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

MAPAS VIVENCIAIS: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais

Jader Janer Moreira Lopes
jjanergeo@gmail.com

Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Rua José Lourenço Kelmer, s/n – Campus Universitário, Bairro São Pedro. Juiz de Fora/MG. CEP 36036-900

Bruno Muniz Figueiredo Costa
brunomunizedu@gmail.com

Mestre em Educação. Professor do Colégio de Aplicação João XXIII/Universidade Federal de Juiz de Fora /UFJF). Rua Visconde de Mauá, 300. Bairro Santa Helena. Juiz de Fora/MG. CEP 36015-260

Cassiano Caon Amorim
cassianoamorim@hotmail.com

Doutor em Geografia Humana. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Rua José Lourenço Kelmer, s/n – Campus Universitário, Bairro São Pedro. Juiz de Fora/MG. CEP 36036-900

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre a Geografia Escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, assumindo como perspectiva primeira a condição de sujeitos geográficos das crianças e o seu protagonismo na produção cartográfica. Baseados nos campos da Geografia da Infância, Sociologia da Infância e Teoria Histórico-Cultural, discutimos possibilidades de trabalho com as crianças que contemplem suas lógicas ao viabilizar a produção de representações de suas vivências nos lugares, através dos mapas vivenciais. Para tanto, traremos também alguns resultados de pesquisas e projetos de ensino que dialogam com tal perspectiva teórica e considera as vozes infantis dentro de uma ética responsável.

PALAVRAS-CHAVE

Mapas vivenciais; Cartografia com crianças; Geografia da infância; Geografia escolar; Ensino fundamental.

EXPERIENTIAL MAPS:
possibilities for schoolar cartography with children of initial series

ABSTRACT

This article presents reflections about School Geography in the early grades of elementary school, taking as main perspective the condition of geographic subject of children and their agency in cartographic production. Based on Geography of Childhood, Sociology of Childhood and Historical-Cultural Theory, discusse possibilities of working with children that contemplate their logical to enable the production of representations of their experiences in places, through experiential maps. To this reason, we shall also share some results of research and teaching projects that dialogue with such a theoretical perspective and consider the children's voices within a responsible ethics.

KEYWORDS

Experiential maps, Cartography with children, Geography of childhood, School geography, Elementary School.

Palavras iniciais

"Espacio: Es cuando non pasan carros."
Milton Anderson Bedoyo - 6 anos

As palavras de Milton, criança colombiana de 6 anos, compõem com diversos outros verbetes infantis o livro Casa de las Estrellas – El universo contado por los niños (2009), organizado por Javier Naranjo, durante um período de 10 anos trabalhando em escolas no estado de Antoquía. O dicionário apresenta um grande grupo de palavras descritas por meninos e meninas de idades variadas e, segundo o autor da obra, só foi possível porque ele contou com as crianças não apenas na definição, mas também nas escolhas das palavras, respeitando as vozes infantis e suas lógicas próprias.

Escolhemos essa experiência para começar esse texto, porque ela nos traz a generosidade amorosa (BAKHTIN, 1993) desse professor com as crianças, para ouvi-las, dialogar e traçar as páginas que representam suas formas próprias de estar no mundo, longe dos chavões clássicos que tradicionalmente as tem marcado, como a redução de suas vivências a um universo de fantasia. Além, é claro, de ir ao encontro com os projetos e trabalhos que temos desenvolvido com crianças em diversas partes do país e de outras regiões do mundo.

Esse texto tem a pretensão de trazer para aqueles que fizeram a escolha de sua leitura, um pouco de nossos cotidianos com as crianças, mas o faz a partir de dois recortes, o da cartografia com, como valor que habitamos e nos habita e da escola e instituições infantis para crianças pequenas, como as creches, lócus concretos de nossas existências nesses muitos anos de trabalho com a Geografia.

Nossa reflexão tem por titulo Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as Crianças das séries iniciais. Conversando com o campo de Estudos da Infância, com a Geografia da Infância e os postulados da Teoria Histórico-cultural, buscaremos ponderar sobre a linguagem cartográfica, sobre protagonismo e participação infantil, sobre pesquisa, sobre educação e outros princípios. Todos tecidos na tentativa do encontro, no ensaio e na escolha de se afastar da definição de André Felipe Bodoya, 8 anos, ao conceituar o adulto: "Persona que em toda cosa que hable, primero ella" (NARANJO, 2009, p. 17), ou de Héctor Barajas, também de 08 anos, para que adulto é "Cuando unna persona está morta" (idem). Nosso desejo é de nos aproximar de Johan Sebatián Agudelo, criança da mesma idade das outras aqui enunciadas, que, ao ser perguntado o que é um Niño, nos dá prontamente sua resposta: "(...) é um Humano feliz" (idem, p.83).

