teoria sobre o objeto de estudo não é construída a priori para ser testada no campo de pesquisa, mas começa a se constituir após a recolha dos dados e o contato com os sujeitos. Bogdan e Biklen (1994, p.50) defendem:

Não se trata de montar um quebra-cabeça cuja forma final conhecemos de antemão. Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes. O processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação.

Ainda, uma outra peculiaridade da investigação qualitativa, é a importância dada ao significado. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.50-51) é necessário buscar apreender a perspectiva dos participantes, tentando perceber o fenômeno sob a ótica deles. Quais são os significados atribuídos pelos sujeitos participantes ao fenômeno? Trivinôs (1987, p. 130) assinala que uma das maiores especificidades da investigação de natureza qualitativa é a atenção que ela dá aos “pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas”, entendendo que os significados que elas atribuem a dado fenômeno estão ligados a esses pressupostos.

Ante essas características elencadas, é possível afirmar que a pesquisa qualitativa traz consigo uma valorização do pesquisador e dos participantes como sujeitos, como pessoas dotadas de desejos, vontades, opiniões, crenças, e, assim, de conhecimento. É importante dizer que, ao considerar tudo isso, a pesquisa qualitativa demonstra uma outra concepção de conhecimento, que difere daquela que o concebia como algo pronto, dado, de existência objetiva, própria e prévia. O conhecimento, sob a ótica qualitativa é construção local, social, que contempla os pontos de vista dos sujeitos que o formula.

2.2 Experimentando as novas lentes: minha opção pela abordagem qualitativa

A partir desta breve elucidação concernente à investigação qualitativa, logo percebi o desafio que me estava posto ao empreender um trabalho com este caráter. Concordo e comprehendo bem quando Anastácio (2006) diz que “o positivismo está entranhado em nossas concepções” (p.193).

Faço tal afirmação baseada em minha primeira experiência como pesquisadora acadêmica em 2004 (NUNES, 2004)⁵. Aluna concluinte do curso de Geografia, com a tarefa de produzir uma monografia, deparei-me com minha própria concepção de científico ao decidir fazer uma pesquisa de campo. Ao tentar delimitar uma questão de pesquisa, as primeiras dúvidas se deram: Com quem? Onde? Como?

Como já lecionava, pensei em fazer a pesquisa com meus próprios alunos, no entanto, à época, eu tinha aproximadamente uns 80 alunos, o que para mim era um número muito pequeno diante do montante de matriculados na Rede Pública e, assim, os dados que encontrasse entre eles não poderiam ser generalizados para todo o universo. Compreendia que esta quantia era urna amostra insuficiente para validar minha pesquisa. Além disso, temia que se fizesse a pesquisa apenas com meus alunos, isso poderia comprometer minha pesquisa, correndo o risco de outros atribuírem a ela um caráter pouco sério.

Como trabalhava com cursinho preparatório, fiz um primeiro recorte, iria realizar a pesquisa apenas com alunos do Ensino Médio e do Curso Pré-Vestibular Comunitário (CPC), mantido pela Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Muito preocupada em dar um caráter científico para meu trabalho, entendi que precisava saber qual era o número total de alunos matriculados naquele ano para, daí, poder calcular a amostra que seria necessária.

⁵ Alguns resultados foram apresentados na Introdução deste trabalho.

Recorri aos resultados de um censo escolar e descobri que haviam 17.103 matriculados no Ensino Médio das redes estadual e municipal de Juiz de Fora, já o CPC, contava com quase 900 alunos inscritos, totalizando um universo de pouco mais de 18 mil alunos.

Com estes dados em mãos, busquei auxílio em uma obra de quantificação em Geografia, onde encontrei que para um universo de 20 mil indivíduos, eu precisaria de no mínimo 377 amostras para legitimar meu trabalho estatisticamente e generalizar aqueles dados para a totalidade de alunos.

Dante de uma amostra tão grande, escolhi o questionário como instrumento de pesquisa, com sete questões objetivas e três discursivas. Para a aplicação, como não havia nenhuma intenção de observação, mas apenas o recolhimento de dados, contei com o auxílio de colegas professores. Foram aplicados 395 questionários no total.

No tratamento dos resultados, deparei-me com uma imensa dificuldade. As questões objetivas tiveram rápido tratamento, foram organizadas, contadas, tabuladas e se tornaram gráficos que mostravam os resultados encontrados através de porcentagens. Contudo, em relação às respostas discursivas, essas não se deixavam tratar. Eram muitas respostas, três em cada questionário, e eu não conseguia dar conta da riqueza daqueles textos, de tantos. Em busca de uma organização, optei pelo agrupamento, mas percebi que, ao tentar agrupar as respostas por aproximação, era impossível generalizar sem perder em qualidade, dadas as especificidades que surgiram. Eu queria estudar aquelas falas, eu queria saber mais daqueles informantes, queria retornar a eles, mas nem mesmo sabia quem eles eram. O tempo todo, minha preocupação havia se concentrado em generalizar respostas para dar um diagnóstico preciso, e, finalmente, não consegui.

Apesar de compreender a necessidade de dar continuidade àquele trabalho, essa limitação me deixou bastante desconfortável e me levou à busca de outras formas de fazer pesquisa e à descoberta de possibilidades em que as particularidades fossem consideradas, em que eu pudesse interagir com o sujeito participante, indo além de um roteiro rígido.

Abrindo mão de uma verdade científica absoluta, e é importante dizer que isso é um desafio constante, vislumbrei na investigação qualitativa um caminho muito atraente, em especial, por esta não estar focada no resultado, mas na valorização de todo o processo de investigação e, deste modo, na valorização de seus próprios sujeitos.

Assim, a despeito deste trabalho ser uma continuidade de um outro, estou buscando um olhar diferente, de descoberta do novo. A opção pela pesquisa qualitativa se deu conjuntamente com outras escolhas, que apontarei melhor em seguida.

Contudo, é fundamental dizer desde já que ao pensar no que queria investigar, comprehendi que precisava realmente ouvir os sujeitos participantes, estar com eles, atentar para suas experiências e suas vozes e a pesquisa qualitativa poderia responder a isso. Essa decisão pela investigação qualitativa foi pensada à luz de minha própria questão de investigação. Com intuito de conhecer como as crianças representavam o campo, comprehendi que apenas uma pesquisa que valorizasse os sujeitos poderia dar conta da questão que propus.

2.3 “Criança sabe das coisas”: Os sujeitos da pesquisa

Definir quem seriam os sujeitos participantes da pesquisa foi, sem dúvida, uma etapa de grande turbulência, marcada por angústias, desistências e, por fim, pela retomada de planos iniciais.

Cheguei ao Mestrado em 2007, com os sujeitos participantes já caracterizados no anteprojeto, apesar de que esse se apresentava ainda bastante vago, com muitos pontos em suspenso. A idéia de pesquisar com crianças fazia parte do projeto inicial e agradava-me bastante, mas ao mesmo tempo deixava-me insegura. Minha apreensão residia, sobretudo, sobre a descoberta de um instrumento adequado que me possibilitasse conhecer as representações das crianças referentes ao campo, ao camponês, ao modo de vida rural.

Como, através de que instrumento isso seria possível, sem cair na armadilha da artificialidade de perguntas e respostas em que as crianças não pudessem manifestar-se como sujeitos? Outra preocupação que me perseguia desde o início era como conseguir a participação das crianças sem que elas associassem a pesquisa a um prova ou a um teste, enfim, a uma avaliação de conhecimentos adquiridos no espaço escolar, quando elas precisariam saber a resposta certa para me responder.

Com tantas incertezas e a pressão dos prazos, pouco a pouco, para me livrar dessas dúvidas, fui mudando de caminho. Atuando num curso de formação de professores, comecei a me aproximar da possibilidade de trabalhar com um grupo de professores de formações e níveis diferenciados de atuação no ensino, a saber,

professores das primeiras séries do Ensino Fundamental e professores com formação específica em Geografia que lecionam nas últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Construir um instrumento para pesquisar com professores pareceu-me menos assustador. Com essa perspectiva fechei o projeto de pesquisa a apresentei-o para a banca de qualificação.

Contudo, meu plano de fuga foi frustrado. Deixei muitos rastros...indícios de um desejo abortado violentamente e substituído por um discurso nada convincente. Fui confrontada e do confronto saí aliviada, disposta a encarar o desafio do caminho outrora abandonado.

Ao retomar a idéia da pesquisa com crianças, me sobreveio uma nova preocupação. Defendendo uma concepção de infância em que as crianças são sujeitos que fazem escolhas, têm saberes, vivências, como convidá-las a participar da pesquisa levando isso em consideração? Aqui a apreensão recaia sobre quem deveria autorizar a pesquisa com a criança, se era ela ou um de seus responsáveis. Deixar a cargo do responsável decidir se a criança ia ou não participar da pesquisa, se seus desenhos e falas poderiam ser usados, não seria deslegitimá-la como sujeito? Mas, ao mesmo tempo, ignorar a autoridade dos pais como responsáveis pela criança, seria o ideal?

As leituras de Monteiro (1998), Kramer (2002), Alderson (2005), Delgado & Miller (2005) e Sobrinho (2007) foram decisivas nesse momento.⁶ Após a análise desses textos, conclui que precisava sim de uma autorização dos pais para entrar em suas casas e conversar com seus filhos, contudo, consentir ou não em participar e autorizar se o material produzido nessa participação poderia ser usado em minha pesquisa, caberia apenas à criança. Tal entendimento baseia-se no fato de que a autoria é da criança e por isso ela é que precisa, de fato, consentir.

Diante disso, optei por cumprir três etapas nesse momento da pesquisa. A primeira delas foi o contato com a criança, que foi extra-escolar⁷. Me aproximava da criança e explicava-lhe que estava querendo saber sua opinião sobre um assunto importante que é o campo e a cidade. Informava-lhe que gostaria que fizesse um desenho para mim e que também gostaria de gravar o que ela conversasse comigo, a

⁶ A contribuição desses e de outros autores poderão ser conferidas no capítulo seguinte quando o assunto será a pesquisa de campo realizada e sua análise.

⁷ Não percebi a necessidade de ir à escola para selecionar crianças para a pesquisa, visto o foco de meu trabalho não residir sobre o que aprenderam ou não aprenderam na escola sobre o assunto, mesmo consciente de que isso seja fator de influência na representação. Enfim, não quis que a conversa fosse associada à escola.

fim de usar esses materiais em um trabalho que estava realizando. Com a resposta positiva da criança à minha solicitação, ia até sua casa levar uma carta que redigi para os pais⁸ explicando a pesquisa em linhas gerais e pedindo que me autorizassem a entrada em suas casas para conversar com seu filho ou filha. Com essas etapas concluídas, marcava com a criança data e horário e na hora da entrevista pedia que gravasse seu consentimento em participar da pesquisa.

Alguns critérios direcionaram a escolha das crianças, a saber: estar interessada em participar da pesquisa, estar dentro da faixa etária entre 9 e 12 anos, ser moradora e estudar nos bairros Linhares ou Bom Jardim em Juiz de Fora e possuir vivências tipicamente urbanas. Essas escolhas não foram aleatórias, mas têm latentes seus porquês. Vou começar a desvelá-los pela faixa etária escolhida.

Ao selecionar essa faixa etária, levei em conta alguns fatores. De modo geral, a criança entre os 8/9 anos de idade está começando a construir os conceitos sobre o que seja campo e cidade com uma importante intermediação da escola na sistematização desses conceitos. Nesse período de escolarização, o foco dos conteúdos se volta para o assunto campo e cidade, tratado em especial pela disciplina Geografia. Isso pode ser constatado com uma breve observação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), dos Conteúdos Programáticos estaduais e municipais e de grande parte dos livros didáticos.

Apesar de que a faixa etária estava definida entre 9 e 12 anos, no decorrer do trabalho surgiu uma criança de 8 anos, que demonstrou vontade em participar da pesquisa. Impedi-lo seria, a meu ver, manter uma rigidez desnecessária, baseada apenas na diferença de menos de um ano sobre o que foi estabelecido previamente. Levando em conta que o desejo expresso da criança em participar também era um critério de escolha, optei por entrevista-lo.

A preferência por crianças moradoras e estudantes do bairro Linhares e do bairro Bom Jardim se deu por uma questão de viabilidade e afetividade - resido no bairro Linhares desde que nasci - mas, principalmente, pelo fato desses bairros serem um exemplo claro do *continuum* cidade e campo. As crianças moradoras desses bairros têm vivências predominantemente urbanas, mas convivem – principalmente na escola - com outras crianças, filhas de produtores rurais, oriundas de pequenos sítios e de outras propriedades rurais próximas.

Em relação ao número de participantes, em conformidade com o que diz Duarte (2002), tal delimitação não foi feita a priori. Quanto à primeira criança

⁸ Anexo 1

selecionada, eu já conhecia seus pais e sabia a escola em que estudava. Com a intenção de começar a pesquisa por essa menina de 10 anos, fui procurá-la, daí tive contato com seu irmão de 8 anos, o qual citei anteriormente, que demonstrou desejo e entusiasmo em participar. Outros dois casos semelhantes a esse surgiram, em que os entrevistados eram irmãos. Nessas situações, marquei as entrevistas para o mesmo dia, mas em horários diferentes.

Para selecionar outras crianças, fui a algumas casas onde sabia que residiam crianças na faixa etária desejada. É importante registrar também que três crianças foram indicadas espontaneamente por outras no momento da pesquisa, completando um total de 12 crianças. Quando cheguei a ultima entrevista, percebi que já tinha em mãos um material bastante denso para análise e resolvi terminar a etapa de contatos e entrevistas.

2.4 “Fala para mim do seu desenho?” Desenho e entrevista como instrumentos de pesquisa

Conforme Almeida (2004) o desenho tem um caráter lúdico e desde bem pequenas as crianças percebem que o desenho e a escrita são maneiras de se expressar. “Por esses meios elas podem ‘dizer’ algo, podem representar elementos da realidade que observam e, com isso, ampliar seu domínio e influência sobre o ambiente” (p. 27).

A criança que nos primeiros anos de vida, em primeira instância, desenhava simplesmente por entretenimento, mui rapidamente vai associando seu desenho à representação das coisas. É uma forma de exteriorizar sua percepção de mundo. Almeida (2004, p. 27) afirma que

O desenho de crianças é, então, um sistema de representação. Não é cópia dos objetos, mas uma interpretação do real, feita pela criança, em linguagem gráfica. Considerando o desenho dessa forma, pode-se ir além dos estágios do desenho infantil, e analisá-lo como expressão de uma linguagem, da qual a criança se apropria ao tornar visíveis suas impressões, socializando suas experiências.

Entendo, assim, que pedir uma criança para desenhar alguém, alguma coisa ou situação é fazer-lhe uma pergunta indireta de como ela vê, comprehende, se apropria e reinventa certo fenômeno. No desenho pode ficar expresso o que não apareceria na fala, por exemplo.

Diante disso, o desenho foi um dos instrumentos utilizados por mim nessa pesquisa. Antes de iniciar com a criança qualquer conversa sobre o assunto central da investigação, entregava a ela uma folha branca tipo A4 e pedia-lhe que desenhasse nela o campo e a cidade.

Para conversar com a criança sobre o que ela havia desenhado e entrar nas questões sobre as quais desejava ouvi-las, lancei mão também de uma entrevista do tipo semi-estruturada, com algumas questões em que elas pudessem imaginar ou mesmo lembrar situações vividas por elas e descrevê-las. As entrevistas foram registradas por um gravador de áudio e posteriormente transcritas na íntegra.⁹

Considerando, conforme Bogdan e Biklen (1994) a entrevista como um dos principais instrumentos para a pesquisa qualitativa, é importante destacar que esta pode possuir formatos distintos de acordo com os objetivos que se quer alcançar e, assim, seu grau de estruturação varia.

Triviños (1987) e Duarte (2002) vêm na entrevista semi-estruturada um dos principais instrumentos para o investigador coletar dados em uma pesquisa qualitativa, por esta considerar tanto a subjetividade dos participantes e ao mesmo tempo contribuir para que o investigador mantenha o foco de sua pesquisa.

Entendo que a entrevista semi-estruturada foi um instrumento pertinente para a investigação da questão que propus. Elaborei um roteiro-base com o intuito de ter um mínimo de direcionamento na conversa, não ficando, portanto, restrita às questões elaboradas e nem obrigada a fazer todas as questões propostas para todas as crianças. O objetivo era que houvesse maior flexibilidade na conversa com os participantes, abrindo possibilidade para a incorporação de outras questões, sem a preocupação de cumprir fielmente um roteiro pré-estabelecido. Mas, ao mesmo tempo, houve também a preocupação de minimizar o risco de perder-me em minhas próprias divagações, esquecer questões importantes, o que poderia acontecer se optasse por uma entrevista aberta.

Nas palavras de Triviños (1987, p. 146):

[...] apesar de reconhecer o valor da entrevista aberta ou livre, que não deve ser confundida com a entrevista não-diretiva, queremos privilegiar a entrevista semi-estruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

⁹ No anexo 2 apresento, como exemplo, a transcrição de uma das entrevistas na íntegra.

Como todo instrumento de pesquisa, a entrevista semi-estruturada também apresenta limitações. Conforme Bogdan e Biklen (1994), apesar de na pesquisa qualitativa o entrevistador ser um co-partícipe, sua simples presença como pesquisador/entrevistador é um diferencial que possivelmente irá mudar comportamentos. É fundamental a consciência de que a situação da entrevista não é natural, por mais espontânea e descontraída que possa ser, pois ela acontece no encontro de sujeitos culturalmente, e assim, distintamente, construídos.

Um fato que é importante destacar, apontado por Bogdan e Biklen (1994) e constatado por mim no caso da presente pesquisa, foi que nos primeiros instantes da conversa o gravador utilizado para registrar as falas parecia um incômodo. A criança que havia me recebido entusiasmada, conversado bastante comigo informalmente e autorizado a gravação de áudio, de repente ficava monossilábica. Contudo, isso se desfazia tão logo ela se concentrava na explicação de seu desenho.

Um terceiro instrumento, complementar ao desenho e a entrevista semi-estruturada, foram as notas de campo. Procurei registrar através de textos simples as impressões e ocorrências de cada encontro, como a criança me recebeu em sua casa, as conversas informais acontecidas antes de iniciar a gravação, a presença de outras pessoas no momento da pesquisa, como transcorreu a conversa, se o interesse da criança em participar se manifestava além do consentimento em participar, se parecia à vontade ou inibida etc.

Com estas considerações, apresento a seguir o roteiro elaborado para as entrevistas. Didaticamente, esse foi dividido em cinco partes, ao final de cada uma delas serão explicitados alguns objetivos daquele grupo de questões.

Ao elaborar as questões que constituíram o roteiro base para a conversa com as crianças, procurei fazer questões que pudessem me ajudar a conhecer as representações das crianças sobre o campo e tive pelo menos duas preocupações maiores:

- A) Conversar com as crianças o suficiente para satisfazer a questão central do trabalho, sem, contudo, tornar a entrevista demasiado cansativa para as crianças;
- B) Falar com o máximo de clareza, de forma, que as crianças pudessem compreender facilmente e se sentissem a vontade para expressar seus saberes.

Assim, é importante ressaltar, que procurei considerar o grau de interesse demonstrado pela criança em cooperar. Tentei ficar atenta a possíveis indícios de cansaço, de exaustão, de impaciência, a fim de, caso percebesse isso, poder perguntar a criança se ela queria parar a entrevista, independente do ponto em que estivéssemos.

Antes de qualquer ação referente à pesquisa, a primeira coisa que fiz ao chegar a cada casa, foi confirmar com a criança sua disposição em participar, explicando-lhe em linhas gerais o que lhe pediria para fazer e com que objetivo.

Durante a construção dos desenhos pelas crianças, buscava observar suas ações, decisões e os comentários que raramente iam fazendo. Quando necessário registrava o que ocorria em minhas notas de campo.

Roteiro–Base utilizado na entrevista semi-estruturada

Parte I: Autorização do(a) Entrevistado(a)

- 1- Eu posso gravar nossa conversa?
- 2- Eu gostaria que você falasse novamente que eu posso gravar nossa conversa para registrarmos isso na gravação. Você faz isso para mim? Pode ser?
- 3- Como eu já tinha lhe falado, eu quero saber o que você pensa sobre um assunto muito importante, sobre o campo e a cidade. Você quer participar desta entrevista?
- 4- Depois eu quero usar a conversa que vou ter com você em uma pesquisa para o curso que eu estou fazendo. Eu posso fazer isso? Mostrar seu desenho, mostrar as coisas que você falar? Dizer seu primeiro nome?

A parte I da entrevista buscou conformidade com o que defendi anteriormente. Sendo a criança a autora dos desenhos e de suas falas, mesmo que recebam inúmeráveis influências para construí-las, comprehendo que elas é que devem dizer se querem ou não participar de uma pesquisa, se permitem ou não a gravação de suas vozes, se autorizam a divulgação de suas produções em uma pesquisa. Penso que este bloco tem uma dupla função, ambas relevantes. A primeira é mostrar à criança que sua opinião é importante, de forma que estou interessada nela. A outra é esclarecer à criança que, embora sua opinião seja importante, a mesma só será

registrada e usada na pesquisa se houver autorização dela. Penso que essa é uma maneira de demonstrar concretamente respeito à infância na pesquisa.

Parte II- Algumas informações preliminares

- 1- Quantos anos você tem?
- 2- Você estuda?
- 3- Está fazendo que série (ano) na escola?
- 4- Sempre estudou na mesma escola?
- 5- Você sempre morou neste bairro?
- 6- O que você mais gosta aqui no bairro?
- 7- O que você não gosta aqui no bairro?

Esta parte II teve um objetivo estratégico. Além de servir para registrar o que já era conhecido e conhecer um pouco mais da criança, foi empregada também para ela ir se acostumando com a presença do gravador de áudio.

Parte III: Concepções de campo e cidade

- 1- O que você desenhou aqui? Fala um pouco do seu desenho para mim.
- 2- Para você, campo e cidade são diferentes? Em que?
- 3- Em sua opinião, o campo precisa da cidade? E a cidade, precisa do campo? Para que?
- 4- Associação.
Agora que você já desenhou, eu quero que você fale para mim:
3 palavras que para você lembram campo e 3 palavras que para você lembram cidade.
- 5- Definição
Imagine que você tenha um amigo que nunca visitou o campo. Você precisa explicar para ele o que é. O que você falaria?
Campo é.....
- Imagine que você tenha um amigo que nunca visitou o campo. Você precisa explicar para ele o que é. O que você falaria?
Cidade é.....
- 6- Em sua opinião, você mora no campo ou na cidade? Por quê?

7- Se o (a) entrevistado (a) responder que mora na cidade, perguntar: Você já foi ao campo?

Se o (a) entrevistado (a) responder que sim, perguntar: Como foi? Você gostou? Do que gostou mais? Do que não gostou?

8- Agora, eu quero que você me fale algumas coisas que tem no campo e algumas coisas que tem na cidade?

9- Bom, agora eu quero o contrário. Quero que você me diga o que é que não tem no campo e o que não tem na cidade.

10- E as pessoas? As pessoas do campo como elas são? Como elas se vestem? Como elas falam? E as pessoas da cidade?

11- As pessoas do campo trabalham? Que profissões existem no campo? Tem alguma profissão que não existe no campo? As pessoas da cidade trabalham? Em que?

12- Como você imagina que é a vida de uma criança de sua idade que mora no campo? Essas crianças estudam? Onde? Essas crianças brincam? De que? Descreva para mim um dia dessa criança.

13- Em sua opinião, no campo existe violência? E na cidade? Dê exemplos.

14- Se você pudesse escolher, você moraria no campo ou na cidade? Por que?

Na parte III da entrevista, busquei focar a questão de investigação referente às representações feitas pela criança sobre o campo. Assim, este bloco ocupa o lugar central da entrevista e por isso vou falar mais detidamente sobre as questões que o compuseram. Todas as perguntas elaboradas estavam permeadas pela intenção de captar as concepções de campo subjacentes às respostas das crianças. Num primeiro momento pedia às crianças para falar do desenho que haviam feito, buscando que elas mesmas dessem uma interpretação de suas produções.

Em seguida, as questões enfocavam as diferenças e interdependência entre campo e cidade, a fim de constatar se isso era percebido por elas. As questões 4, 5 e 6 objetivaram associação e definição. Quando pedia às crianças que listassem três palavras que lembressem campo e três que lembressem cidade, quando sugeria que imaginassem uma situação em que tivessem que definir campo e cidade e quando pedia que dissessem se moravam no campo ou na cidade explicando sua afirmação, estava querendo que, de uma forma indireta, me falassem de suas representações, dos conceitos que já possuíam mesmo que nunca tivessem parado para pensar sobre eles.

A questão 7 buscou investigar se a criança entrevistada havia tido alguma experiência que ela julgava ser uma ida ao campo. O objetivo aqui era tentar ver alguma influência dessa possível experiência nas respostas de outras questões.

As questões 8 e 9 contemplaram o que tem e o que não tem no campo e na cidade, mais uma vez na tentativa de, através do apontamento de presenças e faltas, perceber a idéia que elas tinham de campo e cidade.

Com as questões 10, 11 e 12, procurei trazer para a conversa as pessoas que vivem no campo e na cidade. Mais uma vez, evoquei a imaginação quando as crianças não apresentavam nenhuma vivência com as pessoas que moram no campo. O objetivo das questões era ouvi-las a fim de que a imagem que tivessem dessas pessoas fosse exteriorizada em suas falas.

Na questão 13 o enfoque foi a violência. Diante de um acentuado enfoque na violência urbana, trazido em especial pelas mídias, procurei descobrir com essa pergunta se as crianças faziam alguma associação entre campo e violência.