O Campo de Estudos da Infância, a Geografia da Infância, protagonismo e participação Infantil

> A principal razão para a interdisciplinaridade é o reconhecimento de que a infância é um fenômeno complexo. Essa complexidade resulta do seu caráter híbrido, constituído mediante o que Latour chama de "redes heterogêneas do social". [...] Apenas quando a vida social é reconhecida como heterogênea, a divisão a priori de entidades (pessoas, adultos, crianças, corpos, mentes, artefatos, animais, plantas, arquiteturas etc.) entre cultura e natureza torna-se pensável. Os fenômenos sociais devem ser compreendidos como entidades complexas nas quais se dá um misto de cultura e natureza como condição de possibilidade. Não existem mais entidades puras, apenas híbridas, [...]. Nem é preciso dizer que isso é muito mais desafiador analiticamente do que partir de uma divisão estável e predeterminada entre o natural e o cultural. Alan Prout (2010, p. 740)

O campo de Estudos da Infância compõe-se de um conjunto de saberes que se sistematizaram, a partir dos anos 80 do século XX, em diversas áreas de conhecimentos e que compartilhavam em comum a insatisfação com as perspectivas tradicionais de conceber as crianças e as diferenciadas infâncias expressas em suas vidas sociais, conforme aponta Woodhead (2004, 2006).

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

James, Jenks e Prout (1998) distinguem dois períodos que estariam presentes nos estudos da infância: o pré-sociológico e o sociológico e tentam demonstrar como a maior parte das concepções que atravessam os trabalhos envolvendo as crianças, está baseada em perspectivas assentadas na primeira fase. É um momento fortemente marcado pelo discurso desenvolvimentista, racionalista e de um "vir a ser", um aqui-agora que se projeta somente no tornar-se adulto e retira as crianças de seus contextos histórico-geográficos.

Os autores reconhecem alguns modelos explicativos que fizeram (e ainda fazem) a mediação do olhar adulto e institucional para os eventos infantis e para as crianças, são eles: a criança má *(the evil child),* a criança inocente *(the innocent child),* a criança imanente *(the immanent child),* a criança naturalmente desenvolvida *(the naturally developing child)* e a criança inconsciente *(the uncouscious child)*.

Baseada na obra *O Leviatã,* de Hobbes, a concepção da *criança má* reside em sua reflexão sobre a condição da maldade humana desde o seu nascimento. Justificaria, assim, um pensamento moralizador para o desenvolvimento da criança, onde a disciplina e a punição tinham lugar de destaque.

A obra *O Emílio*, de Rousseau, vê a bondade como parte da natureza humana. Dela de desdobra a concepção da *criança inocente,* alimentando a visão da infância como etapa da inocência, que demanda cuidados e atenção para não ser maculada.

Do *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*, de Locke, emerge a concepção da *criança imanente,* que vê a criança como uma "tábula rasa". Assim, as crianças são abordadas como seres pré-sociais cujo potencial se consolidará na medida em que forem nelas depositadas as experiências da sociedade.

A concepção da *criança naturalmente desenvolvida* vê a criança como ser a se completar por meio de um desenvolvimento linear e organizado por etapas de maturação. Pensa a criança, portanto, por uma perspectiva biológica e universal.

Baseada nos estudos de Freud, a concepção da *criança inconsciente* trata a vivência da infância como algo determinante para a condição adulta. Além disso, recusa o protagonismo infantil como chave para a socialização, em nome dos instintos.

Para nós da Geografia não é difícil localizar onde se aportaram a maior parte dos estudos que essa ciência se baseou nas poucas vezes que abordaram as crianças em seus discursos, aproximando a nossa ciência da primeira fase defendida pelos autores da Sociologia da Infância de língua inglesa.

O movimento vivido nos anos 80 busca criar um novo paradigma para as crianças, rompendo com o estatuto de uma cidadania apenas para um futuro e no livro *Constructing and recosntructing Chidhood* (1990), Alan Prout e Alisson James marcam seis pontos que assinalariam a fase sociológica:

- A infância é uma construção social;
- A infância é uma variável social, assim como classe, gênero e etnia;
- As crianças devem ser pesquisadas por sua própria condição;
- Crianças agem diretamente no meio social em que vivem;
- A etnografia como importante método na pesquisa com crianças, pela aproximação que possibilita;
- É necessário um processo de reconstrução para que se proclame um novo paradigma da infância.

Esses estudos seriam ampliados e reforçados por outros autores, como Qvortrup (2009), Sarmento (1993), William Corsaro (2011) e outros.

Qvortrup (2009) defende a infância como categorial social estrutural, tal como classe, gênero e etnia. Em uma perspectiva geracional, sofre as mesmas interferências de forças sociais que as demais categorias geracionais. Nesse sentido, embora a infância seja vista como etapa que requer proteção, e ainda que sejam invisibilizadas como sujeitos sociais no processo histórico, as ações das crianças são vistas como trabalho constituinte da sociedade.

Os estudos de Corsaro (2011) defendem a condição autoral das crianças frente aos processos do mundo. Seu foco incide especialmente sobre as interações de pares, reconhecendo o genuíno movimento das crianças de construção e partilha de significados, produzindo o que denomina cultura de pares.

Em seu protagonismo infantil, as crianças se apropriam dos elementos culturais do mundo e os reinterpretam a partir dos novos significados que estabelecem. A isso o autor denomina reprodução interpretativa, considerando sua postura ativa frente ao mundo.

Por sua vez, Sarmento (2007) defende que a infância vem passando por um processo de invisibilidade histórica, pelo histórico desinteresse pela infância, invisibilidade cívica, por serem as crianças excluídas do exercício de seus direitos como

cidadãs, e a invisibilidade científica, pela desconsideração das crianças em pesquisas que as tratem como efetivos sujeitos sociais. Um dos seus textos (2002) acabou por influenciar muito as pesquisas sobre infância no Brasil ao propor que o objeto central desses estudos seria o mapeamento da gramática da infância, direcionando as investigações para a significação das crianças nas rotinas presentes em seus cotidianos. Essa busca marcou fortemente muitas monografias acadêmicas.

Esses paradigma voltou a ser questionado em anos recentes. Prout (2005) volta-se para tensionar os postulados sistematizados no decorrer do século XX e primeiras décadas do XXI. Em outra publicação, cita uma conferência ocorrida em Londres, de Barrie Torne, que "acenou para a necessidade de reflexão e de renovação (...), observando que o "novo" paradigma da infância estava ficando velho demais para a criança" (idem, 2010, p.730).

Prout (2010) reconhece como grande desafio a superação de dualidades na abordagem da infância, que se firmaram no afastamento da fase-pré-sociológica, tais como: crianças como sujeitos do presente ou do devir, estrutura ou protagonismo social, infância natural ou culturalmente estabelecida, dentre outras oposições. Sua proposta é que se busque o que é comum a cada um desses pólos, de forma a não excluir um ou outro, nem tampouco buscar um caminho do meio, mas, antes um discurso híbrido:

> A linguagem do hibridismo, da rede, da mobilidade e da reunião, a meu ver, é um bom caminho a seguir se quisermos reconectar o terceiro excluído da Sociologia da Infância. É menos propensa a reafirmar as oposições dicotomizadas da teoria social moderna. E mais propensa a sustentar a desestabilização e a pluralização tanto da infância quanto da idade adulta que marcam nossa época. E mais ainda, a compreender as mobilidades que as produziram. Em suma, é parte da "passagem da modernidade" que, na minha opinião, a Sociologia da Infância precisa fazer agora. (PROUT, 2010, p. 748-9)

Outros questionamentos não tardaram a aparecer. Em um recente estudo envolvendo os bebês, Tebet (2013) questiona os estudos dos grupos de língua inglesa, ao afirmar que, apesar das mudanças e avanços, as teorias organizadas por esses autores acabaram por deixar de fora a primeira infância e com isso esboça os primeiros traços para uma fase pós-sociológica.

A noção de uma criança, presentificada em seu espaço-tempo como um sujeito de direito, levou a afirmar o protagonismo infantil como uma das características centrais desse novo paradigma, mas como nos mostrou Hart (1992), num texto clássico, protagonismo nem sempre significa a garantia da qualidade da participação infantil nos

processos sociais, uma vez que as crianças podem ser convidadas a ter diferentes tipos de inserções nas relações com os adultos.