Encerrando esse bloco, pedia às crianças que me dissessem se diante de uma escolha optariam por morar no campo ou na cidade. Como as outras questões do bloco levavam a criança a ter um contato com suas próprias definições de campo e cidade, minha intenção agora era perceber nos porquês da escolha os valores, o que é bom e o que é ruim, o que é melhor e o que é pior etc.

É claramente perceptível que, na maior parte das questões do bloco III, sempre pedia à criança para falar do campo e da cidade, mesmo com meu foco de estudo sendo o campo. Isso aconteceu não com o intuito de reforçar uma oposição ou dualizar, mas sim, em conformidade com o referencial teórico, apresentar a indissociabilidade de campo e cidade. Como já discutido, campo e cidade são espaços heterogêneos, mas não separados, sendo incoerente representar o campo sem a presença da cidade e vice-versa. Minha intenção foi, então, possibilitar que a partir das questões propostas, as concepções de campo e cidade fossem exteriorizadas, sejam elas de valorização ou inferiorização de culturas diferenciadas, de complementaridade, de *continuum* ou de oposição.

Ainda, é importante dizer que a representação que objetivei conhecer não se referia simplesmente a forma, campo e cidade, mas também à representação dos conteúdos ou modos de vida rural e urbano, o que é enfocado entre as questões 10 e 14.

Parte IV: A temática do campo na sala de aula

- 1- Você já estudou na escola alguma coisa sobre o campo? O que, você lembra?
- 2- Em que matéria você estudou sobre esse assunto? Você se lembra?

- 3- Vocês usam livro lá na sua sala de aula? Você se lembra se nesse livro tem alguma coisa sobre o campo e a cidade? O que, você lembra?
- 4- Você já ouviu falar em êxodo rural? Você sabe o que é? Por que você acha que ele acontece?
- 5- Você já estudou na escola sobre algum conflito, alguma briga/luta que existe no campo?
- 6- Na escola em que você estuda, tem alguma festa, que lembra/comemora o campo?
- 7- Você já participou dessa festa? O que você mais gostou nessa festa? Conte-me como foi.
- 8- Nessa festa, as pessoas que participam imitam a quem? Como elas vão vestidas? Você acha que elas estão imitando bem?

O enfoque deste bloco foi as lembranças das crianças referentes aos conteúdos sobre o campo tratados em sala de aula e as festas relacionadas ao campo promovidas pela escola. A importância desta quarta parte reside, em especial, na interpretação dos achados, considerando que os saberes construídos na escola sobre o campo e a cidade pode ter considerável influência na representação feita pelas crianças.

Parte V: Informações extra-escolares sobre o campo

- 1- Você já viu alguma coisa sobre o campo na TV, nos jornais, na Internet etc? Você se lembra o que? Conte-me.
- 2- Você já ouviu falar de conflitos (brigas/lutas) no campo, pela TV, nos jornais, na Internet, etc.? O que você viu?
- 3- Você já ouviu falar no Movimento Sem Terra – MST? Onde você ouviu?
- 4- Se a resposta anterior for positiva, perguntar: O que o MST faz? Você acha que o que eles fazem está certo?
- 5- Por que você acha que o Movimento Sem Terra tem esse nome?

Considerando o amplo acesso às diversas mídias na atualidade e que as informações veiculadas por elas cooperam para as representações que a sociedade faz de um determinado assunto, optei por inserir este bloco de questões finalizando a entrevista.

O foco aqui ficou bastante restrito a dois pontos apenas: o que sobre o campo as crianças já haviam visto nas mídias e sobre os conflitos no campo por essas noticiados. A idéia de apontar o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST em algumas perguntas deste bloco se deu por conta desse ser hoje o maior movimento social do Brasil (FERNANDES, 2000) e também porque notícias sobre ele estão constantemente sendo veiculadas por todos os meios de comunicação.

Apontados os caminhos metodológicos escolhidos e trilhados por mim na presente pesquisa, no capítulo subseqüente, mostro os tesouros a que eles me levaram. De antemão, quero dizer que a riqueza que a seguir será contemplada é imensurável, literalmente, e que nenhum pesquisador, por mais hábil que fosse seria capaz de desnudá-la por completo. Diante disso, o que apresento a seguir são leituras, interpretações, teoricamente e socialmente construídas. São olhares, a partir de vivências e experiências minhas, acontecidas no universo acadêmico, mas também fora dele.

3 COLHEITA ABUNDANTE:

**Brenda, Leonardo, Natan, Laura , Akemi, Juliana, Maycon, Wellerson,
Adrielle, Lucas, Mateus e Gustavo
compartilhando suas representações de campo e cidade**

...visitamos um Círculo de Cultura de uma pequena comunidade pesqueira chamada Monte Mário. Eles tinham como uma das palavras geradoras o termo *bonito*, nome de um peixe, e, como codificação, um expressivo desenho do pequeno povoado, com sua vegetação, casas típicas, barcos pesqueiros no mar e um pescador segurando um bonito. Os aprendizes olhavam para essa codificação em silêncio. De repente, quatro deles se levantaram, como se tivessem combinado antes, e se dirigiram para a parede em que estava pendurada a codificação. Olharam atentamente para a codificação bem de perto. Depois, foram para a janela e olharam para fora. Entreolharam-se como se estivessem surpresos e, olhando novamente para a codificação, disseram: "Isto é Monte Mário. Monte Mário é como isto, e nós nem sabíamos".

Paulo Freire

Sendo este o momento de 'colheita' e, assim, de mostrar os frutos, é preciso dizer de minhas limitações nesse processo, o que me impede de dar conta de tudo que foi colhido. Creio até que alguns frutos não foram sequer tocados, outros ficaram pelo caminho e se tornarão sementes novamente, e, por alguma razão, outros já estão sendo saboreados. São esses que, com seu sabor único, se tornaram o cerne desse capítulo.

Em consonância com a metodologia de pesquisa qualitativa, não há nenhuma preocupação de generalizar ou aplicar sem qualquer critério o que será mostrado aqui para outras crianças, outros grupos e outras realidades. As crianças, suas produções e falas, assim como a situação de contato da pesquisa, são ímpares e não há possibilidade de geminação. Entretanto, é importante ponderar que a existência dessas crianças é também sociológica, elas convivem em estruturas sociais de poder, ora reproduzindo seus conceitos e ora reconstruindo-os. Jodelet (2001) afirma que as representações são socialmente construídas, e, assim, não são neutras, individuais ou exclusivamente relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e pessoal do indivíduo.

Assim, mesmo entendendo que as representações das crianças participantes desta pesquisa não podem ser simploriamente transpostas para outra realidade, é preciso considerar que as concepções dessas crianças não estão isoladas no tempo e no espaço, mas estão impregnadas também de um modo de pensar de um grupo social.

Quanto a isso, Monteiro (1998) é suficientemente elucidativo quando diz que o universo social está presente nas simples ações do cotidiano e que aquilo que é visto em micro escala pode ser a representação de estruturas sociais mais amplas. As representações estão socialmente localizadas e servem para a análise de uma realidade mais abrangente que transcende a micro escala investigada.

É importante ter a clareza de que as representações que serão aqui mostradas, ainda que apresentem inquestionável singularidade, não estão deslocadas do contexto em que foram produzidas e guardam profundas relações com ele, o que me leva a afirmar que as descobertas da presente pesquisa servem para uma reflexão geográfica ampla, profícua e que transcendem o que este trabalho conseguirá abranger.

Para situar teoricamente a concepção de infância que adoto como norteadora de minha pesquisa e com a compreensão de que algumas discussões são essenciais para uma leitura mais proveitosa do que será exposto, recorri especialmente a trabalhos de Sonia Kramer, Jader Janer Moreira Lopes, Ana Cristina Coll Delgado & Fernanda Miller e Priscilla Alderson.

Nas considerações concernentes às produções realizadas pelas crianças sujeitos da pesquisa, aparecem os autores que, com suas teorias, me subsidiaram na reflexão que partiu do denso material existente. Dentre eles destaco: Helena Copetti Callai, Rafael Straforini, Milton Santos e Paulo Freire.

3.1 Com a palavra.... com os desenhos.... e com outras formas de dizer, as crianças!

Representar é algo intrínseco ao ser humano. Para Jodelet (2001), nós criamos representações porque temos a necessidade de saber como nos comportar onde vivemos, de dominar o mundo física e intelectualmente, de identificar e solucionar problemas.

Assim, as representações são signos, simbologias, figuras que criamos para ser a “imagem de”. É necessária, entretanto, a ciência de que o mundo é sempre partilhado com outros e nesse movimento as representações se tornam sociais.

Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou idéias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma deferisiva (JODELET, 2001, p. 17).

As representações sociais têm-se constituído como um campo de pesquisa detentor de seus próprios instrumentos conceituais e metodológicos (JODELET, 2001). Preocupação com amostra considerável escolhida a priori e detectar o consenso num determinado grupo são duas características centrais das chamadas representações sociais, o que, de certa forma, a presente pesquisa não atende. Posso dizer que a teoria das representações sociais é, em alguns pontos, divergente das escolhas metodológicas que fiz e evocar o termo sem coadunar com seus princípios teóricos básicos é, no dizer de Flament (2001), fazer uso impróprio da teoria.

Diante disso, apesar de corroborar com Jodelet (2001) e considerar que os materiais produzidos pelas crianças são representações sociais no sentido de terem se constituído - e estarem em constante reelaboração – juntamente com outros, não adoto o termo quando falo delas, utilizando apenas “representações”.

Mas, quem são os sujeitos dessas representações? Quem são essas crianças de que tanto falo? Algumas considerações a respeito da concepção de infância que permeia minha escrita foram sinalizadas no capítulo anterior e neste momento precisam ser adensadas. Adianto que refletir sobre isso traz consideráveis desafios para a pesquisa que se desenvolve junto com a criança.

Áries (1981), numa análise histórica da chamada infância européia, considera a idéia de infância como fase da vida particularizada – constituída de características gerais e válidas para todos - uma invenção moderna. Tal infância é uma construção social que difundida tornou-se a concepção oficial. A universalização desse modelo burguês resultou numa representação social única do que é ser criança, apesar de existirem outras infâncias produzidas em outros espaços.

Nessa perspectiva, uma das peculiaridades da fase infantil é o vazio intelectual, que precisa ser preenchido de conhecimento, o que a educação poderá fazer a contento, tanto em casa como na escola. Como lembram Lopes e Vasconcellos (2005,

p.20) "a escola passa a dividir com a família as responsabilidades sobre a infância recém-inventada".

Com esse pensamento, no vácuo da mente infantil é preciso imprimir alguns saberes que a auxiliarão na luta contra sua incompletude, até atingir a vida adulta. Essa incompletude da criança, sempre presente na teorias da infância, não evoca o sentido do devir do ser humano, em constante mudança, mas o sentido de que com um intenso trabalho educativo, no futuro, a criança será um adulto - sinônimo de ser completo.

Reflexo disso é o descaso com a participação das crianças em qualquer processo que seja considerado relevante. Lopes (2008) mostra que histórica e geograficamente a participação das crianças vem sendo desconsiderada nos importantes processos vivenciados pela sociedade, no caso específico do trabalho desse autor, brasileira.

Como as crianças se tornaram invisíveis? Por que nos relatos históricos, transpostos e amplamente analisados pela academia, pouco se menciona a presença de crianças e, da mesma forma, pouco se questiona essa ausência?

Entendo que esses são sintomas de uma tradição, inclusive acadêmica, baseada numa concepção de infância construída na modernidade, que rejeita a condição de sujeito social da criança e a comprehende como um objeto em que se age sobre ele. Para Lopes (2008, p.7), esse comportamento está relacionado a algumas negatividades associadas à criança, um exemplo geohistórico é a percepção da criança como sujeitos 'a - topos', ou de lugar nenhum e atemporais, de tempo nenhum.

Essa perspectiva de ver a criança e de conceber a infância nega seu papel de sujeito social, nega a existência de suas historicidades e geograficidades, nega suas possibilidades de construção, de ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos em que se inserem e as colocam na condição de sujeitos passivos, e, portanto, passíveis de receberem ações que vêm dos outros que compõem seus cotidianos.

A infância, portanto, tem sido percebida muito mais pela sua ausência, pela sua incompletude, do que pela sua presença, concepção que se espalha em várias dimensões sociais e materializam ações em diversos campos da sociedade e do conhecimento (LOPES, 2008, p.8).

Esse modo de perceber e lidar com a infância ainda está muito presente nas pesquisas cujos participantes são crianças. Conforme Delgado & Muller (2005) destacam, ao discorrerem sobre o campo da Sociologia da Infância, existe um grande desafio teórico-metodológico a enfrentar, que é o de compreender as crianças como

atores sociais plenos, atores capazes de criar e modificar culturas, mesmo inseridas num chamado “mundo adulto” que desconsidera essa capacidade delas.

Esse desafio teórico metodológico, conforme acreditam as autoras, inclui a criação e o uso de metodologias que concretamente tenham como foco as falas, olhares, experiências e pontos de vista da criança, e vai à contramão das investigações que têm nas crianças ‘janelas abertas’ para aplicar leis psicológicas universais – o que é menos complexo do que empreender uma investigação que considere a criança em seus contextos (GRAUE & WATSH apud DELGADO & MULLER, 2005, p. 354).

Em oposição aos pontos de vista adultocêntricos, na perspectiva com a qual coaduno, não existe a infância, mas infâncias, com alteridades que podem ser reconhecidas e desejáveis. E é com o entendimento de que as crianças são sujeitos sociais, culturais, que edificam conhecimentos, protagonizam ações, que se vislumbra a necessidade de pensar questões éticas na pesquisa com a criança. Kramer (2002), com poucas certezas nos caminhos da pesquisa com crianças e muitas inquietações, tem como foco de seu trabalho a ética. O que é ser ético na pesquisa com a criança? É, sobretudo, trabalhar com o consentimento.

Delgado & Muller (2005) e Alderson (2005) afirmam que a dimensão ética reside no direito da criança, sempre claramente informada, em consentir no participar ou não da pesquisa, e que é possível conversar sobre todas as etapas da investigação, desde a entrada no campo até o uso do material produzido, sem menosprezar sua capacidade de entendimento.

Apesar da necessidade de consentimento da criança parecer óbvia, essas autoras chamam a atenção para o fato de raramente as crianças participarem da etapa de consentimento. Penso que isso se deva, como já foi tratado, a desconsideração com a criança e com o que ela pensa, sente, fala, enfim, ao não entendimento da criança como sujeito, ator social.

Kramer (2002, p.42), por exemplo, associa a necessidade de consentimento à autoria. “Quando trabalhamos com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a idéia central é a de que as crianças são autoras[...]”. Numa direção semelhante, Aiderson (2005) também entende que as crianças são autores na pesquisa - concepção que difere daquela que vê o participante como objeto - e, assim, diz que as crianças precisam ser respeitadas enquanto co-produtoras dos dados da pesquisa, apropriando-se dos direitos advindos de sua participação, como, por

exemplo, saber os objetivos da pesquisa, como esses dados serão usados, ter contato com a publicação final.

Reconhecer as crianças como sujeitos, em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem ‘falar’ em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas. [...] pode resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos, ao mesmo tempo em que o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradoras ou abusivas (ALDERSON, 2005, p. 423).

Como relatei no capítulo 2, tive uma preocupação de buscar a coerência entre a concepção de infância que venho adotando e a metodologia escolhida. Na pesquisa que a seguir apresento as crianças foram informadas dos para quês da pesquisa e apropriaram-se de sua liberdade de participarem ou não. Algo que me surpreendeu foi que nesse processo formal de esclarecer os motivos, objetivos, informar sobre os instrumentos, as crianças demonstraram interesse em saber para onde ia o meu trabalho depois, onde que eu estudava, para quem eu iria mostrar seus desenhos e falas, se eu tinha um professor etc.

Uma situação que vivenciei, relacionada a essa questão do consentimento, foi protagonizada por uma criança de 12 anos, que aqui chamarei pelo nome fictício de Diana. Sua mãe, a me ver passando por dias seguidos com meu material de pesquisa, perguntou o que eu estava fazendo, quando disse que estava fazendo uma pesquisa com crianças, prontamente ela me apontou que sua filha poderia participar. Diante dessa situação, expliquei que na pesquisa que estava fazendo a criança é que decidia quanto à sua participação, mas ela insistiu que a menina ia me ajudar. Finalizei a conversa dizendo que procuraria sua filha.

Ao me encontrar com Diana, falei-lhe da minha pesquisa, de seu objetivo e dos instrumentos que estava usando – desenho e entrevista. Em seguida, perguntei-lhe se ela queria ser uma das participantes. Diana não demonstrou qualquer vontade e diante de sua avó que dizia: “Vai sim menina, para ajudar”, Diana disse que ia pensar e depois me daria a resposta. No outro dia, Diana mandou um recado que não queria participar, decisão que acatei imediatamente, sem qualquer insistência.

O caso de Diana é bastante ilustrativo. Acredito que ele representa o que Kramer (2002), Alderson (2005), Delgado & Muller (2005) e Lopes (2008) denunciam, um consolidado desrespeito com a criança enquanto sujeito, reservando a ela a condição de objeto sob a ação dos adultos. Alderson (2005, p. 424) diz que um

pressuposto comum aos adultos é “que o consentimento de pais ou professores basta, e que as crianças não precisam, ou não podem, exprimir seu próprio consentimento ou recusa a participar de pesquisas.” A vontade que estava sendo considerada pelos familiares de Diana era a deles e a minha, enquanto pesquisadora que precisava encontrar sujeitos.

Vejo que é importante esclarecer uma questão que surge na minha pesquisa: a decisão de elaborar uma carta aos pais. Se o que conta é o consentimento da criança, por que entregar uma carta aos pais? Ao receber o consentimento das crianças que participaram, a carta endereçada aos pais era uma forma de reconhecer a importância deles na vida daquelas crianças, informar-lhes sobre minhas intenções – considerando seu interesse nas decisões do filho - e pedir autorização para entrar em suas residências e proceder com a pesquisa. A carta não tinha a função de substituir o consentimento da criança, que já havia acontecido verbalmente, e que no momento da entrevista era gravado. Se a criança desistisse de participar em qualquer ponto da pesquisa, a carta perderia qualquer valor, conforme ficou explícito nela mesma.

Outro ponto, que também é necessário elucidar, é o uso dos nomes reais das crianças. Inicialmente, esse era um desejo meu, frente à importância do nome para o sujeito e também por não acreditar que isso pudesse ser um ponto negativo para a pesquisa que propunha. Contudo, para não tomar uma decisão arbitrária, considerei a possibilidade dos participantes escolherem um pseudônimo, entretanto, todos quiseram que seus nomes aparecessem, alguns até os colocaram nos desenhos.

3.2 “Na roça? Deixa eu ver. Muitos bois. Muitos pássaros. Muitos cavalos. Muitas galinhas e pintinhos”¹

As crianças participantes são moradoras dos bairros Linhares e Bom Jardim, localizados na chamada região leste do município de Juiz de Fora, em Minas Gerais. Os dois bairros são *conurbados*², partilham ruas, praças e até uma Fazenda, às vezes apontadas pelos moradores como pertencentes a um ou outro bairro. Em relação à Fazenda alguns entendem que ela está no centro do bairro Linhares e outros dizem que ela está no início do bairro Bom Jardim. Posso dizer que esse exemplo é elucidativo de como as formas campo e cidade podem ser facilmente percebidas nessa localidade, pois existem muitos outros como a área de transição entre Linhares

¹ Fala de Leonardo , 9 anos, sujeito participante da pesquisa.

² Conceito que tomo da Geografia Urbana, utilizado para se referir ao fenômeno de fusão entre uma ou mais cidades, pressuposto para a criação de regiões metropolitanas. Aqui, lanço mão do conceito para dizer que os bairros estão fundidos e não existe uma delimitação precisa entre eles.

e Santa Inês, Linhares e Vila Almeida etc. Juntos, os dois bairros têm cinco escolas públicas, onde os sujeitos da pesquisa estudam.

Como minha questão de investigação diz respeito às representações que as crianças participantes - de vivências que podem ser consideradas tipicamente urbanas – possuem/reconstroem sobre o campo, elas fizeram desenhos, falaram deles e conversaram comigo sobre o campo e a cidade, contribuindo com seus saberes para uma relevante reflexão geográfica.

Com a compreensão de que as representações são produzidas por sujeitos de conhecimento, em momento algum busquei rotular seus desenhos e suas falas como certas ou erradas, mas analisá-las como representações, observando suas características mais acentuadas, sua constituição e relevância para a construção de uma leitura de mundo do ponto de vista geográfico.

Com exceção de uma, as entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2008, cada criança levou em torno de uma hora à uma hora e meia para construir seu desenho e apenas uma das entrevistas durou mais que 30 minutos.

Apresento primeiramente a criança participante, a situação de contato – valendo-me das notas de campo, o fio condutor da conversa – quando esse ficava claro - e seu desenho interpretado por ela mesma, com mínimas intervenções minhas.

Em seguida, algumas falas acompanhadas das questões que estavam sendo propostas e minhas ponderações, ainda em nível de constatação, aparecem em conjunto. Encerro o capítulo com uma análise das descobertas propiciadas pela pesquisa, focando sua relevância para a construção do conhecimento geográfico.

BRENDA

A primeira a participar³ da pesquisa foi a Brenda, uma criança de 10 anos, cursando a 4^a série do Ensino Fundamental⁴.

Sua entrevista figurou como piloto ou teste⁵, a partir dela reconstruí algumas formas de perguntar, com o objetivo de dar mais clareza às questões. Mesmo sendo o teste da pesquisa, ela permaneceu no trabalho, considerando a importância dos saberes que ali foram compartilhados e a relevância de sua participação para os ajustes metodológicos.

Sua resposta ao convite em participar da pesquisa foi imediata e, concluídas as etapas formais⁶, marcamos o dia e o horário para nosso encontro. Cheguei pontualmente à casa da Brenda, às 14 horas de uma segunda feira muito chuvosa, ela me relatou que me aguardava enquanto mexia no computador, uma de suas atividades favoritas. Estava com sua mãe, uma irmã menor e sua prima, essa última acompanhou os primeiros minutos da conversa entre a Brenda e eu, mas depois não resistiu aos encantos do computador e nos deixou.

Entreguei a Brenda uma folha em branco e um porta-lápis, pedindo que desenhasse o campo e a cidade. Antes de fazer qualquer movimento, olhando para a folha, Brenda iniciou comigo um diálogo:

Brenda: Pode dividir a folha ao meio?

Carla: Pode fazer o que você quiser com a folha.

Brenda: (dividindo a folha com um risco) É para desenhar como eu tô achando que a cidade tá?

Carla: É isso que você quer desenhar?

Brenda: É.

³ Apesar de que a primeira criança selecionada foi outra como aparecerá adiante.

⁴ As idades e séries citadas correspondem à época da pesquisa, realizada no segundo semestre de 2008.

⁵ Segundo Marconi e Lakatos (2007, p.32), “elaborados os instrumentos de pesquisa, o procedimento mais utilizado para averiguar a sua validade é o teste preliminar ou pré-teste”. A função deste teste prévio é evitar que o resultado seja insatisfatório por conta de um instrumental impróprio ou mal construído. Neste sentido, quando o pesquisador lança mão deste recurso, ele poderá detectar previamente problemas que poderão ser eliminados e que, de outra forma, afetariam todo o curso de sua pesquisa.

⁶ Conversa com a criança, apresentando-lhe os objetivos, instrumentos, etc, a fim de obter seu consentimento em participar; contato com os pais; definição de data e horário. O que realizei com todos os participantes.

Em seguida, Brenda decidiu começar o desenho pelo campo, e enquanto desenhava foi me contando que gostava de escrever, mas só no computador, que gostava também de Ciências e História, mas achava Geografia muito difícil.

Finalizado o desenho do campo, frisou verbalmente sua falta de poluição e depois reforçou com o lápis a linha demarcatória entre o campo e a cidade e começou o desenho da cidade. O desenho da cidade era narrado a cada novo elemento que surgia: “Um rio sujo”... “um pneu”... uma garrafa de Coca”... “indústria soltando fumaça e acabando com a camada de ozônio”.

Uma peculiaridade da entrevista com a Brenda foi a presença constante dos temas meio ambiente, natureza, poluição, a certa altura da entrevista ela revelou que aqueles eram os conteúdos estudados por ela, durante o ano, na escola.

Com o desenho finalizado, pedi a Brenda que me falasse um pouco sobre ele.

Carla: Brenda, então você fez um desenho aí para mim. O que você desenhou aí? Fala um pouco para mim. O que você desenhou?

Brenda: No campo, eu desenhei o mato, as flores, o céu limpinho. Os passarinhos voando, a borboleta e o e as flores conseguem nascer porque não tem poluição.

Carla: Ah, tá! E na cidade?

Brenda: Na cidade já desenhei o rio, com pneu, garrafa e papel porque o homem fica jogando. Ele não recicla o lixo.

Carla: Ah, tá!

Brenda: E também eu fiz a usina que fica soltando fumaça e acaba com a camada de ozônio.

Carla: Hum hum.

Brenda: E.... só!

O desenho de autoria da Brenda pode ser conferido a seguir.

Desenho 1: Campo e Cidade

Autora: Brenda – 10 anos



LEONARDO

Leonardo tem 9 anos, cursa a 3^a série do Ensino Fundamental. Quando comecei a listar nomes de possíveis sujeitos, ‘Leo’, como todos o chamam, foi um dos primeiros que veio à minha mente. Tão logo lhe informei que estava querendo sua ajuda para uma pesquisa que estava fazendo, ele pegou minha mão e disse que me levava à sua casa para eu poder falar com sua mãe.

No caminho ele me perguntou o que eu queria que ele fizesse. Quando mencionei que uma das coisas era um desenho, ele me disse com interesse perceptível: “Ah! É o que mais gosto de fazer. Eu sou um dos melhores desenhistas de minha sala.”

Fui com ele até sua casa e sua mãe permitiu que eu retornasse para fazer a pesquisa lá. No dia seguinte, conforme o combinado, cheguei à casa de Leonardo e ele já me aguardava ansioso. Segundo sua mãe, que esteve presente durante todo o tempo da pesquisa, ele vestiu até uma roupa especial para a ocasião.

Logo que entreguei a folha ao Leonardo, pedindo que ele desenhasse nela o campo e a cidade, ele perguntou: “É na metade?” Respondi que ele podia fazer como quisesse. Sem dividir fisicamente ele começou a fazer o desenho da cidade do meio da folha para baixo. Daí alguns minutos, falou: “Vou dividir a folha, tá?”, e fez um traçado.

Leonardo, que não me pareceu muito à vontade com o gravador, concentrou-se em cada detalhe do desenho, utilizando aproximadamente uma hora e meia para fazê-lo. Enquanto desenhava falava-me de sua afeição pelos animais, em especial, pelos passarinhos que visitavam constantemente o quintal de sua casa e com os quais se encantava em seus passeios na roça. Percebi que esse foi o fio condutor de toda a conversa com Leonardo, toda sua representação de campo remete à presença dos animais. Ter animais é uma condição essencial de existência do campo.

Ao falar do seu desenho, Leonardo o descreveu.

Carla: Leo, me fala o que você desenhou aqui? Fala um pouco do seu desenho para mim.

Leonardo: Desenhei o campo com cachorrinho, com algumas árvores e com jardim e com mais uns pássaros voando.

Carla: Hum hum.

Leonardo: Em baixo eu desenhei uma cidade com prédio, com uma loja, com uma casa. Na cidade eu também desenhei uns carros,

tipo... um ônibus, um jipe, um caminhão e um carro... normal. Isso que eu fiz na cidade.

Leonardo é o autor do desenho que segue.

Desenho 2: Campo e Cidade

Autor: Leonardo – 9 anos



NATAN

A participação do Natan não estava programada, como expus no capítulo 2. Ele tem 8 anos, concluindo a 2^a série do Ensino Fundamental. Como ia entrevistar sua irmã, e eles sempre estão muito próximos um do outro, resolvi convidá-lo e ele aceitou demonstrando entusiasmo.

Fiz primeiro a entrevista com ele – tamanha sua expectativa -- e depois com sua irmã. Durante a conversa perguntei ao Natan sobre o que ele gostava e o que não gostava no bairro. Ele apontou que não gosta das brigas constantes que acontecem em sua rua envolvendo dois grupos de meninos e disse que o que gosta é desenhar.

Entreguei ao Natan a folha e os demais materiais e solicitei a ele que desenhasse o campo e a cidade. Ele dividiu a folha ao meio com um risco, escrevendo ‘campo’ em uma metade e ‘cidade’ na outra. Desenhando o campo ele manifestou uma interessante preocupação, que voltou em outros momentos da conversa também. Na sua representação de campo, encontrei a recorrência das idéias de grande distância entre os lugares e dificuldade de transporte: “Deve ser difícil das pessoas da roça ir para a escola...” Ao meu por que ele respondeu: “Se o cavalo e o boi for roubado, eles tem que ir a pé e vai demorar muito”.

Um pouco de nossa conversa sobre seu desenho:

Carla: Natan, vamos falar do seu desenho. O que que você desenhou aqui?

Natan: A cidade e o campo

Carla: Hum hum. E o que você desenhou?

Natan: Apartamento...

Carla: Onde?

Natan: Na cidade. Igreja na cidade. Casa na cidade. O carro na cidade. As pessoas na cidade.

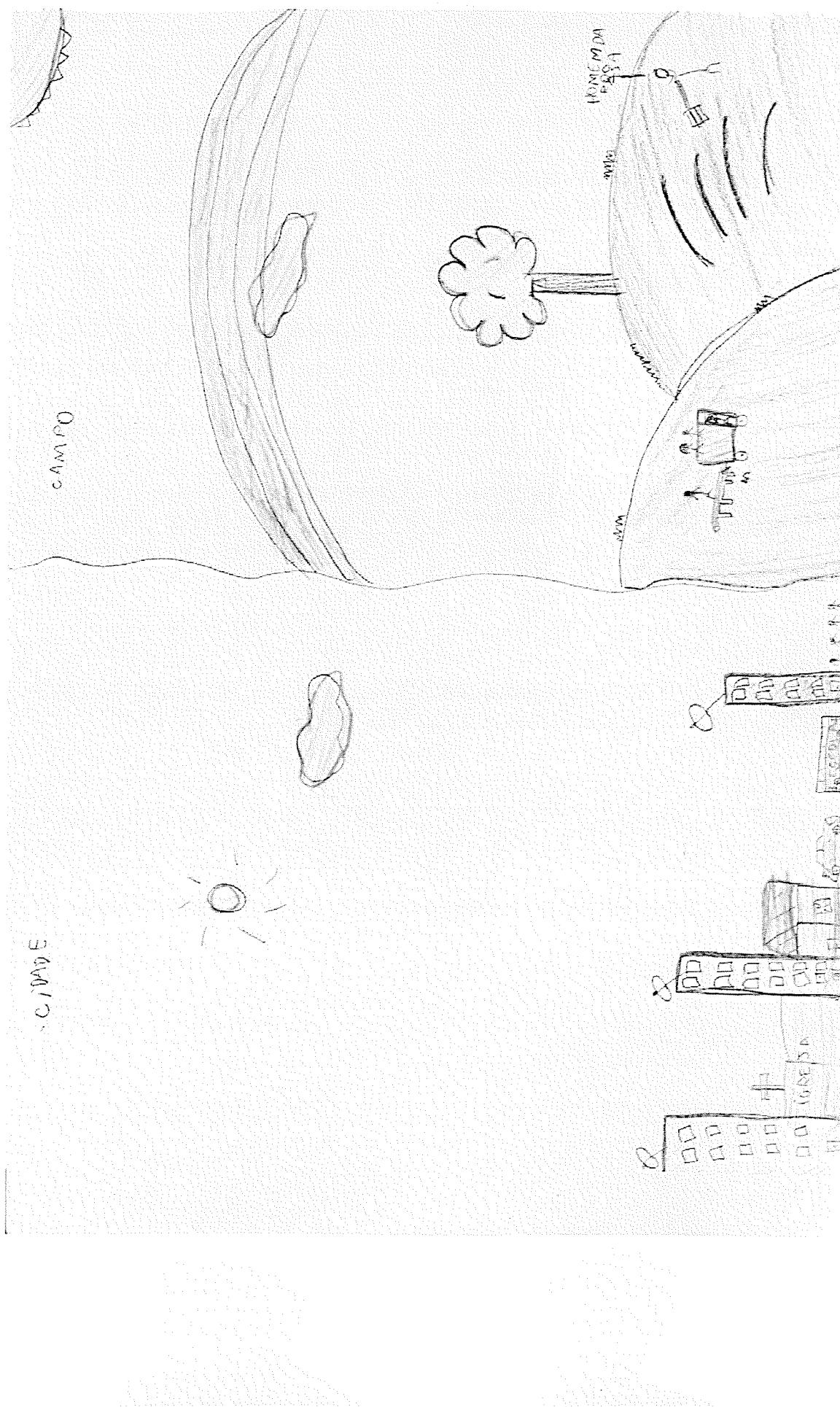
Carla: Hum hum. E o que você desenhou no campo, Natan?

Natan: Um mato, uma árvore, um... sol. Na cidade também desenhei um sol. Uma nuvem só no campo, um arco-íris no campo, uma árvore no campo, uma...charrete que chama, né?

O desenho feito pelo Natan pode ser conferido a seguir.

Desenho 3: Campo e Cidade

Autor: Natan – 8 anos



LAURA

Laura tem 10 anos, está na 3^a série do Ensino Fundamental. Foi a primeira criança que consultei sobre o interesse em participar da pesquisa, sabia de seu gosto pelos desenhos e pelas letras. Desde esse contato, sempre que me via, Laura queria saber alguma informação sobre a pesquisa.

Muito espontânea, alegre e curiosa – queria saber o que as outras crianças haviam desenhado antes dela , Laura não pareceu se importar com a presença do gravador durante a pesquisa. Falou bastante de ‘pessoas da roça’, de moda e de revistas em quadrinhos, mas enquanto desenhava de rosto bem pertinho da folha - da qual se apropriou e foi logo desenhando sem fazer qualquer pergunta, não disse muita coisa, só que ia demorar muito.

Começou o desenho usando metade da folha, fazendo uma espécie de moldura para separar o campo e a cidade. Primeiro, desenhou a cidade e concluindo disse: “A cidade é tão diferente do campo, o campo não tem quase nada, só terra, terra, terra, terra”. Após quase duas horas, disse-me que o desenho estava pronto e acrescentou: “Ah! Esqueci de fazer um negócio aqui na cidade, que tem muito... poste de luz”.

A participação da Laura foi muito marcada pela preocupação de que no campo não é possível acompanhar a moda, estar bem vestido. A cidade aparece como um lugar chique, de *glamour*, o campo é destacado por ela pela simplicidade das roupas.

Sobre seu desenho, ela apenas apontou os elementos que desenhou.

Laura: Eu fiz algumas casas, alguns prédios, uma padaria, uma biblioteca, uma garagem e uma locadora... na cidade! E no campo eu fiz uma vaquinha, um cavalo, uma carrocinha, árvores e duas casinhas.

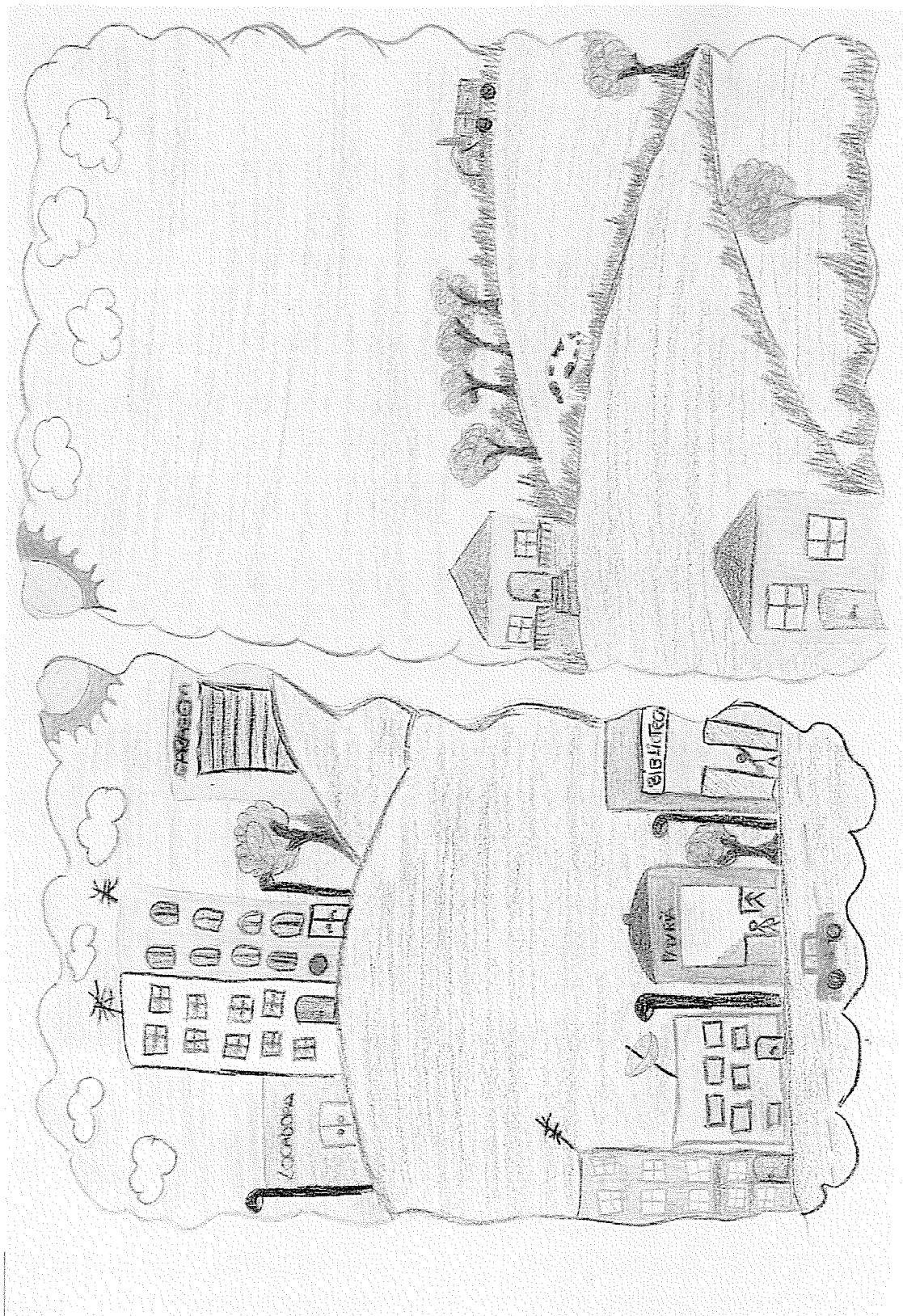
Carla: Mais alguma coisa que você quer falar do seu desenho?

Laura: Não

Laura fez o desenho que será exibido adiante.

Desenho 4: Campo e Cidade

Autora: Laura – 10 anos



AKEMI

Akemi tem 11 anos de idade e cursa a 5^a série do Ensino Fundamental. Num primeiro momento, quando lhe convidei a participar da pesquisa, aceitou o convite, mas não me pareceu muito à vontade, talvez por me associar à escola. Logo lhe expliquei o trabalho que estava fazendo e percebi que aquele desconforto inicial havia cedido, no final até me indicou dois colegas que na opinião dela iam gostar de participar da pesquisa também.

Durante nossa conversa em sua casa, Akemi que aparentemente é tímida, desenvolveu um diálogo onde revelou sua grande preocupação com questões como violência, crime, drogas, que, segundo ela, são problemas próprios da cidade.

Quando lhe dei a folha e pedi que desenhasse o campo e a cidade, de forma diferente dos demais que já havia entrevistado, Akemi não fez nenhuma divisão física, mas iniciou o desenho do meio da folha para a direita desenhando a cidade e depois fez o campo na outra metade. Enquanto desenhava a cidade, Akemi comentou apreensiva: “Não sei fazer o campo não. Nunca fui na roça.” Disse para ela que desenhasse como imaginava.

Em seguida, já desenhando o campo, fez duas nuvens e o sol apenas, finalizando o desenho. Pedi que falasse de sua representação, olhando o desenho, Akemi disse: “No campo só tem mato, vou fazer.” Retomou o desenho, entendendo que faltava alguma coisa, pegou o lápis verde e fez o mato, depois com um lápis roxo o cercou. Daí, conversamos:

Carla: Akemi, você fez seu desenho aí, eu quero que você me fale o que você desenhou aí nesse papel que eu te dei?

Akemi: Primeiro, (na cidade), o prédio, uma estrada... e o campo, bem mais parecido com um pasto, mais assim.

Carla: E esse negócio roixinho aqui, o que que é?

Akemi: (risos) É um cercado.

Carla: Então é um pasto cercado?

Akemi: É.

Em vários momentos, Akemi trouxe para a conversa a preocupação com uma suposta seca do campo, a qual ela tinha visto pela televisão, frisando que enquanto em Juiz de Fora chovia todos os dias no campo não havia chuva. Juiz de Fora é

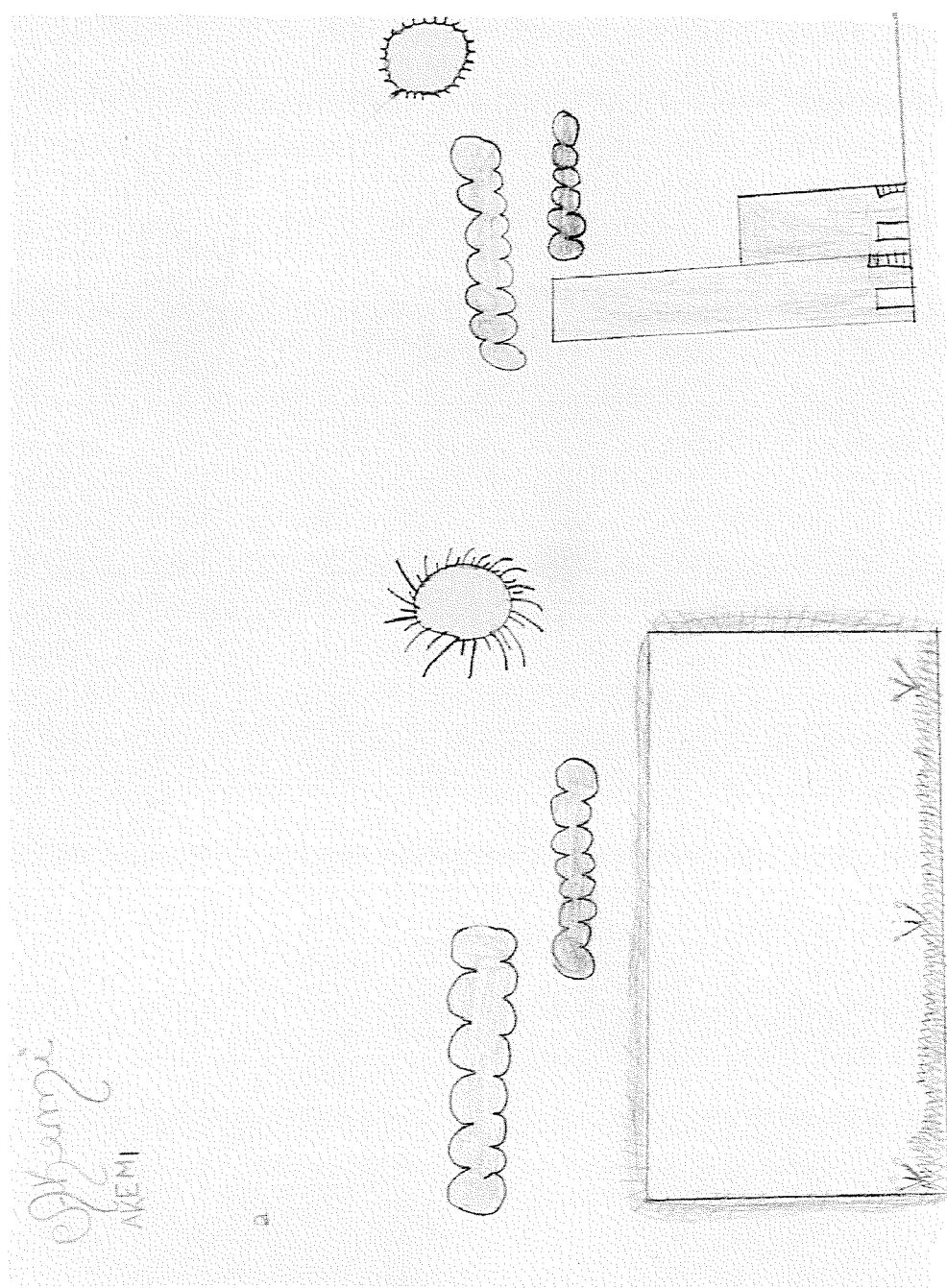
tomada por ela em suas falas como a materialização da cidade e o campo é algum lugar no Nordeste.

Em seu desenho, apesar de não haver uma dobra ou linha que separe campo e cidade, como exposto, a cisão espacial pode ser percebida, por exemplo, pelo sol. Ela desenha um sol para cada metade da folha, um sol para o campo e um sol para a cidade.

Eis o desenho construído pela Akemi:

Desenho 5: Campo e Cidade

Autora: Akemi – 11 anos



JULIANA

Juliana tem 10 anos de idade e está na 4^a série do Ensino Fundamental. Desde o primeiro contato, deixou transparecer uma grande vontade de participar da pesquisa. Demonstrando grande afeto por sua família fez questão de me dizer que não sabia desenhar, mas que o pouco que sabia havia aprendido com seu pai.

Entreguei à Juliana uma folha e ela fez um risco a lápis, dividindo a folha ao meio. Em seguida, escreveu à esquerda a palavra campo e, à direita, cidade. Enquanto desenhava, Juliana me contou muitas histórias que ela viveu na casa de seu avô materno que mora num local que em alguns momentos ela chama de “cidade pequena” e em outros ela chama de “roça”.

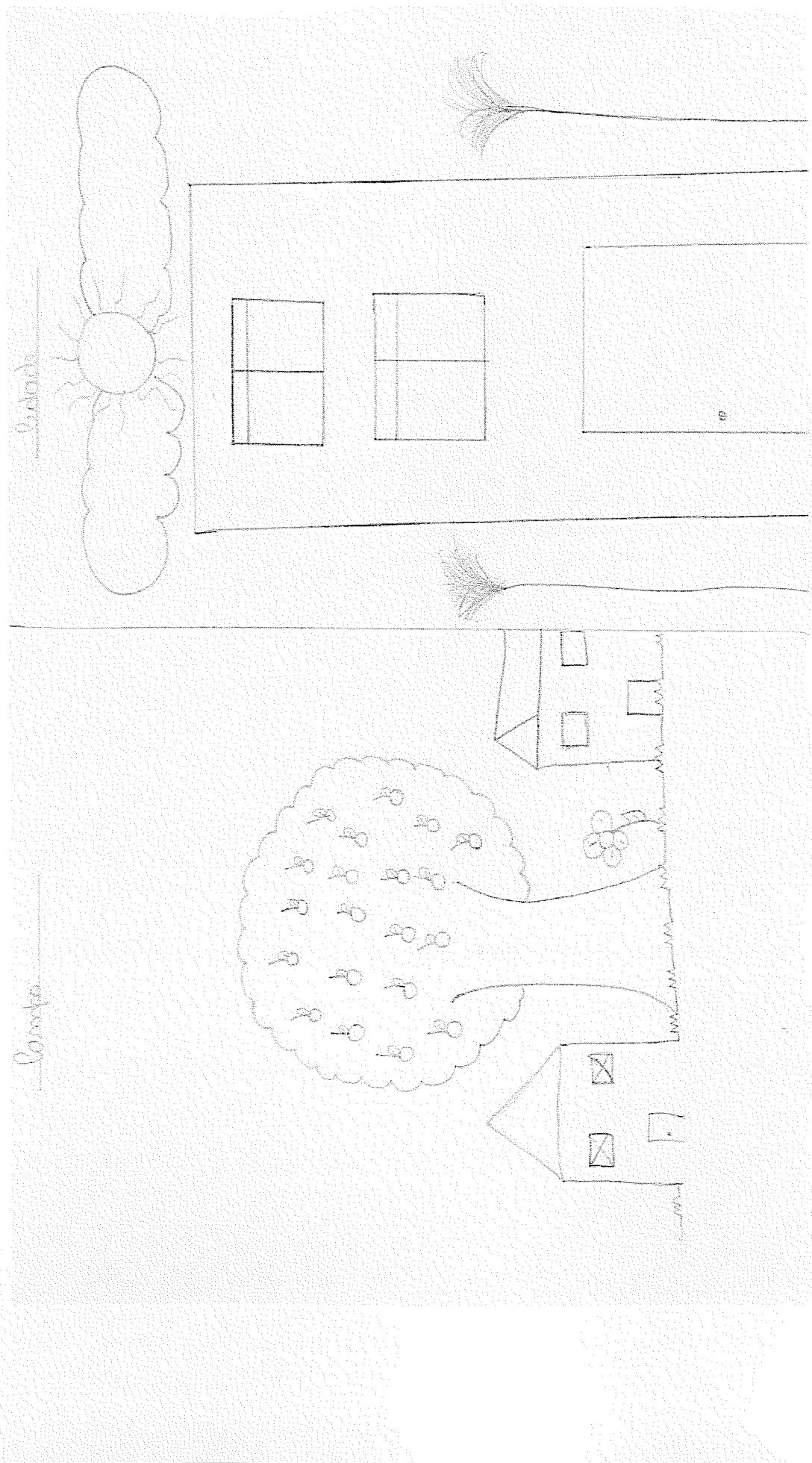
Em um relato espontâneo, Juliana disse que seu avô trabalha transportando leite e por isso acorda muito cedo todos os dias, rotina que ela já acompanhou junto a ele. Juliana atribui grande valor ao trabalho do avô e diz gostar de passar as férias em sua casa, pois pode andar a cavalo, mas ressalta que não gosta de ficar lá muitos dias por não ter muita coisa para fazer. Assim, o campo está fortemente associado nas falas da Juliana a lugar de passeio, de diversão, de tirar férias.

Juliana terminou o desenho e falou sobre ele: “Desenhei o campo, desenhei casas com árvores frutíferas. Na cidade, desenhei um apartamento, dois coqueiros do lado assim e só na cidade.”

O desenho de Juliana pode ser conferido a seguir.

Desenho 6: Campo e Cidade

Autora: Juliana – 10 anos



MAYCON

Cheguei até o Maycon por indicação de uma outra criança participante, que me disse que ele era um menino que gostava de conversar com os adultos. Diferentemente das demais, a pesquisa com o Maycon foi feita no nosso primeiro contato, falei-lhe do que se tratava a pesquisa e ele decidiu participar na mesma hora, me contando que há alguns dias tinha ido a um sítio.