Em seu estudo ele estabelece a escada da participação, que pode ser assim descrita:

> [...] o autor inicia descrevendo dois momentos mais amplos: o da não participação e o da participação infantil, dentro desses, descreve diferentes inserções que estariam presentes na relação adulto e criança. No nível nomeado de manipulação, apesar das crianças estarem presentes e até mesmo serem consideradas inspiradoras do projeto, a elas não lhe foi dada nenhuma informação, são usos da infância, ligados diretamente aos interesses adultos. A manipulação seria seguida pelo nível da 'decoração', nesse, como bem expresso pelo nome, as crianças seriam apenas peças decorativas na contemplação dos projetos adultos e a última etapa desse estrato seria o tokenismo, momento em que haveria uma aparente autoria infantil, mas seria apenas ilusória, pois o uso das crianças viria mais por determinadas habilidades de uma e outras e não por um desejo de real participação de todos. A prática dos auditórios no Brasil é um exemplo claro desse nível, onde crianças são 'pinçadas' pelos adultos no universo da escola de Educação Infantil, a partir de suas habilidades em dança, em narrar poemas, em representações teatrais, entre outras, negando a participação de muitas outras. O segundo estrato proposto por Roger Hart já envolveria a participação, ele descreve quatro etapas: delegação com informação, consulta e informação, iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança, processo iniciado e dirigido pelas crianças. Como pode ser percebido, as diferenças entre um e outro, referem-se a inserção das crianças no processo, seu nível de informação e condução do projeto (LOPES, PANTEVIS E GONZALES, 2014, p. 09).

Ao mesmo tempo, Sarmento (SARMENTO E MARCHI, 2008) reveem seus primeiros escritos e tece críticas a uma proposta de estudo que centra apenas suas investigações nas crianças e na produção dos significados por elas elaborados, pois isso deixaria de fora a condição de penúria que envolve muitas infâncias num mundo marcado por guerras, conflitos diversos, miséria, fome e falta de moradia. No exato momento que escrevemos esse texto, os noticiários internacionais registram o horror das crianças migrantes e refugiadas em fugas desesperadas com os adultos para o continente europeu[1].

Decorridos em média 40 anos desde a produção dos primeiros trabalhos acadêmicos que iriam promover uma reviravolta nos estudos das crianças, já podemos, sem dúvida falar na existência de um campo de Estudos da Infância, que vem passando por releituras em seus próprios paradigmas, constantemente questionados pelas pesquisas que dentro e fora deles se desdobram, poderíamos agregar aqui outras tensões contemporâneas, tais como a manutenção do adultocentrismo nas investigações, as relações norte-sul, as perspectivas descoloniais, os consentimentos e assentimentos, as questões éticas, as formas de registro do texto, a exposição das crianças, a restituição e

[1] Ver: http://brasil.elpais.com/brasil/2015/09/03/internacional/1441270073_291236.html, acesso em 06/09/2015.

muitos outros, mas cientes da limitação que as páginas nos impõe, apontamos apenas para o movimento de renovação que se mantem constante no campo.

A Geografia da Infância, como uma das áreas que dialoga e contribui para a existência dessa arena não está fora do processo. Segundo Lopes (2013) os primeiros trabalhos que envolvem as crianças e seus espaços tem início nos anos 70, com base nos estudos da Geografia Humanista. A ela, somam-se a Psicologia Cognitiva de Piaget, que defendia a construção da noção espacial pela criança em uma perspectiva linear e por etapas, bem como o conceito de espaço vivido, de Frèmont e sua defesa das peculiaridades através das quais os sujeitos constroem significados através de suas experiências, além do livro A Imagem da Cidade, de Kevin Lynch que também irá fomentar a reflexão sobre a experiência das pessoas nos espaços urbanos.

Uma das perspectivas de investigação tem sido mapear os pesquisadores da Geografia e de outras áreas que tem se dedicado ao binômio infância e espacialidade. Os levantamentos demonstram que os primeiros estudos se detiveram muito nos países de língua inglesa e francesa da Europa e evidenciaram o espaço rural e urbano como locais de pesquisa. Todos foram fortemente influenciados pelos postulados que se tornaram comuns à fase sociológica descrita anteriormente.

Hoje reconhecemos a importância ética e responsável de se pensar uma geografia da infância para as crianças, mas sem deixar de fora uma geografia da infância com as crianças, pois cremos que é nos liames dessas perspectivas que poderíamos contribuir para uma outra proposta de mundo e os espaços de infância nele existente. É nessa interface que temos desenvolvidos nossas ações.

A teoria histórico-cultural e o conceito de vivência

> Se a atividade do homem se restringisse a mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI[2], 2009, p. 14).