Maycon tem 10 anos e está na 4^a série do Ensino Fundamental. Declarou amor pela sua escola, principalmente pelo futebol que joga lá, mas mostrou-se preocupado com os assassinatos que acontecem no bairro, sobre os quais ele disse: "Acontece direto. Tanta coisa que acontece que eu fico paralisado."

Entreguei a ele a folha, solicitando que desenhasse nela o campo e a cidade. Ele dobrou a folha ao meio, fazendo uma marca com a ponta dos dedos. Só depois do desenho concluído separou com um risco, dizendo: "Separar, né? Senão vai ficar bem esquisito... Vou escrever campo aqui (apontando para a direita da folha)"

Maycon também falou da poluição das cidades e deu como exemplo a cidade de São Paulo. Quando começou a desenhar o campo, destacou: "Campo tem menas coisas. Fui num sítio esses dias... passamos pelo bairro Santa Cruz". Em seguida, ele falou das aventuras vividas no passeio e de seu medo dos bois, sem nenhuma intervenção de minha parte, Maycon disse: "Eu acho muita diferença (entre campo e cidade), só barulho de pássaro (no campo), quando vou a roça, fico ansioso para voltar". Mas, apesar da declarada ansiedade em voltar a cidade depois de alguns dias no campo, as falas do Maycon, reiteradas vezes, apontaram a cidade como o caos.

Muito interessante também foi a maneira como Maycon se comportou diante do gravador. Assim como com as outras crianças, no primeiro instante, conversei com ele sem gravar e depois que ele autorizou o registro, liguei o gravador. Ele fez questão de pedir silêncio a todos que estavam na casa, até para a avó que estava na casa ao lado, demonstrando preocupação com o que iria ficar registrado.

Sobre seu desenho, conversamos:

Carla: Bom, eu quero falar do seu desenho então, Maycon. Fala um pouco pra mim do que você desenhou nessa folha que eu te dei.

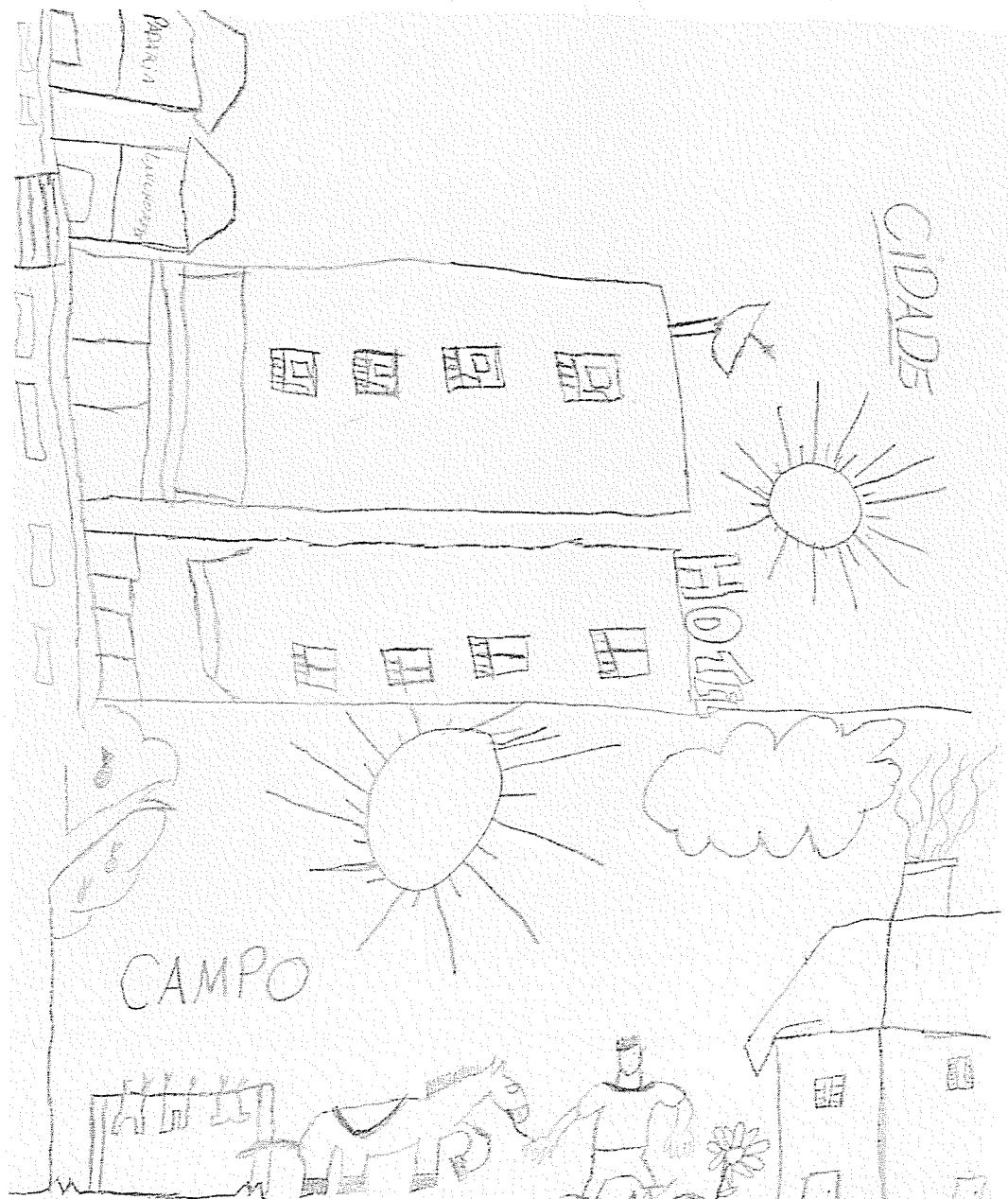
Maycon: Aqui, nesse campo aqui eu desenhei é... um homem com um cavalo, é... tipo andando, né? Com o cavalo, tal...para montar. Também tem gente que puxa o cavaio, não sei porque, né? Isso que fico questionando, porque o cavalo com certeza é para carregar, né? Por isso que eu tive essa idéia. Aí coloquei aqui. Desenhei o sol, né? Essas casas típicas de lá... Aqui, na cidade, já desenhei a padaria, lanchonete, dois hotéis, bem de... é... quatro andares... porque coisa

chique... na cidade. Realmente você vai lá dentro de Juiz de Fora, cê olha lá muito prédio, muito movimento, só de noite que é mais calmo.

O desenho a seguir é de autoria do Maycon.

Desenho 7: Campo e Cidade

Autor: Maycon – 10 anos



WELLERSON

Wellerson tem 12 anos e está na 5º série do Ensino Fundamental. Ele também foi indicado, juntamente com sua irmã, por uma outra criança que participou da pesquisa. Wellerson é bastante conhecido no bairro, é uma criança bastante ativa, com muitos colegas e o que mais gosta no bairro, segundo ele, é o campo de futebol.

Wellerson aceitou prontamente meu convite, mas deixou claro que não gostava muito de desenhar e menos ainda de colorir, por ser uma atividade repetitiva e, por isso, cansativa. Quando pegou a folha, dividiu-a ao meio com um risco a fim de desenhar o campo e a cidade separadamente. À medida que ia desenhando ia também explicando seu desenho para mim e nomeando os elementos. Iniciou com o campo: "árvore... arco íris... casa do agricultor... fogão a lenha... homem... ele está plantando alface". Enquanto desenhava a cidade, também foi nomeando, mas frisou a poluição colorindo a chuva de cor cinza, disse não gostar da poluição do bairro onde mora.

Carla: Vamos falar do seu desenho. Eu quero que você fale um pouco para mim o que que você desenhou aqui. O que que você desenhou nessa folha que eu te dei?

Wellerson: Eu desenhei o campo, as flores, o sol, as aves, os animais que vivem no campo, sol, o fogão a lenha, a plantação, os agricultores, isso!

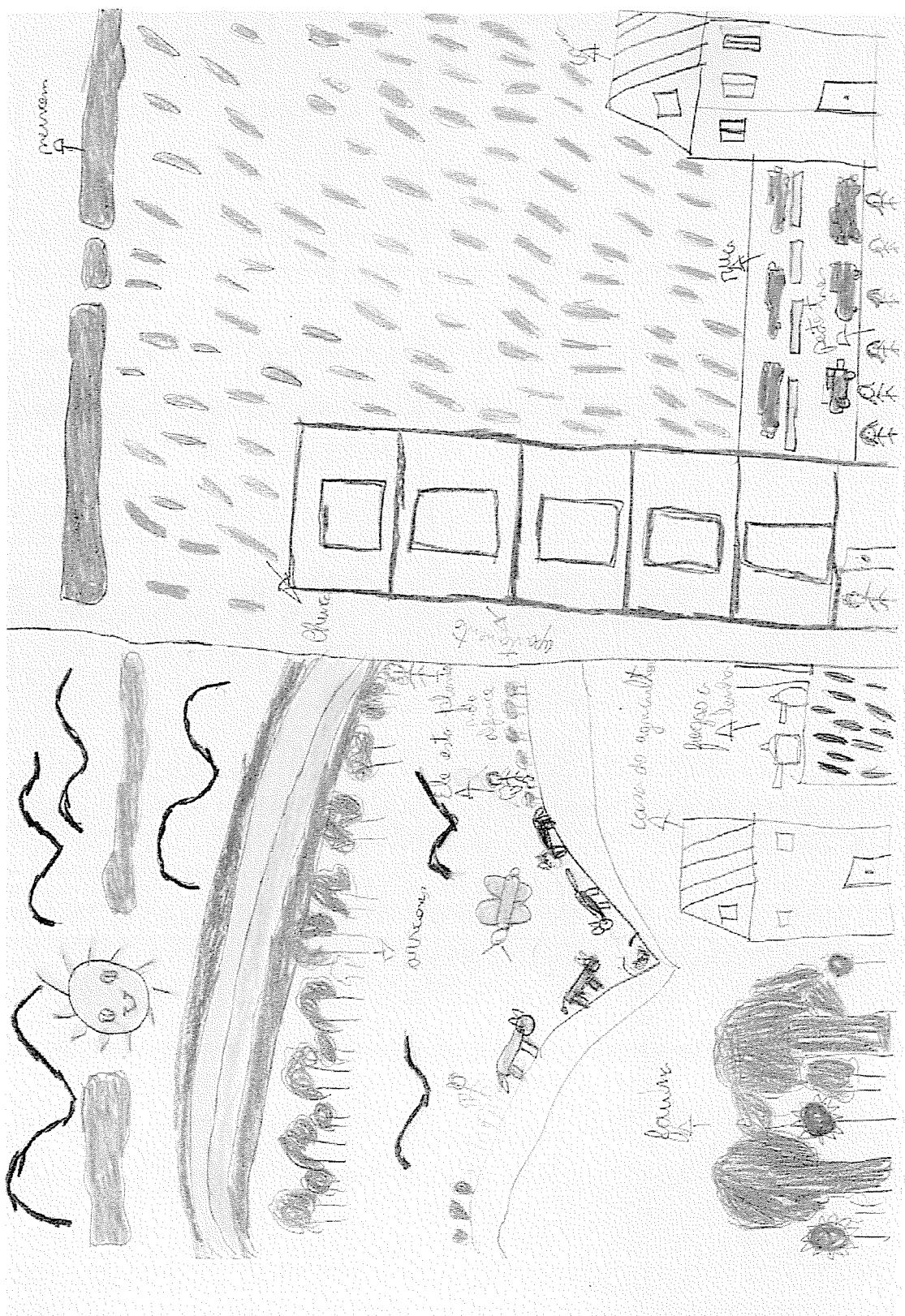
Carla: Mais o que? Na folha tem mais o que?

Wellerson: Agora o... a cidade. Desenhei os apartamentos, muitos carros, casas, ped... muitas pessoas. Na cidade... a chuva, porque na cidade geralmente chove muito, as nuvens.

Wellerson foi quem fez o desenho que segue.

Desenho 8: Campo e Cidade

Autor: Wellerson – 12 anos



ADRIELE

Adriele tem 10 anos e está na 3^a série do Ensino Fundamental. Demonstrando curiosidade, ela me fez muitas perguntas sobre o trabalho que estava fazendo.

No dia marcado, fui à sua casa, ela dividiu a folha que lhe dei em duas partes e escreveu acima de uma delas “cidade” e da outra “campo” e começou a desenhar. Nas falas da Adriele percebi um enfoque no campo como a ‘falta de’. A dificuldade de sobrevivência no campo por conta dessas faltas levou Adriele a afirmar que o campo é um lugar apenas para as pessoas que já moram lá

Como fiz com os demais participantes, expliquei a ela toda a dinâmica e pedi sua autorização para entrevista-la e usar suas produções, ao que ela respondeu positivamente, mas no final da pesquisa ela disse que estava preocupada em que os outros vissem seu desenho. Deixei-a a vontade para decidir e lembrei que também poderia escolher outro nome se quisesse. Ela finalizou a conversa autorizando o uso de suas produções e dizendo que não queria outro nome, se não ninguém saberia que foi ela que havia feito.

Sobre seu desenho, Adriele listou os elementos que desenhou.

Adriele: Flores, árvores, casa para as pessoas morarem, sol, desenhei muitas flores, árvores.

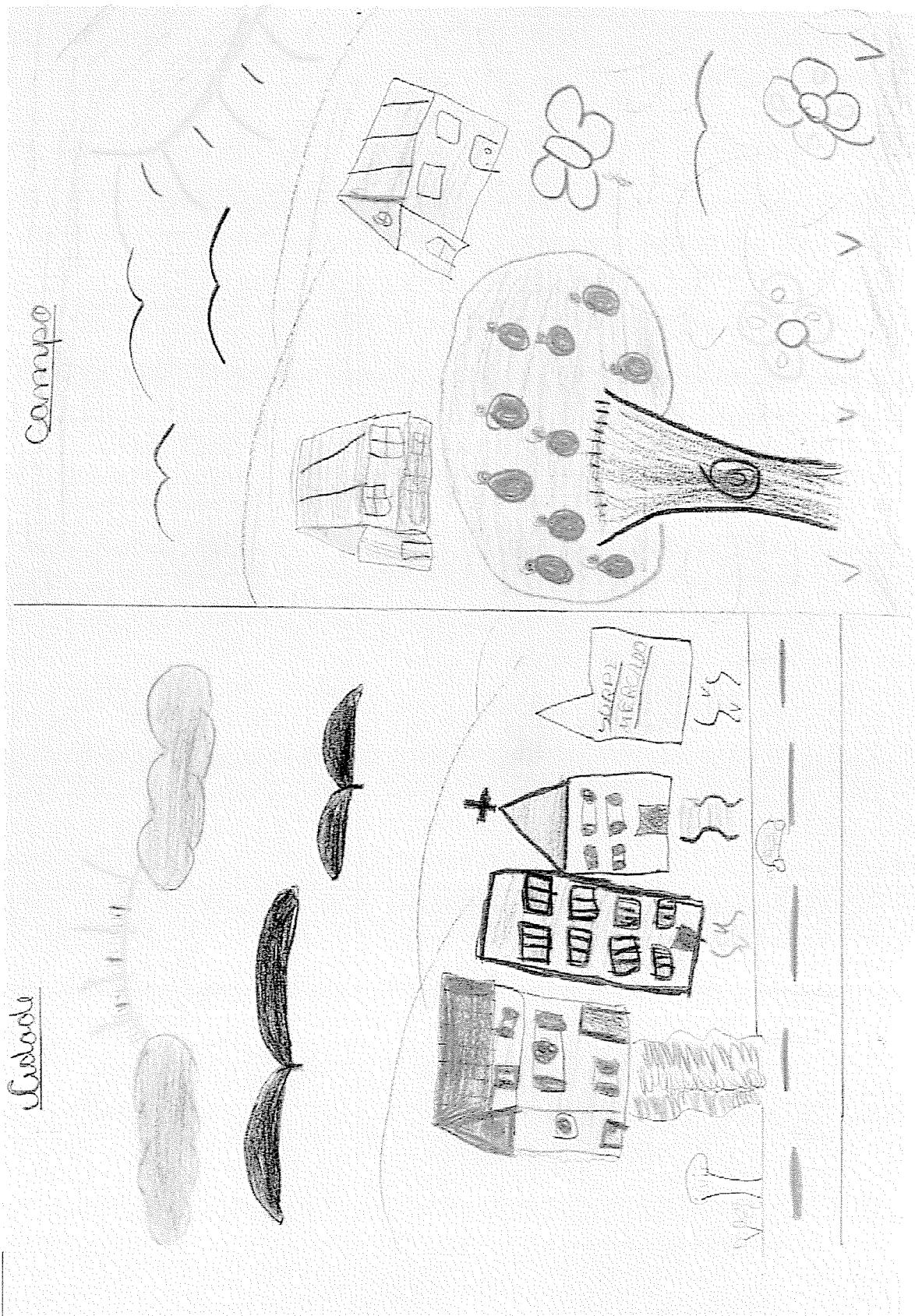
Carla: Isso na cidade ou no campo?

Adriele: Desenhei isso aí no campo. Na cidade eu construí casas, apartamentos, supermercados, igreja, rua, florzinha, carro.

A autora do desenho a seguir é a Adriele.

Desenho 9: Campo e Cidade

Autora: Adriele – 10 anos



LUCAS

Lucas tem 11 anos e está na 4^a série do Ensino Fundamental. Nosso primeiro contato foi feito na rua onde Lucas mora e joga futebol diariamente. Quando iniciamos nossa conversa, Lucas me disse que o que ele mais gosta no bairro é o mercado, pois se ele não existisse não haveria como arranjar comida sem ir ao centro e gastar com passagem de ônibus. Aliás, a importância do mercado é uma marca de todo o diálogo estabelecido com o Lucas, ele aparece também no seu desenho representado pelo *Bretas Supermercados*. Em alguns momentos da entrevista ele frisa a questão da produção e da distribuição dos alimentos que acontece através do mercado.

Entreguei a folha ao Lucas a fim de que ele desenhasse campo e cidade. Lucas, a princípio não dividiu a folha, começou desenhando a cidade, depois, ao perceber que ia sobrar pouco espaço para desenhar o campo, fez uma linha divisória. Lucas também fez questão de ir nomeando os elementos do desenho. Em certo momento ele me disse assim: “O título do seu trabalho deveria ser imaginando as coisas.”

Sobre seu desenho, Lucas e eu conversamos:

Carla: Vamos falar do seu desenho, então, que ficou muito legal, né?
O que é que você desenhou aí? Fala para mim

Lucas: O Bretas, na cidade. Estacionamento, uma casa, a loja de brinquedos, uma loja vendendo camisas. O lago, no campo, e a casa da fazenda, no campo que eu fiz, né? O fogão a lenha e as uva. O pé de que? Maçã? Maçâzeira? O morango e a pêra. O cavalo. Tudo isso no campo.

Carla: Por causa de que que você fez esse desenho?

Lucas: Por causa que que você pediu a roça e roça é igual fazenda.

Adiante, o desenho do Lucas.

Desenho 10: Campo e Cidade

Autor: Lucas – 11 anos



MATEUS

Mateus também tem 11 anos de idade e está cursando a 4^a série do Ensino Fundamental. Assim como seu irmão gêmeo Lucas, ele gosta de jogar futebol em frente sua casa. Segundo ele, no bairro ele só não gosta do Ceresp, porque está velho, mal cuidado e ele tem medo de fugirem os presos.

Pedi ao Mateus que representasse o campo e a cidade. Ele começou da direita para a esquerda, representando, conforme ele apontou, a cidade do Rio de Janeiro e reservou aproximadamente um quarto da folha para representar o campo.

No desenho do Mateus acontece algo muito interessante, que entendo como uma fusão de experiências por ele vivenciadas. Elementos de Juiz de Fora se misturam a elementos do Rio de Janeiro. *O Bretas Supermercados* e a cadeia, citada anteriormente por ele, aparecem em seu desenho, onde ele também representa o estádio do Maracanã e o monumento do Cristo Redentor - que também poderia ser o Morro do Cristo em Juiz de Fora.

Mateus não faz nenhuma delimitação física entre campo e cidade em sua representação, mas nela também não aparece nenhum elemento que sinalize a relação entre esses espaços.

Um pouco de nossa conversa sobre seu desenho.

Carla: Bom, Mateus, vamos falar do seu desenho. Eu quero que você me explique o que você desenhou aí.

Mateus: Fazenda e Rio de Janeiro.

Carla: O que é que tem aí na fazenda?

Mateus: Um cavalo, dois pato, as galinha, cachorro, o fazendeiro aguando as couve, tipo uma cachoeira com peixe, a casa do fazendeiro, um passarinho aqui na árvore e uma árvore com fruta.

Carla: Então esse que ta aguando aí é o fazendeiro, é o dono da fazenda?

Mateus: É

Carla: E do lado de cá você desenhou...

Mateus: O *Bretas*, a cadeia novinha, o campo, onde que as pessoas toma conta do campo, uma loja, um prédio, um clube, um virador, um policial tomando conta..., a rua asfaltada, dois carro na garage, um prédio grande e duas casa verde... e o Morro do Cristo e o Maracanã.

Carla: Hum hum. Você já foi ao Rio de Janeiro?

Lucas: Já.

Carla: Já? Você gostou de lá?

Mateus: (acenou positivamente com a cabeça)

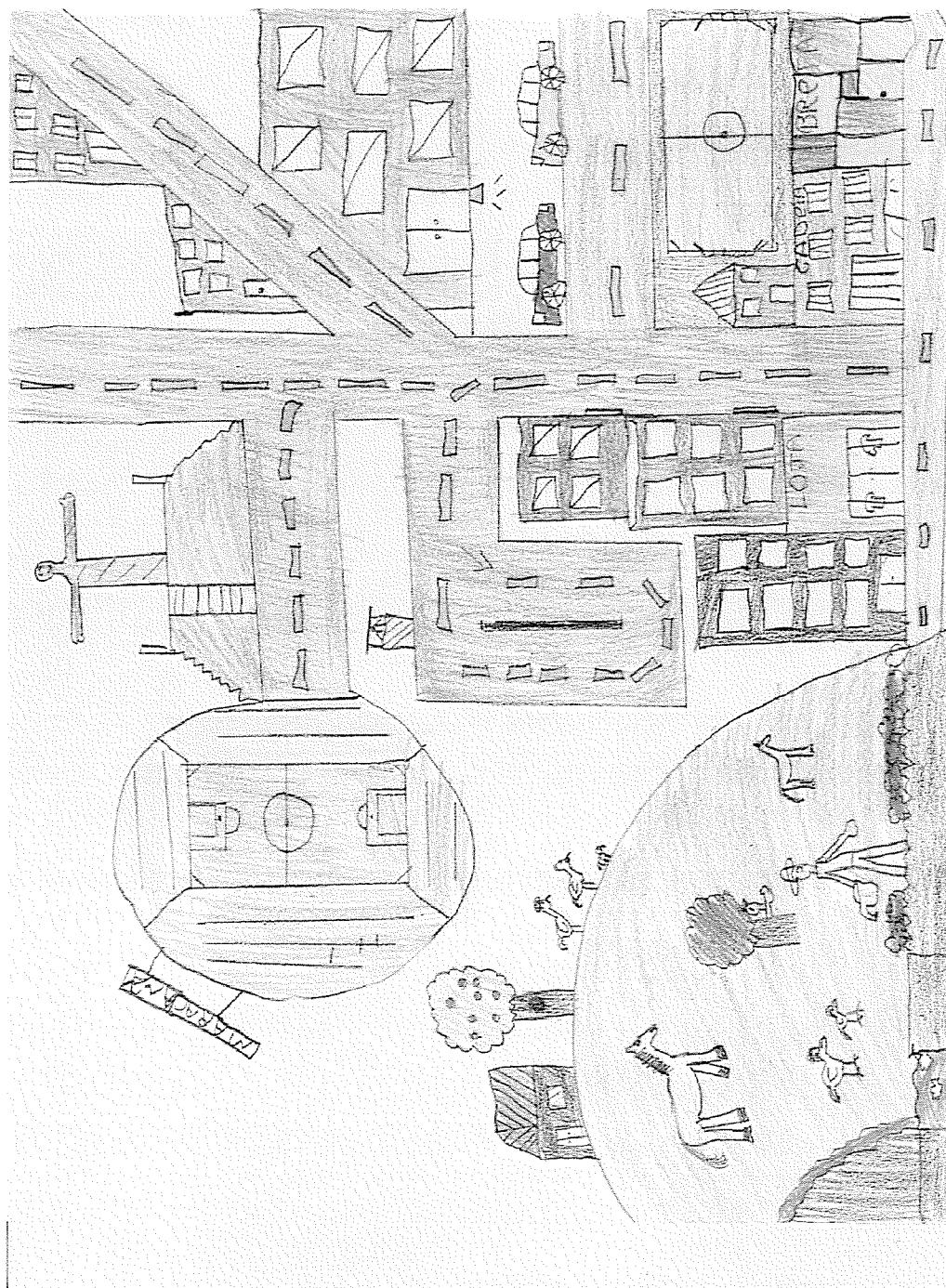
Carla: Por isso que você resolveu desenhar o Rio?

Mateus: (novamente acenou positivamente com a cabeça)

A seguir o desenho feito pelo Mateus.

Desenho 11: Campo e Cidade

Autor: Mateus – 11 anos



GUSTAVO

Gustavo cursa a 4^a série do Ensino Fundamental e tem 10 anos de idade. Foi a última criança a participar da pesquisa. Há algum tempo algo me chamou a atenção, sempre o via por volta das 6 horas da manhã observando o galinheiro construído no terreno vizinho à sua casa. Vez ou outra o via próximo a algum animal, brincando, cuidando. Acredito que essas foram algumas das razões que me levaram a escolhê-lo, comecei a ficar curiosa sobre que idéia de campo Gustavo tinha.

No dia marcado para a entrevista, ao chegar à sua casa, encontrei lá o Lucas, que já havia participado da pesquisa há alguns dias. Quando Lucas me viu, já foi falando para o Gustavo: "Você vai fazer também? Ela vai te pedir para desenhar."

Quando dei a folha ao Gustavo e pedi que ele desenhasse o campo e a cidade, ele começou a desenhar vários animais, Lucas que estava observando de longe aconselhou: "Divide a folha ao meio." Mesmo com a sugestão do amigo, Gustavo não dividiu a folha, mas fez uma estrada pavimentada ligando o campo à cidade. Fez também um único sol, um arco-íris contemplando todo o desenho e a chuva caindo no campo e na cidade ao mesmo tempo, transmitindo a idéia de continuidade.

No decorrer da entrevista, Gustavo pensava bastante antes de dar suas respostas e essas eram bem objetivas, algo que marcou suas falas foi o uso da palavra cidade atrelada ao centro urbano. "Vou na cidade". "Passear na cidade", etc.

Carla: Explica para mim seu desenho. O que você desenhou aí?

Gustavo: Um guepardo, um coelho, é... um galo, um cavalo, no campo. Um prédio, uma casa comum, é... um arco íris, duas nuvens. Um sol e a chuva.

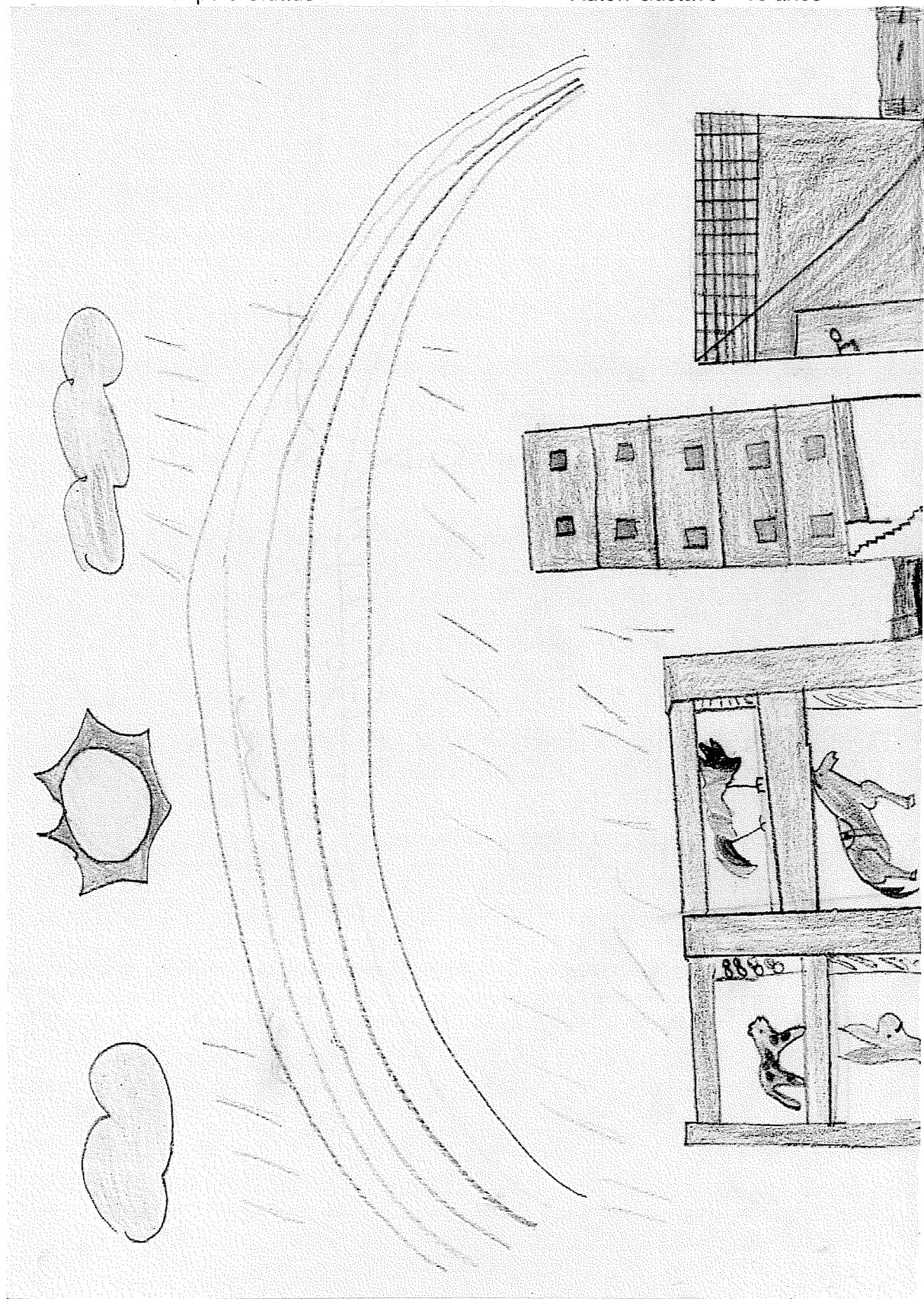
Carla: Por que você fez essa estradinha aqui, Gustavo? (Mostrei a estrada desenhada entre o campo e a cidade)

Gustavo: Para ir para a cidade.

O desenho a seguir é de autoria do Gustavo.

Desenho 12: Campo e Cidade

Autor: Gustavo – 10 anos



A partir dos desenhos das crianças, extensos diálogos foram estabelecidos gerando um grande volume de falas. Ante a impossibilidade de apresentar todas elas, escolhi algumas de cada questão proposta para destacar a seguir e evitar uma exposição extremamente exaustiva.⁷

Após a criança falar de seu desenho, perguntava a ela se campo e cidade, na opinião dela, eram diferentes e pedia que justificasse sua resposta.

São. Porque quando você vai na campo o ar tá com cheiro bom. Na cidade, o cheiro fica com fumaça. (Brenda)

Bem diferentes. Ah, a cidade, né, digamos que é mais evoluída do que o campo. Campo não tem...igual...prédios. é até pode ser que agora o campo tem algumas casas. Não tem padaria, não tem lanchonete. Muita coisa que tem na cidade não tem no campo. (Maycon)

São. Porque assim, no campo não tem muita coisa. Cidade já tem muita coisa. O cara do campo, assim, a pessoa que é do campo não fala muita coisa certa. É bem diferente. As pessoas da cidade já estudam todo, todo, todo dia. Eles usam roupas diferentes, os lugares são diferentes. ***Hum hum. Como é que são as roupas deles?*** Assim, lá no campo fica mais descalço e... e...usa umas roupas...deixa eu ver....Ah, não sei. Eles trabalham muito de macacão, eu acho, e usa chapéu. (Laura)

É. Na cidade é....é feita... tem coisas na cidade que é feita pelo homem e aqui no campo (mostrando o desenho que fez do campo) tem coisas que é feita por Deus mesmo. (Natan)

São. Na cidade tem muita poluição, os rios todo poluído... jogam lixo na rua... muitas brigas. Já no campo é calmo, não tem muitas brigas, o ar é puro, não é poluído, isso que eu acho que é diferente do campo e da cidade. (Adriele)

Numa breve observação dessas falas, assim como pode ser observado em muitos dos desenhos, a característica que se destaca é a oposição para demarcar as diferenças. O natural em oposição ao artificial, a abundância contra a escassez, o belo e o feio, o evoluído e o atrasado, o bom e o ruim etc. Elemento também muito enfatizado é a poluição. A cidade é sempre lembrada como berço de poluição, o

⁷ Em alguns momentos aparecem intervenções minhas, elas estão identificadas pelo uso do negrito e do itálico. A opçāc por esse recurso é didática, visto que sāc muitas falas de sujeitos distintos, e tem como objetivo um melhor fluir da leitura. Frases minhas entre parênteses também serão encontradas algumas vezes, fornecendo alguma explicação ao leitor.

campo como um lugar limpo, de ar puro, de águas incontaminadas, por vezes, como uma natureza intocada, utilizando a expressão de Diegues (2004).

Buscando perceber como os sujeitos concebem a relação interdependente entre campo e cidade, solicitei a eles que me dissessem se o campo precisa da cidade e se a cidade precisa do campo.

Em sua opinião, o campo precisa da cidade para alguma coisa?

Hum hum. Para ir no mercado comprar as coisas, mas também tem que ir na cidade para trabalhar. *E a cidade precisa do campo?* Não. *Para nada?* Precisa. É.... no campo deve ter verdura para comprar, milho, tomate. Áí elas mandam caminhão para pegar as coisa e o caminhão vai para o mercado (Gustavo).

Akemi, em sua opinião, o campo precisa da cidade? Não. Acho que não. *E a cidade, Akemi, precisa do campo para alguma coisa?* Não (Akemi).

Em sua opinião, Leo, você acha que o campo precisa da cidade? Não. *E a cidade, você acha que a cidade precisa do campo?* Hum hum. *Por quê?* Porque no campo tem ar puro e a cidade não tem (Leonardo).

Em sua opinião, Mateus, o campo precisa da cidade? Precisa. *Para que?* Para comprar comida para as galinhas tem que ir lá na cidade (pausa) a não ser se ele plantá milho. Tem que comprar ração de cavalo.... *E a cidade, Mateus, você acha que ela precisa do campo?* Precisa. Das plantações. De couve para vender lá nas lojas, lá no negócio lá, lá no hortifrutti. Precisa. É daí que vem. (Mateus)

Maycon, em sua opinião, o campo precisa da cidade? Eu acho o contrário. A cidade precisa do campo. Se não fosse o campo não vinha o leite, não vinha o pão – que precisa muita coisa...os ingredientes do pão, igual o trigo – para a cidade. É deixa eu ver...Ah, muita coisa, adubo também, legumes, verduras, frutas. (Maycon)

Aqui, a relação campo-cidade, quando percebida, aparece atrelada à produção e consumo de alimentos. O campo é o lugar que produz o alimento e na cidade está o mercado que vende o alimento. Nessa questão também, a importância da cidade para o campo está em sua condição de ser o lugar do trabalho, para onde as pessoas do campo se dirigem para trabalhar.

As questões subsequentes eram de associação de palavras e de definição. Primeiro, pedia às crianças que dissessem 3 palavras que lhes lembrava o campo e 3

palavras que lhes lembrava a cidade. Nessa ordem, na primeira linha estão as palavras associadas ao campo e na segunda linha as associadas à cidade.

Cavalo, fruta, gramado. Tudo gramadinho.
Loja, mercado, apartamento. (Lucas)

Fruta, pesca e natureza.
Poluição, poluição.... mais o que? Muitas chuvas, muitas pessoas.
(Wellerson)

Animais, flores, árvores.
Indústria, casa, pessoas. (Juliana)

É gramado. Tem muita fruta e tem muitos animais.
Prédio, loja e carro. (Mateus)

Alimento. Céu limpo e... mato.
A cidade... poluição, carro e fábrica. (Brenda)

Pássaros, é..... tranqüilidade..... e animais.
Bagunça, poluição e nada de tranqüilidade. (Maycon)

Posteriormente, solicitava que definisse campo e cidade. A estratégia que utilizei foi pedir que a criança imaginasse um amigo do campo que não conhecesse a cidade, para o qual deveria explicar o que é a cidade e também que imaginasse um amigo da cidade que não conhecia o campo, para o qual deveria explicar o que é o campo.

O campo é tipo uma cidade, igual aqui na cidade, só que lá tem muitas plantas, o ar é muito bom, assim, porque tem mato, diferente daqui da cidade. É.... lá tem muitos animais, tem muito mato, é muito bom lá, é... lá a estrada é de terra, muita pedra na estrada. **Você falou que é tipo a cidade, como assim?** É tipo uma cidade porque é uma cidade também, tipo assim, só muda algumas coisas, porque na cidade não tem muitas plantas, não tem estrada de terra, tem estrada de asfalto, é assim, tem casas, igual no campo, então é quase igual só que tem algumas coisas diferentes.
Cidade é grande. É.... tem muitas pessoas, muitas residências, tem muita área de lazer, tem... como que chama? O chão das ruas não é igual do campo, é asfaltado. É... na cidade tem muito apartamento. (Juliana)

Campo é... roça, lugar onde fica.... fica.... as pessoas que falam meio errado. **Cidade é....** lugar de gente civilizada. Ham... deixa eu ver... eu não sei muito não... **Se você tivesse que explicar para alguém o que é cidade, o que você falaria?** Cidade é chique.

Cidade é bom. Cidade tem luz. Cidade tem energia elétrica. Cidade tem um monte de coisa boa. (Laura)

O campo ele é bem melhor do que a cidade. Segunda vez só que eu vou no campo. Já fui duas vezes e nessas duas vezes eu vi que o campo tem várias fruta. É bom subir em árvores, panhar algumas fruta. É manga que tem, é limão, muita coisa que tem. ***E a cidade? Como você falaria para uma amigo que nunca veio à cidade?*** Eu ia falando assim: Não assusta não, é uma bagunça que não tem como terminar. É gente passando, é gente vindo. É muito carro. Não é tranquilo igual é aqui não, hein? É uma bagunça. (Maycon)

Campo é..... campo é lugar para se divertir. Não lá não tem nada assim que possa deixar a gente chato. Por que na cidade a gente nem pode andar direito, por que senão carro atropela. Campo você tem uns riozinho que você pode nadar sem sujeira. Na cidade os córrego ta tudo cheio de coco, de peixe morto.... E no campo, você pode fazer piquenique, na cidade não.

Cidade é muito ruim! Porque cê não pode fazer nada! A única coisa que cê pode fazer é comprar. Porque no campo não tem lugar para comprar. Na cidade você pode comprar o alimento, andar de carro. Só! (Brenda)

O que que é cidade para mim? Cidade para mim é uma... não tem como explicar. É um lar para mim.

Campo tem muitas árvores, muitas flores. (Adriele)

Eu ia falar com ela que a cidade é muito diferente de uma roça, porque na roça não tem muito crime e porque lá não tem... lá costuma ser um deserto, como eu já tinha falado e que aqui não é, aqui já tem muito mais coisas, mais lojas, mais coisas para a gente fazer. (Akemi)

Ainda nessa perspectiva da definição, pedi às crianças participantes que me dissessem se moravam no campo ou na cidade e que justificassem sua resposta.

Na cidade. Porque tem muita casa, tem rua e aqui tem é muito carro, e também tem muita pessoa querendo matar. (Gustavo)

Na cidade. Porque tem muita casa. Dá para ver. (Natan)

Na cidade. Porque aqui não é rua de pedra. Aqui não tem muita fruta, não é tudo gramadinho, não tem muito cavalo aqui, não tem vaca. (Lucas)

Pedi também que listassem para mim coisas que tem e que não tem no campo e que tem e não tem na cidade.

Na roça? Deixa eu ver. Muitos bois. Muitos pássaros. Muitos cavalos. Muitas galinhas e pintinhos. *E o que que tem na cidade?* Na cidade....Muitas lojas, muitos carros...muitas pessoas. *Agora, Leo, eu quero que você fale o contrário para mim, o que não tem no campo. O que você falaria assim: lá na roça não tem isso?* Lá não tem carro, não tem loja, não tem prédio, não tem carro, não tem muitas pessoas. Tem muitos animais. *E o que que na cidade não tem, na sua opinião?* Na cidade? Os animais. *Mas tem alguns animais, né?* É... *O que que você acha que não tem mesmo?* O ar puro... o ar puro... a liberdade. *Liberdade pra fazer o que?* Se divertir, né? *Por que você acha que na cidade não tem essa liberdade pra se divertir?* Muitos carros passando, barulho. (Leonardo)

....tem no campo... lama, coco de cavalo, porco, cavalo, vaca, mato, areia. Ovelha tem? Ovelha, bode, é... só. *E o que tem na cidade?* Casas, carros. *E no campo tem casas e carros?* Não. Tem casas, mas aquelas casinhas diferente da cidade. Porque elas são feitas de pau, essas coisas assim, elas não tem luz. Minha mãe falou que não tem não. *O que é que não tem no campo de jeito nenhum?* Carro. Tem carro, só que é... tem que ser carregado pelos bichos. (Natan)

Faz uma lista para mim, Maycon, de coisas que tem no campo. Árvores, animais, animais é o que mais tem, né? Ah! Inseto tem bastante também, direto, eu batia em mim tudo. Na hora que eu estava subindo a BR, eu vi um caracolzinho, naquela lentidão. É, né, muito animal que tem no campo. Só tem esses animais domésticos na cidade. É muito difícil você ver uma carroça no centro da cidade. *E na cidade, o que tem?* Hotéis, padaria, lanchonete, bares, é... carros, motos. *O que que não tem no campo, na sua opinião?* Hotel. É geralmente, né, ...não tem videogame... casas mais simples. Uma coisa que eu fico questionando, tem umas casas de pessoas mais ricas e outras mais simples. Poucas tem parabólica, televisão, lá pega muito mal. *No campo tem energia elétrica?* Agora já é mais avançado, né? Em alguns lugares tem, né, energia elétrica, igual onde eu fui tem energia elétrica, mas ali na Santa Inez (uma fazenda conhecida pelos moradores do bairro) só tem uma casa que tem energia. As outras é tudo lampião. (Maycon)

Faz uma lista para mim, Akemi, de coisas que tem no campo. Que eu acho, né? Porque eu nunca fui. Ai eu acho que tem é... muito plantamento, eu acho que tem... é igual uma mata, né, tem flores, tem árvores, tem pica pau.. também tem muito mato, costuma ter muito mato seco. É... não costuma ter muita coisa. É... não costuma ter muita casa. *E na cidade?* Mais casas, mais apartamentos, mais mercados, lojas, lanchonetes, restaurantes, dentistas, mais lugares para a gente sair, na cidade tem um monte de coisa que numa... que no campo, que é chamado de roça, não tem. *E o que não tem no campo, em sua opinião?* Não tem no campo? Eu acho que não tem

mercado, não é feito de asfalto, é mais de pedra... Igual meu pai, ele andava muito em terra, em areia, em pedra, quando era criança, ele não pode usar chinelo, até rasga a borracha. E também acho que não tem muita loja, não tem muitos restaurantes, que lá é igual numa roça mesmo, tem que pegar coisas do mato, matar bicho para comer. Campo só tem mato. Se eu pensar é igual a um deserto mesmo, mas costuma ter água. (Akemi)

Até então, considerando todas as entrevistas, poucas vezes as pessoas haviam aparecido na fala das crianças, até que eu direcionei a conversa para isso. Pedi a elas que me dissessem como são as pessoas que moram no campo e as que moram na cidade, caracterizando-as.

Bom, e as pessoas, Laura, como são as pessoas que moram no campo? Geralmente, eu acho, nunca fui ao campo, mas eu acho que elas... nos filmes que eu já vi.... usam chapéu ou boné, andam descalço ou com aquele sapatinho velho, furado, tem umas meia perfeitinhas...na frente os dedos aparece tudo furadinho, usa bastante macacão. Do campo eu acho que é isso mesmo. **E as pessoas da cidade?** Como é que elas são...? Assim... os homens usam terno, terno e terno, geralmente e calça jeans. Mulher usa pulseira, cordão, brinco, óculos de sol, cabelo amarrado... (Laura)

E as pessoas que moram no campo, como é que elas são? A roupa é meio rasgada e não come arroz e feijão direito, porque acho que não tem mercado e não deve ter janela nas casas. **E as pessoas da cidade?** A roupa deles é bonita. Fala direito e faz as coisas direito. **O pessoal do campo, não? O que eles fazem de errado?** Falar com as pessoas e falar errado. (Gustavo)

As pessoas que moram no campo, como é que elas são? Como falam, como se vestem? Elas falam errado. Puxam, às vezes, as letras. Rasgadas, deve ser. De saco, deve ser, mora na roça. **Roupa feita de saco?** É. Deve ser. **E as pessoas da cidade?** Elas falam certo. Algumas pessoas falam certo e algumas não. Elas se vestem de pano, normal. (Adrielle)

E as pessoas, Brenda? E as pessoas do campo, como você acha que elas são? (Silêncio) **Tem gente que mora no campo?** Tem. **Como é que você acha que são essas pessoas que moram lá?** Elas são umas pessoas que cuidam de lá. Porque elas cuidam do rio, do...dos mato. Cuida dos animais, da poluição. **E as pessoas que moram na cidade? Como é que elas são?** Elas não cuida de nada assim....não se preocupam. Ficam andando com o carro, que fica soltando fumaça, elas jogam o lixo no rio, em vez de jogarem na lata de lixo, ou se não, elas jogam no bueiro, aí vem a chuva, vai entupir, vai encher tudo. (Brenda)

E as pessoas? Como são as pessoas do campo, em sua opinião? A língua meio presa, né? Aquele jeitinho de falar meio errado, tal. Elas gostam mais... elas são do tipo mais soltas. Se

vestem... alguns lugares as pessoas se vestem de caipira, caipira mesmo! Aquelas roupas remendadas, né? Mas em lugares que as pessoas ficam normais mesmo, igual a gente anda. **E na cidade?** As pessoas na cidade elas são bem briguentas... A roupa também quase igual no campo, só que não anda com aquelas roupas rasgadas, remendadas. Bem briguenta, igual eu falei, bagunceiras. **Como é que elas falam?** Geralmente, fala certo, né? Não fala igual... porque quem mora na roça, eles não tem muitas facilidades de estudar, lugar muito longe onde que estuda. Repete de ano, muito. Costuma ser até difícil de arrumar emprego. Tem que trabalhar na roça mesmo. **Por quê? Se eles estudassem eles poderiam vir para a cidade trabalhar?** Pode vir tranqüilo. Mas eles não são igual... Não são tão iguais... Todos nós somos iguais, mas eles não são tão iguais a gente da cidade. A gente costuma errar uma palavrinha ou outra, mas eles erram quase todas que eles falam, eles falam errado. Elas falam tudo errado. (Maycon)

Ainda enfocando as pessoas, passava a conversar com as crianças sobre as profissões que elas pensavam existir no campo e na cidade. O campo, em todos os casos, apresentou-se com poucas opções de atuação profissional, a cidade apareceu não só como concentração das profissões, mas também como o lugar em que as pessoas do campo encontram os serviços que lhes faltam.

Que profissões que existem no campo? Eu acho que é mais cultivo, que eles plantam as coisas e depois colhem para vender para a cidade. **Tem alguma profissão que não existe no campo?** Eu acho que – eu nunca vi lá não – balconista, farmacêutico, eu nunca vi. Eu acho que é só aqui na cidade que eles levam os filhos. Sabe? Vai na cidade para levar no médico. Farmácia, médico... nunca vi, entendeu? **Professor. Você acha que tem?** Tem. **Tem escola?** Tem. **Bom, e as pessoas da cidade trabalham?** Trabalham. Ah... fazem, assim, faxina, é professora, balconista, igual meu pai, podem ser comerciante, sabe? Trabalha em supermercados. Podem ser desenhista. Podem tatuar por conta própria. Ah... tem muitas profissões. (Juliana)

As pessoas que moram no campo trabalham? Vende ovo, vende leite, tem uns que vende carne, tem muito boi, né? Vende fruta, vende couve, uma porção de coisa. **Tem alguma profissão que você acha que não existe lá na roça?** Deve ter, deixa eu ver... Taxista, médico, dentista, tem uns que não tem não. Professor tem uns que não tem: professor de nadá, professor de inglês, de ciências. Professor tem normal de escola, de fazer continha, sabe? Mas, de inglês.....(Lucas)

Na questão que pedia à criança participante que me relatasse como ela imaginava a vida de uma criança de sua idade e moradora do campo, todos os relatos

foram muito interessantes, alternando simpatia com aversão a um ‘mundo de escassez’. Deles destaco:

Ah... deve ser uma vida Bem divertida. Ah, deve ficar andando a cavalo, tratando dos animais... (Leonardo)

Tem que cuidar de galinha, tirar leite da vaca e dormir cedinho, para acordar cedo. **E ela vai para a escola?** Se tiver escola lá, eles deve ir. Se não tiver, só trabalha. Ou então eles vão na cidade, se tiver passagem, eles vão estudar na cidade. **Brincam?** Brinca. Correndo. **Você acha que eles tem brinquedo?** (sinalizou com a cabeça que não) (Mateus)

Muito ruim, porque não tem videogame, não tem uma bola boa, fica chutando bola de meia. **Você acha que ela estuda?** Estudam. **Onde?** Num galpão lá, numa escolinha, meu avô já morou na roça e ele falava isso. (Wellerson)

Sem brincar, porque quase não tem criança. É que lá tem pouca pessoa. Ela não come que nem a gente come, não vai para a escola e também não tem hora para brincar, essas coisa. **Como é que é o dia dela?** Ela acorda, sem tomar café, porque não tem pão. Ela brinca, mas brinca sozinha. Vai almoça, verdura, tomate, alface, tomate e almeirão, e milho. **E depois do almoço?** Vai ajudar a mãe... e fica sem brincá, aí dorme cedo e acorda cedo. (Gustavo)

Eu acho que as crianças andam descalço, acho que geralmente andam descalço ou de chinelo, tiram leite da vaca, põe o cavalo para ficar é.... andando. Acho que é isso. **Essas crianças estudam?** Estudam, eu acho. Mas acho que não estudam muito não. Numas revistinhas que eu li, do Chico Bento, da Turma da Mônica, ele não vai para a escola muitas vezes não, e quando ele vai na escola ele escreve tudo errado... ele fala um monte de coisa errado. **Essas crianças brincam?** Eu acho que brincam. Pouco, né? Eles tem que ajudar muito pai e mãe. Menina, eu acho que quando não tem boneca, brinca com o sabugo de milho, faz uma boneca de pauzinho... (Laura)

A violência esteve subjacente nas falas das crianças e sempre apareceu associada à cidade. Quando inseri esse assunto em nossa conversa, essa tendência se confirmou como se pode ver.

Na sua opinião, Leo, no campo existe violência? Não. **E na cidade, existe?** Humhum. Ficar brigando... Ficar bebendo e dirigir, né? (Leonardo)

Existe violência no campo? Não. **E na cidade?** Existe. É matar as pessoas, ameaçar com arma, faca e...só. (Gustavo)

No campo existe violência? Não. É tudo quieto. **E na cidade?** Briga, tem gangue que vem com arma e fica brigando. (Mateus)

Existe violência o campo? Eu acho que existe sim, porque no mundo inteiro tem violência. Lá eles não faz violência com os outros. Só que tem alguém da cidade que pode fazer violência com eles lá. (Juliana)

Esse primeiro bloco de questões, concernentes às concepções de cidade e campo, foi fechado com uma questão que dizia o seguinte: Se você pudesse escolher, você moraria no campo ou na cidade? As crianças responderam e depois justificaram o porquê.

No campo. Porque lá você pode fazer o que você quiser. Aqui não. Aqui cê não pode nadar no rio. Não pode fazer nada. Porque é tudo sujo aqui. (Brenda)

Ah, Carla, é muito difícil. Na cidade é melhor porque tem mais coisa. Na roça é bom porque não tem muitos crimes, só que é ruim porque não tem as coisas que é da cidade. Se não tivesse violência e a campo fosse igual a cidade.... **Igual como?** Igual é...tivesse casas, prédios, tivesse mais casas bonitas, pode até andar descalço, mas um dia ou outro, não todo dia, ter casa, escola, para crescer e ter uma vida melhor. **Aí você ia querer morar no campo?** É. E na cidade é bom morar, mas sem crime, a gente ver que pode andar, mas com calma, não ficar com medo de nada. (Akemi)

Na cidade mesmo. No campo é pra quem nasceu lá de uma vez. Não tem brinquedo. Não tem escola, não tem profissões direito. Por isso que eu gosto de morar na cidade. (Adriele)

No campo. Porque no campo tem mais natureza, mais ar puro, muito melhor do que morar na cidade, mesmo que lá não tivesse videogame eu gostaria de morar no campo. (Wellerson)

Na cidade mesmo. Porque na cidade tem... porque no campo não tem luz, lá tem brinquedo de pano, não tem carrinho que na cidade tem. (Natan)

A partir daqui as questões passaram a contemplar a temática do campo no âmbito do espaço escolar. A conversa transitou entre conteúdos veiculados na sala de aula através das aulas, dos livros didáticos e de atividades extra-classe como as festas na escola.

Algumas crianças afirmaram nunca terem estudado sobre campo em suas escolas, outras disseram que tinham estudado, mas que não se lembravam mais o

que. Quando falei o termo ‘Êxodo Rural’, Laura foi a única criança que afirmou se lembrar do que se tratava. Todavia, quando eu disse sobre moradores do campo que se mudam para a cidade, as crianças participantes deram interessantes explicações considerando fatores de expulsão do campo e os atrativos da cidade.

Quanto ao assunto ‘campo’ no livro didático que elas usam na escola, muitas crianças afirmaram que viram alguma coisa e descreveram algumas fotos de que se lembravam.

Sobre se já tinham ouvido na escola sobre conflitos, brigas ou lutas no campo, todas as crianças apontaram que não, reafirmando a idéia de que o campo é um lugar em que não há violência.

Seguem apenas trechos desses diálogos contemplando os assuntos apontados.

Você já estudou na escola alguma coisa sobre o campo? Eu sei que já. Mas não lembro. Em História e Geografia. *Você já ouviu falar em Êxodo Rural?* Não. *Na escola, você já ouviu falar de algum conflito/briga/luta que acontece no campo?* Não. (Juliana)

Você já ouviu falar em Êxodo Rural? Não. *Você já ouviu falar que as pessoas saem do campo e vem para a cidade...Já!* Porque você acha que elas fazem isso? Deve ser porque é melhor. Tem loja na cidade. Tem luz e lá não tem. Deve cansar. Não deve ter animal para ganhar leite, não deve ter água para a plantação. Aí eles vai embora, cansa. (Mateus)

Você já ouviu falar em Êxodo Rural? Não. *Tem pessoas que saem do campo e vão morar na cidade. Por que você acha que isso acontece?* Porque na roça não tem quais nada, é...., aqui na cidade tem. E lá não tem casas para alugar, para comprar, aí por isso que eles vem pra cá, aqui tem terreno para morar e fazer casa e casa alugada também para morar. *Por que eles não tem casa lá?* *Você sabe?* Porque lá não tem telefone para comprar a massa para fazer a casa. (Gustavo)

Você me falou que queria morar na roça, mas tem pessoas que saem de lá para morar na cidade. Por que você acha que isso acontece? Porque lá tem gente que é muito pobrinho, aí não tem lugar, porque eu acho que lá não tem muito serviço, aí vem morar aqui para ficar mais perto. *Ah, é? E você já estudou na escola sobre alguma luta, algum conflito que acontece no campo...?* Não. (Lucas)

Na escola, você já estudou alguma coisa sobre o campo? Já. *O que?* Eu lembro disso aí que eu já desenhei... das coisa que eu falei. *Em que matéria?* Geografia. *No livro que vocês usam lá na escola, fala sobre o campo?* Tem alguma coisa que você lembra.

Tem. Fotos. Tem. Fotos de alguém capinando, colhendo algodão, é....passando o arado, boi carregando arado. Isso. (Wellerson)

Você já estudou na escola alguma coisa sobre o campo? Já. Já? *Você lembra o que?* Hum hum. Porque nós vimos a diferença do campo com a roça... é... da cidade com a roça. Porque na cidade é muito movimento e muita poluição e no campo não é tanto assim, muita poluição, essas coisa. Minha professora me explicou. (Leonardo)

Você já estudou na escola, alguma coisa sobre o campo? Já. Isso foi esse ano não. Foi no outro ano. Na 3^a série, não me lembro muito bem. *Você já ouviu falar em Êxodo Rural?* Não. *Quando as pessoas saem do campo e vão para a cidade...* Geralmente é porque acham, né, que a cidade é melhor, a escola, hospitais, bem melhor. (Maycon)

Você já estudou na escola, alguma coisa sobre o campo, Brenda? Já. Estudei o ano inteiro isso. Estudei que a gente não pode jogar lixo no rio, nem no bueiro, que a gente tem que reciclar, porque também a gente quando, pra, fica falando com as pessoas para quando fazer fábrica colocar um cano para não soltar fumaça na... no ar, porque senão vai acabar com a camada de ozônio. ...*Sobre o campo?* Sobre o campo? Estudei lá que as pessoas conseguem plantar muita coisa e aqui na cidade não consegue. *Porque que não conseguem?* Porque aqui eles tiram a terra e vão... tão queimando tudo pra fazer prédio e tudo, aí não tem mais coisa... Queima os mato, aí acaba com a terra. *Você gostou de estudar sobre esse assunto, Brenda?* Gostei. Achei legal pra ficar sabendo das coisas que não pode fazer, só as coisa que pode. Não jogar coisa no rio nem nada. *Que matéria que você estudou sobre esse assunto, Brenda?* Geografia. *Vocês usam livro dessa matéria lá na sua sala? Livro didático?* Hum hum. *Você se lembra se nesse livro tem alguma cosa sobre campo e cidade?* Tem. Tem um desenho do campo, lá. Um monte de menininho soltando pipa, fazendo piquenique e na cidade tinha só criança mexendo no computador, tinha um cara mau jogando lixo no rio. *Você lembra se lá na escola falou em Êxodo Rural?* Falou, só que eu não lembro não. *Hum, vamos ver se você consegue se lembrar. Quando as pessoas saem do campo e vêm para a cidade.....* Ah... Sei. É isso. *Por que que as pessoas saem do campo e vêm para a cidade?* Porque... Porque eu acho que lá não tem muita coisa, é... porque lá eles vivem da terra. Eu acho que aqui na cidade tem uma coisa melhor. Cê não precisa ficar andando a pé, nem nada. No campo tem muita montanha, essas coisas. Na cidade tem como você andar de carro. Não precisa mais andar a pé. *Entendi. Brenda, você já estudou sobre algum conflito que existe no campo? Alguma briga, alguma luta?* Não. (Brenda)

Você já estudou, Akemi, na escola, sobre algum conflito, alguma briga que acontece no campo? Alguma violência? Não. Porque eu acho que não costuma ... como eu estava falando eu acho que

não costuma ter, então por isso mesmo que eles não costumam falar. Se tem não é todo dia. (Akemi)

A Festa Junina na escola foi destacada pelas crianças como um momento de imitar as coisas da roça, contudo, algumas apontaram que há certa artificialidade nisso, não correspondendo bem à realidade.

Na Festa Junina, as pessoas estão imitando o que? Da roça. *Você acha que imitam bem?* Mais ou menos. Não. Porque na roça é a roupa que eles usam mesmo, não toma banho e vai para a festa. Aqui eles tomam banho, veste uma roupa que eles nunca usou. Lá a roupa que eles dançam é a roupa que eles usam. (Mateus)

Tem alguma festa lá na escola que te faz lembrar do campo? Tem! Festa Junina. *Já participou?* Já, muitas vezes. *Como você vai vestido?* Ah, de caipira. Nesse ano eu fui, eu participei... aí eu fui pedi minha vó uns panos que ela não usava mais, tipo rasguei mesmo, coloquei... minha mãe costurou, né, na minha roupa. Foi bem legal. *As pessoas que participam da Festa Junina estão imitando quem?* Os caipiras. *Imitam bem, em sua opinião?* Fica bem parecido. (Maycon)

Na escola que você estuda, Akemi, tem alguma festa lá que lembra o campo? É...Junina. Lembra porque eles dançam com aquelas roupas cortadas de algum pano, costumam rasgar a calça, fazer bigode, pintar o dente. *Você acha que eles estão imitando bem? Parece mesmo com uma pessoa que mora no campo?* É. Porque não tem condição de comprar umas, algumas... aí para não ficar sem roupa, eles pegam e vão cortando um pano de cada uma que ta sobrando e vai remendando. (Akemi)

O último bloco de questões se referia às informações extra-escolares sobre o campo as quais as crianças participantes da pesquisa têm acesso. A conversa foi estabelecida em torno dos meios de comunicação que possivelmente pudesse lhes fornecer informações sobre o campo. Nesse bloco, enfatizei o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) por ser atualmente o que tem maior destaque pelas mídias.

Das doze crianças participantes da pesquisa, cinco afirmaram que já tinham ouvido falar do MST através de algum meio de comunicação e comentaram o assunto, as demais disseram nunca terem ouvido. Algumas crianças, como mostro adiante, falaram do Movimento antes que ele fosse citado, no momento em que eu perguntei se tinham informações de conflitos no campo através da mídias.

Você já viu ou ouviu alguma coisa sobre o campo pela televisão, internet, jornal? Já. Já vi muito filme, né? Igual os *Buscapé, Família Buscapé*. Só que lá, né, tem muita gente que fala que os caipiras são burros, que não sabem nada, né? Costumam ser até mais inteligente do quem mora na cidade. Lá (referindo-se ao filme)... é.... o cara vai lá mostra uma pistola para eles , um 38 para eles, eles vão lá com a espingarda e mostram, acham que é um cumprimento. Quando eles chegam naquele casarão eles falam que uma escada é para subir e a outra é para descer. Bem estranho, né? *E sobre alguma briga, algum conflito que existe no campo, você já ouvir falar pela televisão, jornal...?* Já. Dos Sem-Terra. Movimento Sem-Terra, né? Eu vi na televisão, no Jornal Nacional. *O que que o Movimento Sem-Terra faz?* Nem sei o que que é. *Por que eles tem esse nome?* Acho que é por causa que eles não tem terra. *Você lembra o que você viu no Jornal?* Passou a matéria, né, os conflitos, é... eles brigando, invadindo os terrenos, né? *O que você acha disso?* Eu acho que ta errado, né? Muita violência. É bem melhor levar na justiça, bem melhor do que usar arma, matar pessoa. (Maycon)

Você já viu ou ouviu alguma coisa sobre o campo pela televisão, internet, jornal? Hum hum. Viação Cipó. [...] *E sobre alguma briga, algum conflito que existe no campo, você já ouvir falar pela televisão, jornal...?* Hum hum! Hum hum! Dos Sem-Terra. No *Revelação* tem. *Revelação?* É. Depois do Pantanal. *Ah, na novela.* É. Eles fica lá na terra dos outros. Eles ficam com facão, se os outros tentam atacar eles... *Que que os Sem-Terra estão querendo?* Ham...roubar as terra dos outros. *Hum, tá. Você acha que está certo o que eles estão fazendo?* Ta errado. Cada um deve ficar com sua terra, né? *Entendi. Por que você acha que eles tem esse nome?* Porque eles não tem terra. Quer falar mais alguma coisa? Não. (Lucas)

[...] *Por que as pessoas do MST querem terra?* Para fazer as casas na cidade para morar. Porque no campo é muito ruim. E lá não tem botequim para comprar as coisas, não tem mercado. (Gustavo)

Você já viu ou ouviu alguma coisa sobre o campo pela televisão, internet, jornal? Só tem uma novela que eu vi. Foi *Cabocla*. Tinha muitas coisas da roça, as fazendas da roça, as pessoas. (Juliana)

Na TV, jornal, internet... você já viu alguma sobre o campo? Já. Filme. É... lá de manhazinha passa o *Café Cipó*. Uma coisa assim. *Viação Cipó?* É. Passando fazenda. *Nesses programas, você já ouviu falar de algum conflito, alguma briga que acontece no campo?* Já. De fazendeiro que fica brigando por causa de animal, dá foiçada. *Você já ouviu falar do Movimento Sem-Terra?* Ah, aqueles que ficam brigando por causa que não tem terra? *Você acha que eles estão certos?* Tá! *Por que tem esse nome?* Porque faz um movimento para ficar reclamando. Eles são sem terra, eles ficam roubando terra deles. *É? Quem faz isso?* Aqueles caras lá da cidade, vai lá, fica fazendo casa lá, aí eles reclama. (Mateus)

Você já ouviu alguma coisa sobre o campo na TV, Internet, Jornais? Sim. *Lembra o que?* Eu vi só as plantação. É? Uns cara que fica cortando a cana. Aí eles fica no sol muito quente, aí eles usa uns negócio até aqui, daqui pra cá eles são tudo branquelo. A pele deles fica tudo escura de tanto eles fica no sol. Eles usam um roupa muito cumprida no sol. Eles ficam pingando de suor. *Nem na televisão, você nunca ouviu falar de conflito no campo, brigas, nada disso?* Não! *Você já ouviu falar no MST?* MST? *Já ouviu falar nesse nome alguma vez?* Não. Não? Nunca? Não. (Brenda)

Você já ouviu alguma coisa sobre o campo na TV, Internet, Jornais? Jornal. *Você lembra o que?* Ah, vi que a renda dobrou, que ta colhendo muito. *Sobre alguma briga, algum conflito que existe no campo, você já ouvir falar pela televisão, jornal...?* Não. *De pessoas que não tem terra?* Já. No Jornal. Na escola não, mas no jornal eu vi. *Você já ouviu falar no MST?* Já. Mas não lembro o que que é não.

Com essa longa exposição das representações das crianças participantes envolvendo o campo e a cidade, acredito que as questões que me propus investigar neste trabalho estão a caminho de suas respostas. Não são as únicas respostas que poderiam ser encontradas, mas são as representações que as crianças envolvidas na pesquisa possuem - e reconstroem num movimento incessante – como sujeitos.

Posso dizer que são representações muito interessantes que sem qualquer interpretação mais aprofundada já dizem muitas coisas. Mostrados esses achados, quero fazer interlocuções com o que vi, ouvi, observei e senti nesse tempo memorável de pesquisa com essas 12 crianças a fim de revelar os possíveis elos que podem acontecer entre suas representações de campo e cidade e a cognição geográfica.

Não posso deixar de registrar que ao ouvir novamente as falas gravadas das crianças e observar mais detidamente seus desenhos, percebi que, por mais que suas representações se aproximassesem e guardassem semelhanças em alguns pontos, havia focos muito distintos nas representações, focos outorgados pelos próprios participantes e que estiveram presentes como fios condutores dos diálogos. Isso pôde ser conferido quando apresentei as crianças.

Compreendo que esses fios são reflexos do que defendi até aqui, da própria condição de sujeitos dos participantes. Cada criança dirigiu a conversa para um determinado ponto, ressaltando, a meu ver, situações vividas concretamente e/ou intelectualmente - mesmo que sob influência, como qualquer outra pessoa, das representações hegemônicas de campo e cidade amplamente utilizadas pelas mídias

e nos próprios espaços escolares e da violência simbólica⁸ que elas exercem. Não percebo nas representações dos participantes da pesquisa a passividade, a imutabilidade e a estagnação que estariam presentes se suas representações fossem simplesmente reproduções.

Por que as crianças privilegiam aspectos distintos em suas representações? Defendo que isso seja próprio da subjetividade, da sua condição de sujeito que age sobre o que lhe é transmitido.

As crianças e adolescentes não estão sujeitos a, simplesmente, absorver e refletir o conhecimento do mundo adulto, tal como um ‘espelho’. Entre o ato de internalizar as concepções e expô-las, há um processo onde os objetos são rearticulados, onde age a individualidade de cada um. [...] o sujeito constrói representações individuais que não são simples reflexo das representações sociais, mas fruto de processos de construção e reconstrução de símbolos socializados e internalizados (SIMAN, 2005, p.351-352).

Nesse sentido, acredito na capacidade da criança de reconstruir representações, reestruturar mensagens e burlar a violência simbólica citada anteriormente, por intermédio de uma Geografia que lhe subsidie com instrumentos para a leitura do mundo.

É claramente perceptível também que existem pontos comuns às representações que não podem ser ignorados.⁹ Alguns desses discursos comuns que encontrei me chamaram a atenção especialmente, esse será o foco de minhas próximas considerações.

3.3 Descobertas da pesquisa: Constatações sob um olhar geográfico

As representações de campo e cidade das crianças participantes da pesquisa, às quais tive acesso através de seus desenhos e falas, trazem uma diversidade de respostas, que, contudo, tem núcleos comuns¹⁰.

⁸ conceito de Pierre Bourdieu “para descrever o processo pelo qual a classe que domina econômica e socialmente se impõe e reproduz seus mecanismos de ação, percepção e julgamento aos dominados” (SOBRINHO, 2007).

⁹ Santos (2002) também observa isso em seu trabalho sobre o uso do desenho no ensino fundamental.

¹⁰ Com base nesse entendimento, foi elaborado o título da dissertação, que traz uma frase do Maycon – uma das crianças participantes. A frase tem um núcleo em comum com as demais participações, pois todas as crianças participantes compreendem campo e cidade como espaços diferentes ressaltando essas diferenças pelos elementos presentes ou ausentes em um e em outro.

Empreendo a seguir uma tentativa de organização de idéias que já foram sinalizadas, entretanto, ficarão ‘soltas’ no decorrer da apresentação das descobertas da pesquisa. Possivelmente, nem todas as questões relevantes estão aqui, mas apenas aquelas que se destacaram sob um olhar geográfico que é o meu próprio.

É importante frisar também que não se trata de uma busca de generalização dos achados, o que seria inviável diante da riqueza das descobertas, mas o objetivo dessa organização é encontrar os pontos que sugerem relevantes reflexões geográficas. Sinalizo quatro que remetem à leitura de espaço das crianças participantes:

A) **Fronteira precisa entre campo e cidade.** Nos desenhos das crianças é possível ver campo e cidade como dois espaços separados, independentes. Como apontado no decorrer do texto, as separações são efetuadas por linhas demarcatórias ou por elementos de repetição (dois sóis – um para o campo e outro para a cidade, por exemplo) que denotam a concepção de dois espaços incomunicáveis.

A dificuldade de compreensão da unidade espacial pode ser até mesmo compreendida como indício de ‘analfabetismo’ cartográfico, pois a alfabetização cartográfica pode auxiliar no desenvolvimento da noção de continuidade (ALMEIDA & PASSINI, 1991; ALMEIDA, 2004)¹¹, contudo, essa representação de campo e cidade como espaços que não se comunicam, é por vezes reforçada nos diálogos.

Um exemplo é quando pergunto se a cidade precisa do campo, e vice-versa. As respostas se dividem em positivas, com justificativas confusas; positivas, relacionadas à função do campo como fornecedor de produtos primários e à cidade como consumidora desses; positivas, apenas no que diz respeito à dependência da cidade em relação aos produtos do campo; negativas, afirmando que um não precisa do outro.

Maycon, por exemplo, relatou para mim que tinha ido a poucos dias num sítio, falou vagamente sobre o trajeto que tinha feito atravessando um bairro da cidade – o que lhe deu uma possibilidade de perceber o *continuum* campo e cidade, mas em seu desenho isso não foi contemplado (Desenho 7).

A noção de *continuum* aparece claramente apenas no desenho do Gustavo (Desenho 12), quando ele representa campo e cidade em comunicação através de

¹¹ Ao examinar o que as autoras defendem é possível perceber que os desenhos apresentados neste trabalho sinalizam para uma deficiência da alfabetização cartográfica, contudo, não enveredo por essa reflexão visto não ser este o foco de análise das representações.

uma estrada. No desenho do Mateus, ele não separa fisicamente campo e cidade, mas também não realça nenhum elemento que os une (Desenho 11).

B) A oposição como termo de definição entre campo e cidade. Elementos naturais X elementos construídos, pobreza X riqueza, atraso X progresso etc. são idéias que permeiam tanto os desenhos quanto os diálogos. Um exemplo pode ser encontrado no desenho da Brenda (Desenho 1), o campo é representado apenas por elementos da natureza, que por sua vez quase não aparecem no desenho que fez da cidade.

Essas oposições trazem consigo uma outra questão igualmente relevante, a aferição de valor. O ‘ter mais coisas’ confere mais valor à cidade e justificava querer morar nela, para algumas crianças. ‘A falta de’ foi muito lembrada para o campo e apareceu como um não-valor.

Acredito que essa centralidade nas oposições leva também ao não reconhecimento das alteridades culturais, o que se consuma no preconceito. Isso fica claro quando o enfoque são as pessoas do campo, a diferença é vista como um defeito, um mal. Um exemplo é a lembrança recorrente de que no campo se “fala errado”.

As falas que apareceram para definir o campo também estão muito focadas nas idéias de campo como lugar de lazer, passeio, como sinônimo de sítio, fazenda, como lugar tranquilo e de poucas pessoas. Em contrapartida, a cidade é sinônimo de aglomeração, de mais produtos, é o *habitat* da violência.

C) Cidade e campo como espaços longínquos. Raramente as representações – desenhos e falas - estão associadas aos espaços de vivência, quase sempre a representação é de um espaço abstrato. A cidade é comumente indicada como o centro urbano, onde se vai para comprar ou resolver algo. Maycon, por exemplo, fala de “ir dentro de Juiz de Fora”. A cidade muitas vezes é referida como o “lá” e não o “aqui”.

D) Presença do ser humano. Poucas vezes foi representada nos desenhos das crianças, nem no campo, nem na cidade. A presença de um ser destruidor e poluente aparece muitas vezes nas falas sob o cognome de ‘homem’, um homem genérico com quem não parece haver identificação pessoal. Em algumas falas

aparece a questão do ‘muita gente’, relacionada à cidade e o ‘pouca gente’, relativo ao campo.

Diante dessas constatações, seria razoável considerar que as representações das crianças estão erradas? Absolutamente que não. São representações. São modos de conceber o espaço, muitas vezes abalizados pelo senso comum, e precisam ser analisados.

Sem a intenção de ser prescritiva, mas também de não apenas constatar, a seguir teço considerações que sinalizam para um ensino-aprendizagem de Geografia pautados no espaço vivido, contudo, que vai além dele. Como transcender as representações pautadas no senso comum – sem descartá-las - e realizar uma leitura espacial além das aparências, que sirva, sobretudo, à vida? São possibilidades que aponto, não definitivas, mas como começos de um pensar geográfico construído na leitura do lugar-mundo. São inícios de reflexões e que, portanto, não se encerram aqui.

3.4 Geografia: Da descrição da Terra às reflexões sobre o lugar

A Geografia como ciência moderna tem na Alemanha o berço de seus pressupostos científicos e, como a tradução de seu próprio nome indica, surge com a função de “descrever a ‘Terra’”. “Os primeiros passos para a sistematização da Geografia foram dados com a intenção de construir um campo de conhecimento com a finalidade de descrever os grupos humanos e seus lugares” (TONINI, 2003, p.15).

Essa função aparentemente ingênuas e naturalista precisa ser compreendida tendo em vista um contexto de expansão mundial do capitalismo, da corrida imperialista pela conquista de colônias (eis a ‘Terra’ que precisava ser descrita) e de (re)definição de fronteiras.

É importante considerar que a Alemanha do século XVIII parecia estar muito distante de tudo isso: ainda tentando livrar-se dos tentáculos feudais, vê-se numa empreitada em prol de sua unificação e reconhecimento como Estado Nacional, tentando integrar-se a qualquer custo no ‘novo mundo imperialista’.

Assim, o discurso geográfico que se produz na Alemanha tem como objetivo central a busca de aparato que a subsidie em sua inserção como colonizadora. Esse discurso provoca uma reação francesa e consolidam-se as duas maiores escolas

geográficas mundiais: A Determinista, fundamentada nas teorias de Ratzel e a Possibilista, que tem em Vidal de La Blache seu expoente.

Meu objetivo ao fazer essa breve e superficial apresentação é mostrar que a Geografia que chega à escola no século XIX é uma Geografia aparentemente naturalista, mas que, contudo, tem em sua essência fomentar o nacionalismo, formar indivíduos patriotas, comprometidos com a nação. Apesar de Alemanha e França, à época, possuírem características políticas e econômicas muito diferentes, “ler o mundo e seus territórios na defesa do estado nacional imperialista é o objetivo de ambos, embora com ênfases diferenciadas” (REICHWALD JR., 2001, p.67).

No dizer de Lacoste (1989) era importante para essas nações que a Geografia, como poder estratégico, ficasse nas mãos de alguns, enquanto uma outra Geografia – a dos professores, pregando um conhecimento ‘inútil’, dissimulasse sua real função ideológica.

A outra geografia, a dos professores, que apareceu há menos de um século, se tornou um discurso *ideológico* no qual uma das funções *inconscientes*, é a de mascarar a importância estratégica dos raciocínios centrados no espaço. Não somente essa geografia dos professores é extirpada de práticas políticas e militares como de decisões econômicas (pois os professores nisso não tem participação), mas ela dissimula, aos olhos da maioria, a eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais. Por causa disso a minoria no poder tem consciência de sua importância, é a única a utilizá-las em função dos seus próprios interesses e este monopólio do saber é bem mais eficaz porque a maioria não dá nenhuma atenção a uma disciplina que lhe parece tão perfeitamente “inútil” (LACOSTE, 1989, p.31).

É essa Geografia, enciclopedista, pontual, divisora do espaço ou fragmentária, naturalista, baseada especialmente na Geografia Francesa Lablachiana, que chega às escolas brasileiras, faz coro com o ensino tradicional e domina por várias décadas. Kaercher (2001) diz que essa Geografia escolar contribuiu para uma visão dissociada e irreal de mundo, pois se mostrava apolítica e descompromissada com qualquer mudança.

Por volta de 1960 e 1970 o chamado processo de renovação da Geografia, no contexto das significativas mudanças espaciais, sobretudo promovidas pela consolidação da indústria brasileira, abre caminho para o diálogo com outras áreas de conhecimento e inicia um lento processo de crítica à Geografia Tradicional. Essa crítica chega gradativamente às escolas e na década de 1980 já se reflete nos livros didáticos (REICHWALD JR., 2001).

Com as alterações globais e um novo mundo para se ler, é premente pensar meios eficazes de se concientizar essa leitura. O lugar – um dos conceitos-chave da Geografia – se destaca pela materialização das mudanças globais em nível local. “O lugar, aliás, define-se como funcionalização do mundo e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente” (SANTOS, 2005).

Com esse foco, apenas inicio algumas reflexões, que, certamente requerem aprofundamento. Essas reflexões sinalizam, a partir das descobertas aqui apresentadas, a necessidade de contemplar - especialmente no ensino de Geografia pensado para ser desenvolvido com as crianças nas séries iniciais - as relações que sempre podem ser firmadas entre o conhecimento demonstrado pelas crianças e o conhecimento geográfico para uma leitura espacial mais relevante.

3.4.1 A leitura do lugar-mundo

Os desenhos e diálogos que constituem minha pesquisa trouxeram elementos interessantes para um pensar relativo à função da Geografia. As representações, gráficas e verbais, trouxeram para mim, sobretudo, uma afirmação da Geografia em sua função de leitura de mundo. Aquelas representações das crianças de campo e cidade, sob um enfoque geográfico, são leituras espaciais. Se acredito que as crianças já são leitoras espaciais, por que minha preocupação com essa leitura?

Paulo Freire, conhecido nos meios acadêmicos – e fora deles – pela valorização da realidade e do espaço vivido em suas dimensões pedagógicas, pode me ajudar a encontrar essa resposta. Freire (2000) afirma que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, contudo, ele defende também que a leitura da palavra deve exclusivamente estar associada à leitura do mundo. Parece uma contradição. Mas não é.

Freire (2000) está condicionando a importância do ato de ler a palavra à leitura de mundo, uma leitura menos ingênua que transcende as aparências do objeto lido. Uma leitura que comprehende esse objeto em sua complexidade, em suas relações com os sujeitos e com outros objetos. A leitura da palavra, assim, deve possibilitar um prosseguimento no processo de leitura de mundo que a antecede. Em suas palavras: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2000).

De que mundo fala Freire? Se ele enfatiza o espaço vivido, esse mundo é lugar - geograficamente falando - que, contudo não é autointerpretativo. O lugar inscreve-se

numa teia de relações complexas que necessita de instrumentos próprios para uma leitura mais profíqua capaz de suplantar a aparência espacial e alcançar, a partir da forma, a função e o processo. “A forma nos apresenta a coisa, o objeto geográfico; sua função atual nos leva ao processo que lhe deu origem, e este, o processo, nos conduz à totalidade” (SANTOS apud STRAFORINI, 2001, p. 52).

Nessa mesma perspectiva Suertegaray (2001) afirma que “o conceito de lugar induz a análise geográfica a uma outra dimensão, a da existência”. É no lugar que o global pode ser sentido, experimentado e estudado. Disso, pode-se depreender que ler o mundo é ler o lugar, o espaço da experiência, ao qual o ser humano atribui valores (TUAN, 1983).

Callai (2005) entende que a leitura de mundo é fundamental à sociedade e que dela depende o exercício da cidadania. Assim como Straforini (2001) e Matias (2006), Callai (2005) defende que uma das formas (e não a única) de se fazer essa leitura de mundo é através da leitura espacial, com a qual o ensino de Geografia pode contribuir desde as séries iniciais da escolarização. Contudo, a relevância da Geografia nas séries iniciais só pode ser real ao se assumir também suas mudanças paradigmáticas e os desafios metodológicos delas resultantes.

A preocupação com a leitura de mundo das crianças é legítima, elas já possuem essa capacidade, contudo, elas podem ser adensadas. No decorrer da pesquisa que realizei, como dito anteriormente, pude perceber nas crianças uma não identificação com o espaço de representação. As crianças não se identificaram no espaço, não representaram suas ruas, ou bairros e, por vezes, quando falavam da cidade, falavam como se não estivessem nela.

Diante de outros pontos que eu poderia abordar e outros conceitos geográficos que poderiam subsidiá-los, essa questão me chamou a atenção. Como as crianças terão compreensão das relações espaciais em escalas mais amplas, se essas relações não são compreendidas no seu espaço vivido?

Callai (2005, p. 229), num posicionamento crítico à Geografia Tradicional e também ao ensino tradicional de Geografia, afirma que a função essencial da Geografia na escola é “ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca de sua sobrevivência e da satisfação de suas necessidades.” Nessa perspectiva, o trabalho com espaços fragmentados, com questões desconexas, torna-se inútil para essa leitura.

Diante disso, surge uma ansiedade que acompanha os professores que lecionam Geografia, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, que se preocupam em encontrar na disciplina um sentido que ultrapasse os limites da sala de aula, e é Straforini (2001) que a compartilha: De que escala partir para ensinar Geografia? Da escala mundial para a local, ou da local para a mundial?

Há algum tempo nos arraiais acadêmicos da educação, ouve-se que é preciso partir do meio, da realidade experienciada pelo educando, enfim, dos seus espaços de vivência, para outros cada vez maiores até se chegar à escala mundial. Callai (2005) entende que esse entendimento pode levar à uma prática tão tradicional e alienante quanto à Geografia mnemônica, através de níveis hierarquizados (do local para o global). Com essa prática, a dimensão global do lugar – centro ao qual atribuímos valor (TUAN, 1983, p.4) – pode ser esquecida.

É importante acompanhar esta fala de Callai (2005, p. 230), que num primeiro momento parece desconstruir a perspectiva do lugar como ponto de partida das análises espaciais. Ela diz que uma prática tradicional

é o estudo do meio considerando que se deve partir do próprio sujeito, estudando a criança particularmente, a sua vida, a sua família, a escola, a rua, o bairro, a cidade, e, assim, ir sucessivamente ampliando espacialmente, aquilo que é o conteúdo a ser trabalhado. São os Círculos Concêntricos, que se sucedem numa seqüência linear, do mais simples e próximo ao mais distante. Na realidade, esse procedimento constitui mais um problema do que uma solução, pois o mundo é extremamente complexo e, em sua dinamicidade, não acolhe os sujeitos em círculos que se ampliam sucessivamente do mais próximo para o mais distante. Num mundo em que a informação é veloz e atinge a todos, em todos os lugares, no mesmo instante, não se pode fechar as possibilidades em um estudo a partir de círculos hierarquizados [...]

Partindo do “eu”, da família, cria-se uma proposição antropocêntrica – ou melhor, egocêntrica – ao redor do “eu”. O problema não é partir do “eu”, mas sim fragmentar os espaços que se sucedem e que passam a ser considerados isoladamente, como se tudo se explicasse naquele e por aquele lugar mesmo. A dinâmica do mundo é dada por outros fatores. E o desafio é compreender o “eu” no mundo, considerando a sua complexidade atual.

Straforini (2001) também aponta que partir da realidade certamente não é um problema, mas esse muitas vezes reside no conceito que se possui dessa realidade, da sua escala explicativa.

O que nós questionamos é que a realidade, entendida na escola como o bairro e a cidade, pouco consegue extravasar os seus limites. Ela, literalmente, torna-se o ponto de partida e o de chegada,

ou seja, as ações dos alunos sobre o bairro pouco conseguem explicá-lo, porque jamais são levados a considerar os interesses localizados em outros estados, países e empresas, ou seja, a realidade não faz parte da totalidade mundo. O distante, o longínquo, o global é visto como um conceito muito abstrato para ser trabalhado com as crianças, na faixa etária de sete a dez anos. [...]

Quando o ensino de Geografia para o primeiro ciclo do ensino fundamental evita estabelecer a conexão entre o lugar (próximo) e o global (longínquo), está fazendo um desserviço para o ensino, pois ao invés de trazer a realidade dos e aos alunos, está, na verdade, distanciando-os cada vez mais (STRAFORINI, 2001, p.48).

Quando Paulo Freire no conjunto de suas reflexões evoca a realidade como ponto de partida, esse “partir da realidade” precisa ser, fazendo uma relação com o que diz Santos (2005), tomar a consciência do mundo através do lugar.

Assim, a questão que se impõe é pensar numa Geografia escolar não fragmentadora dos espaços, da “totalidade-mundo” (SANTOS, 2000). Desafio permanente, dado que não existem receitas, nem verdades absolutas.

É preciso considerar, conforme Almeida & Passini (1991), Almeida (2004) e Callai (2005), que a criança desde o nascimento estabelece relações espaciais. Contudo, a construção da noção de espaço não é um processo natural, conforme alerta a última autora.

Callai (2005, p. 234) entende que “a noção de espaço é construída socialmente e a criança vai ampliando e complexificando o seu espaço vivido socialmente.” Esse espaço, não é estático, mas é dinâmico, visto ser construído nas relações sociais. “Este espaço real, concreto, que vemos, onde vivemos e no qual ocupamos um lugar para morar e no qual nos locomovemos, existe em si mesmo. É uma dimensão da realidade, e como tal precisamos nos apropriar intelectualmente dele” (Callai, 2003, p. 69).

Almeida e Passini (1991) e Almeida (2004) compreendem que a Alfabetização Cartográfica tem centralidade nesse sentido. Essa alfabetização é, em linhas gerais, um processo baseado no desenvolvimento cognitivo da criança visando desenvolver as habilidades necessárias para representar o espaço geográfico de acordo com a linguagem cartográfica. Ao representar o espaço (criando símbolos, obedecendo proporcionalidade, observando a projeção) as crianças vão se tornando mapeadoras, e ao se depararem com outros mapas conseguirão ler as informações espaciais ali registradas.

A prática de fazer croquis, por exemplo, é muito interessante para a compreensão das interações espaciais, para a percepção das continuidades, para a

compreensão do mapa como uma linguagem, das generalizações necessárias para a representação do espaço etc. Tudo isso atesta que a alfabetização cartográfica, certamente, é um importante processo que permeia a leitura espacial, contudo, esta não está vinculada apenas a essa alfabetização. A leitura espacial, em sua complexidade, é também conhecimento cartográfico, mas o conhecimento cartográfico apenas não é leitura espacial. Assim, a cartografia deve vir associada com outros olhares e outras leituras do espaço e não surgir como um conteúdo deslocado.

Callai (2005), reconhece a alfabetização cartográfica como uma das ações imediatamente vinculadas a leitura espacial, contudo, a autora acredita não haver métodos definidos *a priori*, técnicas isoladas que possam ser elencadas e que levem a uma proveitosa leitura espacial. A autora entende que essa leitura é um processo que acontece quando se busca um método que desenvolva o olhar espacial capaz de enxergar marcas registradas no espaço. “Essas marcas refletem toda uma história, e escondem atrás de si as relações e o jogo de forças que foi travado para finalmente assumirem essas feições. A organização espacial representa muitas coisas que, por não estarem visíveis, precisam ser descortinadas” (Callai, 2005, p.238).

Straforini (2001) que também acredita não haver fórmulas para acontecer essa leitura espacial, defende que a proposta da Geografia escolar deva acontecer a partir das categorias de análise espacial como lugar, região, território e paisagem. O trabalho pedagógico a partir dessas categorias, conforme o autor, contribui para a compreensão do espaço como construção social, “uma vez que revela a história dos homens produzindo e reproduzindo sua existência por intermédio do processo de trabalho”. O lugar pode ser o ponto de início para essa compreensão, sendo ele o aspecto sensível do mundo, o “objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente” (SANTOS apud STRAFORINI, 2001, P.56).

3.4.2 Campo e Cidade: Representação e Reconhecimento

Nessa discussão, qual é o lugar do campo e da cidade?

Campo e cidade, urbano e rural, historicamente, tem sido representados nas suas oposições (WILLIAMS, 1989). Enquanto formas espaciais, tornaram-se representativamente opostos e essa dicotomia dificulta a compreensão das relações entre eles, fazendo com que pareçam dois espaços incomunicáveis.

Essa e outras dicotomias geográficas como homem-meio, natureza-sociedade, global-local, físico-humana, certamente vem dificultando a leitura espacial, servindo de

entrave a uma compreensão mais ampla e que transcenda as aparências. Elementos dissociados um dos outros levam a uma concepção ingênua do espaço.

Moreira (1982) afirma que é através da análise dialética do arranjo espacial que se pode desvendar as relações sociais que o produzem, relações essas que são, antes de tudo, relações de classes travadas no interior de um determinado modo de produção.

Dessa forma, torna-se impraticável uma reflexão sobre qualquer aspecto do campo e da cidade em que as relações entre eles são tomadas secundariamente ou não são tomadas (RUA, 1993), ou uma discussão que não os perceba dentro de uma realidade “enquanto processo histórico e social, portanto contraditória e desigual” (CARLOS, 2004).

No desvendar dessa realidade, sobre a qual fala Carlos (2004), que é dinâmica, definir campo e cidade, assim como urbano e rural, leva a busca das relações entre eles, como Whitacker (2006, p.31) colabora:

Compreender os significados do par urbano e rural implica em compreender a complementaridade de funções e ações entre cidade e campo (...), hoje essa complementaridade é menos palpável, embora, paradoxalmente mais evidente, pois as ações que se dão entre campo e cidade são mais complexas.

Tal complementaridade se materializa nas trocas simbólicas e nas trocas econômicas, que implicam em fluxos de informação (a TV que se vê no campo e na cidade, por exemplo), fluxos de mercadoria (o produto do campo que se torna dinheiro, completando o ciclo da mercadoria na cidade), fluxos de capitais (o “agronegócio”). Assim, urbano e rural não se definiriam apenas pelo que contém, mas pelo que relacionam e articulam.

Retomando as proposições especialmente de Straforini (2001), Santos (2005) e Callai (2005), considero que essas relações se concretizam no lugar. É no lugar que campo e cidade podem ser percebidos, mesmo que na predominância ou ausência de uma dessas formas espaciais, visto que não podem ser compreendidos fora das relações, dada a interdependência entre eles.

Como já referido, na pesquisa que realizei junto às crianças, é notável, através de suas representações o quanto o campo e a cidade ainda permanecem distantes e, por vezes, como duas realidades dispareces e não constituintes de uma mesma realidade. Isso sinaliza ainda para uma permanência ainda de uma visão fragmentada do espaço e uma alienação quanto a ele.

Outro ponto, também já citado, que pode ser facilmente percebido é que nos espaços retratados pelas crianças – em desenhos e falas - a visão de um mundo

natural é muito recorrente. Poucas vezes o ser humano, em sociedade, é destacado como um agente de transformação. O espaço é, nessa perspectiva, muito mais natural que espaço geográfico - socialmente construído.

É a partir dessas considerações que quero destacar a função da educação e do ensino de Geografia, em especial, na leitura de mundo por intermédio da leitura espacial.

Percebo que Freire (2007) traz uma importante colocação para diferenciar duas leituras de mundo, uma comum a todos, e outra mais exigente e, portanto, reflexiva:

Posto diante do mundo, o homem estabelece uma relação sujeito-objeto da qual nasce o conhecimento, que ele expressa por uma linguagem. [...] A diferença entre a relação que ele trava neste campo e a nossa é que sua captação do dado objeto se faz pela via preponderantemente sensível. A nossa, por via preponderantemente reflexiva. Deste modo, surge da primeira captação uma compreensão preponderantemente ‘mágica’ da realidade. Da segunda, uma compreensão, uma compreensão preponderantemente crítica (FREIRE, 2007, p. 67).

Ambas são importantes. Freire (1996) acredita que é necessário considerar, e refletir sobre os conhecimentos do senso comum para alcançar um outro tipo de conhecimento. A captação do objeto por via sensível, ou do objeto em sua aparência pode ser o início da busca por uma curiosidade epistemológica.

Freire e Macedo (2006) não entendem que as representações sociais devem se manter como estão, mas que elas são pontos de partida para repensarem a si mesmas em sua função representativa da realidade. As representações são saberes construídos – e não naturais – que precisam ser considerados como tais, na perspectiva dos autores, mas nem por isso são intocáveis, imutáveis.

Nesse ínterim, Freire e Macedo (2006) propõem que se a representação, seja ela de que tipo for, é constituída cognitivamente, ela pode passar por um processo de *recognition*.

A recognition impõe uma consciência crítica ativa por meio da qual se apreendem as analogias e disanalogias e todos os demais atos da mente são executados, aqueles atos de nomear e de definir, por meio dos quais construímos o significado. Na verdade, faz sentido dizer que a cognição é dependente da *recognition*, porque nunca vemos, simplesmente: *vemos como, em termos de, com respeito a, à luz de* (BERTHOFF, 2006, p.18).

Passar por esse processo de recognição é superar o aspecto sensível dos objetos, apreendido pela capacidade cognitiva, e alcançar os aspectos não sensíveis, latentes. É, voltando para a leitura do espaço, superar a aparência espacial compreendendo funções e processos que lhe deram aquela forma.

Acredito que a educação escolar possa ter centralidade nesse processo. Siman (2005) em interessante trabalho sobre as representações de crianças acerca dos negros na história do Brasil, mostra como as representações sociais são passíveis dessa recognição, apresentando reelaboração e rupturas - apesar de muitas delas ainda se mostrarem resistentes - quando da intervenção pedagógica.

É importante dizer que esse processo de recognição a partir das representações não diminui o valor destas, não as anula e não fura da criança sua condição de sujeito, mas a amplia, possibilitando que se aproprie ativamente dessa condição à medida que reelabora o conhecimento.

Para finalizar, quero retomar a epígrafe com a qual abri este capítulo. O relato de Paulo Freire me leva a refletir sobre a força da representação no processo de leitura de mundo. Mesmo falando de um outro contexto, a importância da codificação nesse relato é clara para o reconhecimento espacial. Nota-se que aquele grupo de estudantes estava num lugar (sem tomar consciência dele) e quando tornam contato com a representação/codificação, ‘olham de fora’, compararam e reconhecem o lugar.

É preciso atentar aqui para a centralidade do lugar nesse processo e volto a defender que campo e cidade poderão ser melhor compreendidos em suas relações se observados no lugar, que para Santos (2005, p.163) “é a oportunidade do evento, a possibilidade [...] de construir uma história das ações que seja diferente do projeto dos atores hegemônicos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em considerações finais em um trabalho sobre o qual ainda há muito que se considerar é mais um desafio. Por outro lado, sei que um estudo nunca chega ao fim, há sempre aspectos novos para serem abordados e que pedem outras pesquisas, logo, termino com a consciência de que o material aqui apresentado me incentiva a prosseguir. Com o desejo de que não sejam mesmo finais, traço aqui o que preferiria chamar de mais algumas considerações.

Num contexto de ampliação e consolidação da agricultura capitalista, assunção do agronegócio e de enfoque em um “novo rural”, em que formas, conteúdos e fronteiras são debatidos, comprehendo que as representações aqui compartilhadas pelas crianças sujeitos participantes trazem muito mais – apesar de reelaboradas – imagens tradicionais e recorrentes do que elementos dessa “nova” realidade ou aspectos do espaço vivido pela criança.

O campo é representado predominantemente entre as perspectivas do bucólico e do atraso e a cidade do caos, mas do progresso. Imagens essas que já se constituíram como representações sociais de campo e cidade e que são amplamente utilizadas pelas mídias diversas, pela literatura, cinema, pela escola etc., mas que denotam uma distância entre a representação e a realidade.

As relações entre campo e cidade são pouco aludidas e compreendidas, assim, campo e cidade são tomados como espaços que não se comunicam ou que pouco se comunicam.

Como dito, concepções modernas de oposição entre cidade e campo como o atraso – relacionado ao campo - e o progresso – relacionado à cidade - estão muito presentes nas representações, em especial nas falas das crianças participantes.

Uma concepção subjacente de naturalização do espaço também deve ser mencionada. Essa naturalização é muito mais percebida no campo - representado sempre pelos “elementos da natureza”: árvores, mato, flores, sol, nuvens, céu, animais – do que na cidade.

Diante disso, como professora de Geografia, é evidente pensar: E a Geografia escolar? Que contribuição ela pode dar à leitura espacial e a construção de conhecimentos relativos à temática campo-cidade?

Contudo, abrindo o foco novamente, quero pensar aqui, primeiramente, a escola. Um interesse paralelo presente durante a pesquisa e que foi um dos impulsos

para realizá-la foi a preocupação de refletir sobre a participação da escola na escolha, (re)construção, desconstrução, manutenção de conhecimentos relacionados à temática.

É sabido que o campo e a cidade são temas sugeridos desde os programas nacionais até os municipais, são, assim, conteúdos tratados pela escola, mas talvez não se questione se há coerência nisso.

Desde que realizei minha primeira pesquisa acadêmica, já àquela época com a posição de que a cultura local e os saberes construídos socialmente deveriam ser abarcados pelo processo de educação escolar, tenho defendido que mesmo numa realidade predominantemente urbana como a de Juiz de Fora, o campo precisa ser focado nos espaços escolares.

Mas qual a razão para que os assuntos relativos ao campo permaneçam nos currículos? Se estamos numa realidade aparentemente urbana, não seria incoerente com uma proposta de educação contextualizada trazer para o centro do debate o campo?

Compreendendo campo e cidade em suas peculiaridades, mas também em sua indissociabilidade, torna-se premente analisar os processos que os envolvem para a compreensão da própria configuração espacial local. Campo e Cidade precisam ser pensados nas relações que estabelecem um com o outro. Separá-los, mesmo que seja para tornar o estudo mais simplificado, contribui para uma visão míope da realidade.

Defendo que a escola, independentemente de serem consideradas pelo poder público como urbanas ou rurais precisam tratar da temática focada nas relações visto serem afetadas diretamente por essas relações.

Quais são as realidades envolvendo as questões da relação campo, cidade e escola? Elas são contempladas nas discussões em sala de aula? Em Juiz de Fora, por exemplo, escolas rurais tornam-se urbanas “da noite para o dia”, crianças moradoras do campo são transportadas para as escolas da cidade para estudarem e, assim, escolas urbanas recebem todos os dias várias crianças do campo. Essas questões tão diretamente voltadas ao cotidiano escolar são pensadas à luz dos conteúdos? Os conteúdos subsidiam a discussão da realidade?

Retomando a reflexão sobre a contribuição da Geografia, é importante considerar que, como ciência que estuda o espaço construído nas relações sociais, ela obtém centralidade nos estudos relativos ao campo e à cidade na escola.

Contudo, há que se considerar também que a Geografia escolar hoje, mesmo que num estágio de transformação, ainda traz resquícios de um ensino de Geografia Tradicional e, portanto, fragmentário. Como apontado durante o texto, mesmo que a proposta seja partir do conceito de lugar, muitas vezes ela acontece de forma concêntrica, do próximo para o distante, do concreto para o abstrato, não considerando os diálogos entre essas instâncias, o que coloca obstáculos à leitura de mundo.

Certamente nenhum espaço é autoexplicativo. Compreender o lugar pede que se considerem lógicas que transcendem os limites impostos por fronteiras sejam elas da rua, do bairro, da cidade etc. O lugar apresenta eventos ou situações geográficas que certamente não poderão ser explicadas somente pelo espaço local e pelo tempo presente.

Acredito que a leitura espacial seja essencial à leitura de mundo, assim como o é a leitura da palavra. Para compreender as relações entre campo e cidade importa que se comece lendo o espaço imediato e percebendo como essas relações estão nele presentes.

E elas estão realmente presentes? Com a expansão do processo de urbanização, pode-se pensar que o rural se tornou um modo de vida em extinção, todavia, comungo com a concepção de que existem formas de resistência e essas mantém o rural vivo, não separado do urbano, mas integrado a ele, em relação com ele, mas ainda guardando suas especificidades.

Penso que trabalhar em Geografia a partir das representações, como aqui foi proposto através de desenhos e diálogos sobre o campo e a cidade, é um primeiro passo para uma leitura espacial menos fragmentária. A partir da representação é possível conhecer os conhecimentos prévios do sujeito sobre determinado assunto e trabalhar a partir dele para uma recognição do objeto estudado, considerando que as representações não são estáticas, nem imutáveis. Para além da leitura do espaço, acredito também na possibilidade da representação como uma forma de repensar estereótipos, preconceitos.

As descobertas da presente pesquisa me foram satisfatórias. Acredito que os instrumentais escolhidos deram conta de responder as questões e os objetivos que propus. Todavia, a partir dessas descobertas outras possibilidades se abrem, como, por exemplo, criar categorias de análise em especial para os desenhos das crianças, com o objetivo de transcender o conhecimento da representação pelo conteúdo

exposto, mas também alcançar seu processo de constituição, o que poderá acontecer, futuramente, com um subsídio de uma teoria sobre os desenhos.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: Os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91 p.419-442, mai/ago 2005. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 fev. 2008.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yazuko. **O Espaço Geográfico: Ensino e Representação**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: Iniciação Cartográfica na escola**. 3.ed. São Paulo:Contexto, 2004.

ALVES, Flamarion Dutra; SILVEIRA, Vicente Celestino Pires. As transformações capitalistas na agricultura e a questão agrária. s/d. Disponível em: <www.artigocientifico.com.br>. Acesso em: 05 fev.2008

ANASTÁCIO. Maria Queiroga Amoroso. Pesquisa Qualitativa: Concepções e Perspectivas. **Educação em Foco: Revista de Educação**. Juiz de Fora, V.11- n. 1, p. 189-198, mar/ago 2006.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BALSAN, Rosane. Impactos decorrentes da modernização da agricultura brasileira. **Campo-território: revista de geografia agraria**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p.123-151, ago. 2007. Disponível em: <www.campoterritorio.ig.ufu.br>. Acesso em: 05 fev. 2008.

BERNADELLI, Maria Lúcia Falconi Da Hora. Contribuição ao debate sobre o urbano e o rural. In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon. (orgs) **Cidade e Campo: Relações e Contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

BERTHOFF, Ann E. Prefácio. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura do mundo, Leitura da palavra**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BICUDO. Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa e suas questões filosóficas e científicas. **Educação em Foco**: Revista de Educação. Juiz de Fora, V.11- n. 1, p. 91-107, mar/ago 2006.

BOGDAN, Roberto C. ; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CALLAI, Helena Copetti. Grupo, Espaço e tempo nas séries iniciais. In; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et alli. (orgs) **Geografia em sala de aula**: Prática e textualizações. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p.227-247, mai/ago 2005. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 fev. 2008.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. 8.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A questão da cidade e do campo: teorias e política. **Mercator**: Revista de Geografia da UFC. Ano 03, n.5, 2004.

CASTILHA, Leandro Dalcin. A onstrução de um sentido de “caipira” no “Jeca Tatu” de Monteiro Lobato. **Espaço Plural**. Ano VIII. N.16, p.71-74, 2007.

CHIANCA, Luciana de Oliveira. Quando o campo está na cidade: migração, identidade e festa. **Sociedade e Cultura**: Revista de Ciências Sociais. Goiânia, V.10, n.001, p.45-59, jan/jun, 2007

CORIO, Maria de Lourdes Dela Fáveri. **O personagem “Chico Bento”, suas ações e seu contexto: um elo entre a tradição e a modernidade**. 2006 - 176p. Dissertação de Mestrado. Universidade de Marília, Marília, 2006.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____(orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Apresentação. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91 p.351-360, mai/ago 2005. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 fev. 2008.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant'ana. **O mito moderno da natureza intocada**. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n 115, p.139-154, março, 2002.

ENDLICH, Ângela Maria. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon. **Cidade e Campo: Relações e Contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Mini Aurélio**. 7.ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 19.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. 39.ed. São paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: Leitura do mundo, Leitura da palavra. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FRESSATO, Soleni. O caipira Jeca Tatu: Uma negação da sociedade capitalista? Representações n cinema de Mazzaropi. In: IV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura.-ENECAST, 2008, Salvador-BA. Anais do In: IV Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura.- ENECAST, 2008

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise (org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface**: Comunic, Saúde, Educ. p. 109-122, ago. 1997.

GATTI, Bernadete. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. **Nas redes da educação**. Campinas, out. 2003. Disponível em www.lite.fae.unicamp.br/revista/pesquisa.html. Acesso em 13 abr 2007.

IANNI, Octavio. Tipos e mitos do pensamento brasileiro. **Sociologias**. Porto Alegre. Ano 4, nº 7, jan/jul 2002.

JODELET, Denise. Representações Sociais: Um domínio em expansão. In: _____(org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1998.

KAERCHER, Nestor André. Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES, Iara C. Bitencourt et alli. (orgs) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 4.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

KRAMER, Sonia. Autoria e Autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisa**: Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n 116, p.41-59, julho, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à cidade**. São Paulo: Documentos, 1969.

LIMA, Nísia Trindade. Jeca Tatu e a representação do caipira brasileiro. In: XXII Encontro Anual da ANPOCS, 1997. Caxambu. Anais do XXII Encontro Anual da ANPOCS, 1997.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. 14^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1968

LOPES, Jader Janer Moreira. "Uma estrada dentro da estrada": As crianças na paisagem brasileira - Estudos de Geografia da Infância. In: **Produção do Território Brasileiro e Produção do território de infância**: por onde andam nossas crianças? FAPERJ/CNPq- Niterói: UFF, 2008.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância**: Reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: Feme, 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Pesquisa In: **Técnicas de Pesquisa**: Planejamento e Execução de Pesquisas, Amostragens e técnicas de pesquisa, Elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MONTEIRO, Roberto Alves. Pesquisa em Educação: Alguns desafios da abordagem qualitativa. In: _____(org). **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação**. Juiz de Fora: Feme/UFJF, 1998.

MATIAS, Vandir Robson da Silva. As relações entre Geografia, mediação pedagógica e desenvolvimento cognitivo: Contribuições para a prática de ensino de Geografia. **Caminhos da Geografia**. Uberlândia. 24. p.250-264. fev/2006.

MOREIRA, Ruy. A Geografia serve para desvendar máscaras sociais. In: _____(org). **Geografia: Teoria e Crítica. O saber posto em questão**. Petrópolis: Vozes, 1982.

NUNES, Carla Cristiane. **Quem é o dono da terra: Uma análise da questão fundiária no Brasil e dos movimentos sociais no campo na visão de alunos do Ensino Médio**. 2004. 111 p. Monografia (Licenciatura) - Curso de Geografia, Departamento de Geociências, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2004.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo de Produção Capitalista e Agricultura**. São Paulo: Ática, 1986.

OLIVEIRA, Bernadete A. C. Castro. Camponês. Revista Orientação No 8 – USP, s/d.

PARK, Margareth Brandini. De Jeca Tatu a Zé Brasil: a possível cura da raça brasileira. **Estudos Sociedade e Agricultura**. P.143-150. Out/1999.

PAULINO, Eliane Tomiasi. **Por uma geografia dos camponeses**. São Paulo: Unesp, 2006.

PROCÓPIO, Mariana R. . Chico Bento: Uma análise das práticas educativas rurais e dos valores do campo difundidos pelo personagem de Maurício de Sousa. In: XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - INTERCOM, 2005, Rio de Janeiro-RJ. Anais XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2005.

REICHWALD JÚNIOR, Guilherme. Leitura e escrita na Geografia ontem e hoje. In: NEVES, Iara C. Bitencourt et alli. (orgs) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 4.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

RUA, João et alli (orgs) **Para ensinar Geografia: Contribuições para o trabalho com 1º e 2º graus.** Rio de Janeiro: Access, 1993

RUA, João. Urbanidades e novas ruralidades no estado do rio de Janeiro: Algumas considerações teóricas. In: MARAFON, Gláucio José; RIBEIRO, Marta Foeppel (orgs) **Estudos de Geografia Fluminense.** Rio de Janeiro: Infobook, 2002.

RUA, João. Urbanidades no rural: o devir de novas territorialidades. **Campo-território:** revista de geografia agraria, Uberlândia, v. 1, n. 1, p.82-106, fev. 2006. Disponível em: <www.campoterritorio.ig.ufu.br>. Acesso em: 05 fev. 2008.

SANTOS, Clézio. O uso dos desenhos no ensino fundamental: imagens e conceitos. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs). **Geografia em Perspectiva.** São Paulo: Contexto, 2002.

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

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, Régis Ricci. A territorialização do capital e as relações camponesas de produção. **Campo-território:** revista de geografia agraria, Uberlândia, v. 2, n. 3, p.40-54, fev. 2007. Disponível em: <www.campoterritorio.ig.ufu.br>. Acesso em: 05 fev. 2008.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. **Caderno CEDES,** Campinas, v. 25, n. 67 p.348-364, set/dez 2005. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 fev. 2008.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia nas séries iniciais:** O desafio da totalidade mundo. 2001. 155p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. 2001.

SOBARZO, Oscar. O rural e o urbano em Henri Lefebvre. In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon. **Cidade e Campo: Relações e Contradições entre urbano e rural.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. Vozes da Infância: refletindo práticas educativas de pesquisa e as contribuições do conceito de violência simbólica. **Zero-a-seis.** n.15. jan/jun, 2007. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br>. Acesso em: 05 fev. 2008.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Capitalismo e Urbanização.** 8.ed. São Paulo: Contexto, 1997.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Espaço geográfico: uno e múltiplo. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales.** Barcelona. N.93. jul/2001.

TONINI,I.M. **Geografia Escolar:** Uma história sobre seus discursos pedagógicos. Ijuí: Unijuí, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yu-Fu. **Espaço e Lugar:** A perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VEIGA, José Eli. Cidades Imaginárias. In: _____. **Cidades Imaginárias:** O Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas: Autores Associados, 2002.

VIDICH, Arthur J.; LYMAN, Stanford M. Métodos qualitativos: sua história na sociologia e na antropologia. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

WHITACKER, Arthur Magon. Cidade imaginada. Cidade concebida. In: SPÓSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon. **Cidade e Campo: Relações e Contradições entre urbano e rural.** São Paulo: Expressão Popular, 2006.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade na história e na literatura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Anexo 1: Carta de Comunicação aos Pais

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2008

A _____
de _____

Meu nome é Carla Cristiane Nunes, estudante do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizando pesquisa sobre as representações das crianças sobre o campo e a cidade. Por entender que seu filho poderá contribuir com a pesquisa citada, venho, por meio desta, pedir sua autorização para entrar na casa de vocês e conversar com ele sobre esse tema.

Quero deixar claro que a pesquisa, assim como seu uso em meu trabalho, só acontecerá com o consentimento de seu filho. Ele é quem decidirá se quer ou não participar da pesquisa e se sua voz poderá ser registrada por um gravador de áudio. Não havendo esse consentimento por parte dele, o mesmo será respeitado e o presente documento será desconsiderado.

É importante informar-lhe que, com o consentimento de seu filho no momento da pesquisa,

. O material produzido através desse diálogo que terei com ele – desenho e falas gravadas - será divulgado com finalidade acadêmica.

. Apenas o primeiro nome de seu filho aparecerá em suas produções, não será feita nenhuma imagem dele (fotos, filmagens). Esse cuidado possibilitará a ele, posteriormente, se identificar com facilidade no trabalho e, ao mesmo tempo, impedirá a identificação dele por terceiros.

Se sua resposta for positiva a essa solicitação, peço que assine a declaração a seguir:

Eu, _____, _____ de _____,

autorizo Carla Cristiane Nunes, estudante do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que está realizando pesquisa sobre as representações de crianças sobre campo e cidade, a entrar em nossa casa e conversar com meu filho acerca do trabalho citado. Declaro que estou ciente das informações expostas na solicitação acima e com relação a elas não tenho qualquer objeção a fazer.

Data: _____ Assinatura: _____

Anexo 2: Exemplo de Transcrição de Entrevista – Entrevista Piloto

BRENDA

Transcrição (entrevista piloto)

Então Brenda, eu vou perguntar para você de novo, se eu posso gravar a nossa entrevista, para a gente poder registrar isso aqui. Então, eu posso gravar, Brenda?

Brenda: Pode!

Então, tá! Bom, eu quero fazer com você um entrevista porque eu estudo na Universidade, faço um curso lá e eu quero saber sua o que você pensa sobre um assunto importante, que é o campo e a cidade. Você quer participar dessa entrevista Brenda?

Brenda: Quero!

Quer? Então, depois eu quero usar essa conversa que estou tendo com você no trabalho que eu estou fazendo. Eu posso fazer isso?

Brenda: Pode!

Posso mostrar seu desenho, mostrar as coisas que você falar, no meu trabalho?

Brenda: Pode.

Então, vamos lá! Quantos anos você tem, Brenda?

Brenda: Dez.

Dez anos. Você estuda Brenda? Terminando que série agora?

Brenda: Quarta.

Quarta série? Você sempre estudou na mesma escola?

Brenda: Não.

Não? Sempre morou aqui no bairro?

Brenda: Sim.

O que você mais gosta aqui no bairro, Brenda?

Brenda: Da pracinha.

Da pracinha. Mais o que? Só?

Brenda: Da Igreja. Dos meus colegas.

Por que que você gosta da pracinha.....?

Brenda: Por que lá tem uma rampa, tem parquinho, tem lugar, tem espaço para eu brincar.

Você gosta de brincar?

Brenda: Ahan.

Brenda, então você fez um desenho aí para mim. Fala o que você desenhou aí. O que você desenhou aí? Fala um pouco para mim. O que você desenhou?

Brenda: No campo, eu desenhei o mato, as flores, o céu limpinho. Os passarinhos voando, a borboleta e o e as flores conseguem nascer porque não tem poluição.

Ah, tá! E na cidade?

Brenda: Na cidade já desenhei o rio, com pneu, garrafa e papel porque o homem fica jogando. Ele não recicla o lixo.

Ah, tá!

Brenda: E também eu fiz a usina que fica soltando fumaça e acaba com a camada de ozônio.

Huhum.

Brenda: E.... só!

Bom, para você Brenda, o campo e a cidade são diferentes?

Brenda: São.

Por que que eles são diferentes?

Brenda: Porque quando você vai na campo o ar tá com cheiro bom. Na cidade, o cheiro fica com fumaça.

Brenda, na sua opinião, o campo precisa da cidade?

Brenda: Precisa.

Precisa? Pra que?

Brenda: É... pelo alimento.

O campo precisa da cidade.... o pessoal que mora no campo eles precisam....

Brenda: Não! A cidade precisa do campo.

Ah, tá!

Brenda: Então, o campo não precisa da cidade. Ah! Então ta.

É... Brenda, fala para mim, 3 palavras que para você lembram campo. 3 palavras que te fazem lembrar o campo.

Brenda: Alimento. Céu limpo. E... mato.

E mato?

Brenda: É.

E a cidade?

Brenda: A cidade, poluição. Carro. Fábricas.

Ah, ta! Muito bom. Bom, Brenda. Define para mim, o que é campo para você? Se você fosse dizer assim: Campo é.....

Brenda: Campo é..... campo é lugar para se divertir. Não lá não tem nada assim que possa deixar a gente chato. Porque na cidade a gente nem pode andar direito, por que senão carro atropela. Campo você tem uns riozinho que você pode nadar sem sujeira. Na cidade os córregos ta tudo cheio de coco, de peixe morto.... E no campo, você pode fazer piquenique, na cidade não.

E a cidade, Brenda? O que que é, pra você? Se você pudesse falar assim: Cidade é.... O que que você falaria?

Brenda: Cidade é muito ruim! Porque cê não pode fazer nada! A única coisa que cê pode fazer é comprar.

Ah, é?

Brenda: Porque no campo não tem lugar para comprar. Na cidade você pode comprar o alimento, andar de carro. Só!

Humhum. Brenda, na sua opinião, você mora no campo ou na cidade?

Brenda: Na cidade.

Por que você acha que você mora na cidade?

Brenda: Porque ali tem um córrego que é tudo sujo. Aqui... Ah! Porque fica poluindo. E aqui....o ar tá fedorento.

Você já foi no campo?

Brenda: Já.

Já? Como é que foi? Você gostou?

Brenda: Gostei.

Do que que você mais gostou lá?

Brenda: Gostei porque lá é tudo aberto. Não tem rua. Não tem carro. Lá cê pode correr à vontade.

Ah, ta. E o que que você não gostou lá?

Brenda: Não gostei? Dos carrapatos.

(Risos) Muito bom! Agora, Brenda eu quero que você fale para mim, algumas coisas que tem lá no campo.

Brenda: Tem no campo?

É.

Brenda: É.....

Uma coisa que você pode falar assim: Lá no campo tem isso....

Brenda: Tem? Tem flor. Árvore. Tem muito animais também.

Animais. E na cidade? O que você pode falar assim: Aqui na cidade tem isso... O que que você pode dizer?

Brenda: Muito prédio. Carro e.....muita fábrica.

Fábrica. Tá. Bom, agora eu quero que você me fale o contrário. Eu quero que você me diga o que não tem no campo.

Brenda: Não tem no campo?

Você disse o que tem, flor, árvore. Agora, o que que não tem lá? O que você acha assim: Isso não tem no campo?

Brenda: Lá não tem o asfalto. Não tem... os prédio também. Não tem a poluição.

O que que não tem na cidade, na sua opinião?

Brenda: Não tem o mato que tem no campo. Porque no campo o mato é limpinho. Na cidade é sujo, cheio de papel. Não tem.... os animais, porque aqui eu nem to vendo borboleta mais. E não tem as florzinha que tem lá.

Tá bom. E as pessoas, Brenda? E as pessoas do campo, como você acha que elas são?

Silencio

Tem gente que mora lá no campo?

Brenda: Tem.

Como é que você acha que são essas pessoas que moram lá?

Brenda: Elas são umas pessoas que cuidam de lá. Porque elas cuidam do rio, do...dos mato. Cuida dos animais, da poluição.

E as pessoas que moram na cidade? Como é que elas são?

Brenda: Elas não cuida de nada assim....não se preocupam. Ficam andando com o carro, que fica soltando fumaça, elas jogam o lixo no rio, em vez de jogarem na lata de lixo, ou se não, elas jogam no bueiro, aí vem a chuva, vai entupir, vai encher tudo.

Brenda, as pesscas do campo, elas trabalham?

Brenda: Trabalham.

Que profissão você acha que tem lá?

Brenda: Eles fica cortando os alimento, eles cortam cana, colhem café, e só.

E as pessoas da cidade? Elas trabalham?

Brenda: Trabalham.

Em que que elas trabalham?

Brenda: Ah! Tem um monte de profissão.

Fala umas aí pra mim., profissões da cidade.

Brenda: Da cidade, que mais tem? Que mais tem.... é.....advogado, motorista. É...os cara que fica cuidando dos bar, das lanchonete, que tem muito. E também os trab... é... os co... de ônibus.

Os cobradores?

Brenda: É. De ônibus. Que cobra dinheiro.

Ô, Brenda, como é que você acha que é vida de uma criança da sua idade lá no campo? Como é que...

Brenda: Ah! Eu acho que deve ser muito boa.

Muito boa. Que que cê acha que elas fazem lá?

Brenda: Porque elas podem correr lá no mato. Elas podem deitar lá. Podem nadar no rio. Podem brincar tudo lá. Podem chamar os coleguinhas para fazer piquenique....

Elas estudam? As crianças, lá do campo?

Brenda: Estudam.

Estudam? E onde que elas estudam, Brenda? Onde você acha que elas vão estudar?

Brenda: Na cidade.

Na cidade?

Brenda: É.

Será que no campo tem escola? Ou não?

Brenda: Deve ter.

Você acha que tem?

Brenda: Eu acho que não?

Acha que não?

Brenda: Não.

E as crianças lá do campo, você acha que elas brincam então, né? Elas nadam...
Elas brincam muito...

Brenda: Brincam muito.

De que você acha que elas brincam, além de nadar, correr....?

Brenda: Brinca de pique pega, pique altura. Elas pode ficar subindo na árvore, para
ficar pegando fruta. De corrida.

E de computador? Você acha que elas brincam?

Brenda: Não.

De computador não?

Brenda: Tem muita coisa para brincar, ao invés de computador.

Se você pudesse escolher, Brenda, você moraria no campo, ou na cidade mesmo? Se
você pudesse escolher.

Brenda: No campo.

No campo? Por que?

Brenda: Porque lá você pode fazer o que você quiser. Aqui não. Aqui cê não pode
nadar no Rio. Não pode fazer nada. Porque é tudo sujo aqui.

Mas tem umas coisas boas que você gosta de fazer aqui, não tem?

Brenda: Tem.

O que, por exemplo?

Brenda: É... mexer no computador. Ver televisão.....

Só?

Brenda: É. E jogar vídeo game.

Você já estudou na escola, alguma coisa sobre o campo, Brenda?

Brenda: Já. Estudei o não inteiro isso.

O ano inteiro? É mesmo? O que você lembra que você estudou?

Brenda: Estudei que a gente (na cidade) não pode jogar lixo no rio, nem no bueiro, que a gente tem que reciclar, porque também a gente quando, pra, fica falando com as pessoas para quando fazer fábrica colocar um cano para não soltar fumaça na... no ar, porque senão vai acabar com a camada de ozônio.

Ah...tá. E sobre o campo? O que que você estudou sobre o campo. Você se lembra de alguma coisa?

Brenda: Sobre o campo? Estudei lá que as pessoas conseguem plantar muita coisa e aqui na cidade não consegue.

Porque que não conseguem?

Brenda: Porque aqui eles tiram a terra e vão... tão queimando tudo pra fazer prédio e tudo, aí não tem mais coisa.

Queima o que? Queima a terra?

Brenda: Queima os mato, aí acaba com a terra.

Hum, ta. Entendi. Você gostou de estudar sobre esse assunto, Brenda?

Brenda: Gostei.

Você achou legal?

Brenda: Achei.

Que que você achou legal?

Brenda: Achei legal pra ficar sabendo das coisas que não pode fazer, só as coisa que pode. Não jogar coisa no rio nem nada.

Que matéria que você estudou sobre esse assunto, Brenda?

Brenda: Geografia

Vocês usam livro dessa matéria lá na sua sala? Livro didático?

Brenda: Huhum.

Tem livro?

Brenda: Tem

Você se lembra se nesse livro tem alguma coisa sobre campo e cidade?

Brenda: Tem.

Tem?

Brenda: Tem um desenho do campo, lá. Um monte de menininho soltando pipa, fazendo piquenique e na cidade tinha só criança mexendo no computador, tinha um cara mau jogando lixo no rio.

Brenda, você já ouviu falar em *Êxodo Rural*?

Brenda: *Êxodo Rural*?

Você lembra se lá na escola falou em *Êxodo Rural*?

Brenda: Falou, só que eu não lembro não.

Um, vamos ver se você consegue se lembrar. Quando as pessoas saem do campo e vêm para a cidade.....

Brenda: Ah! Sei. É isso.

Porque que acontece isso, Brenda? Por que que as pessoas saem lá do campo e vêm para a cidade?

Brenda: Porque... Porque eu acho que lá não tem muita coisa, é... porque lá eles vivem da terra.

Hum?

Brenda: Aqui na cidade tem aqueles negócio que tem glutém, um monte de coisa. Aqui a comida dura mais. Lá não.

Por que que eles vem então? Eles saem de lá....

Brenda: Eu acho que aqui na cidade tem uma coisa melhor. Cê não precisa ficar andando a pé, nem nada. No campo tem muita montanha, essas coisas. Na cidade tem como você andar de carro. Não precisa mais andar a pé.

Entendi. Brenda, você já estudou sobre algum conflito que existe no campo? Alguma briga, alguma luta?

Brenda: Não.

Na escola que você estuda, Brenda, tem alguma festa que lembra, que comemora o campo?

Brenda: Não.

Não? Não tem nada que fala da roça? Não tem nenhuma festa na escola que fala da roça, dos camponeses?

Brenda: Não.

Não tem? Então ta. Você já ouviu alguma coisa sobre o campo na TV, Internet, Jornais?

Brenda: Sim.

Lembra o que?

Brenda: Eu vi só as plantações.

É?

Brenda: Uns cara que fica cortando a cana. Aí eles fica no sol muito quente, aí eles usa uns negócio até aqui, daqui pra cá eles são tudo branquelo. A pele deles fica tudo escura de tanto eles fica no sol. Eles usam um roupa muito cumprida no sol. Eles ficam pingando de suor.

Nem na televisão, você nunca ouviu falar de conflito no campo, brigas, nada disso?

Brenda: Não!

Você já ouviu falar no MST?

Brenda: MST?

Já ouviu falar nesse nome alguma vez?

Brenda: Não.

Não? Nunca?

Brenda: Não.

Então tá bom, Brenda. É isso. Eu quero te agradecer. Aí, seu desenho, como você me autorizou eu vou levar e depois ele vai fazer parte do meu trabalho e também as coisas que você me falou e que estão gravadas aqui. Brigada tá, Brenda?

Brenda: Dinada.