A guerra fria, a estruturação de um mundo constituído por uma ordem geopolítica estruturada em uma oposição capitalistas x socialistas e que também era assegurada por coexistência de conveniências entre as duas potências mundiais que figuraram no

[2] O nome de Vigotski tem tido diferentes grafias em sua transliteração para o alfabeto ocidental, utilizaremos o "i", pois concordamos com as recentes traduções feitas por Prestes (2012), salvo quando a referência original a ser citada apresentar outra forma.

período pós-guerra não impediram que o pensamento de Vigotski e do grupo de pesquisadores soviéticos chegasse até o ocidente.

Assim, o pensamento desse autor começa a ficar conhecido em diversos países do mundo a partir dos anos 70 e 80, século XX, inclusive no Brasil. Mas se a guerra fria não impediu a circulação de suas ideias pelo bloco ocidental, essas ocorreram de forma restrita e não sem prejuízos e cortes para aqueles países que estavam alinhandos ao bloco capitalista.

Hoje, o contato direto com professores e pesquisadores do leste europeu e a possibilidade de traduções das obras dos autores soviéticos direto do russo para o português, tem permitido rever um conjunto de conhecimentos que se estabeleceram como verdade e rever críticas que tradicionalmente tem sido direcionadas ao pensamento desse autor.

Em recente publicação, Prestes (2014), ao fazer uma arqueologia da obra de Vigotski, afirma a extensa quantidade de material que esse autor nos legou em seu pouco tempo de vida, ceifada pela tuberculose, doença comum em sua época. A mesma autora menciona o levantamento feito por Guita Vigodskaia e Tamara Lifanova, em 1996, onde relacionam um conjunto de 274 trabalhos, sendo muito deles ainda manuscritos em posse da família e sem publicação ou circulação, isso revela o quanto ainda precisamos conhecer desse autor. E entre as recentes traduções podemos citar alguns conceitos que eram pouco presentes nos materiais existentes, como os de obutchenie e perejivane.

Segundo Prestes (2012), o termo russo *perejivane* foi traduzido equivocadamente como experiência nas traduções das obras de Vigotski. Segundo a autora, o termo vivência seria o mais indicado, uma vez que o autor defende uma unidade dialética entre sujeito e meio e não uma perspectiva relacional.

Para Vigotski (2010), o humano conduz o seu desenvolvimento tomando elementos do meio, que é social e historicamente construído, dialeticamente. É vivenciando as situações sociais de desenvolvimento que os sujeitos atribuem sentido à realidade. Segundo o autor,

> A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Nossas pesquisas vem assumindo essa perspectiva, concebendo o espaço geográfico como dimensão da situação social de desenvolvimento, o que nos impele a considerar a indissociabilidade entre o desenvolvimento humano e a espacialidade. E deste processo, nossas crianças também participam ativamente:

> A criança é uma parte da situação social, sua relação com o entorno e a relação deste com ela se realiza através da vivência e da atividade da própria criança; as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança, isto é, o estudo do meio se translada em medida significante ao interior da própria criança e não se reduz ao estudo das conexões externas da sua vida (VIGOTSKI, 2006, p. 383).

Já o termo *obutchenie,* veio sendo traduzido, dentre outras formas, como aprendizagem. No entanto, as recentes traduções indicam que trata-se de outra atividade-guia que leva ao desenvolvimento: a *instrução*. Apesar do sentido depreciativo atribuído a este termo no Brasil, Vigotski (2010) fala em instrução como ação colaborativa, em que ensino e aprendizagem constituem uma unidade potente. Através da instrução, a criança é orientada pela intencionalidade do outro e se apropria do conhecimento sistematizado pela cultura, em níveis de complexidade superiores, produzindo o mundo e se produzindo no mundo.

Esses conceitos tem sido apropriado em nossas pesquisas, pela força que revelam na relação estabelecida entre adultos e crianças, entre crianças e instrumentos culturais: unidade.

Implicações geo-cartográficas e a pesquisa "com"

> Essa é a arvore que está lá embaixo...perto daquela que tem carambola (criança)
> Mas não tem duas árvores lá… só tem a de carambola (professora)
> Agora tem eu fiz oh...(criança)
>
> (Nota de campo, 2014[3])

Em 2014, iniciamos uma pesquisa em uma escola de Educação Infantil com crianças de 5 anos de idade localizada no município de Juiz de Fora, na Zona da Mata de Minas Gerais. Era uma escola municipal que havia gentilmente recebido o nosso grupo. Estávamos replicando um trabalho citado por Vigotski (2009) relativo a criação literária, que tratava de uma investigação feita por Fritz Giese na Alemanha, antes da

[3] Nota da pesquisa Vivências sócio-espaciais de crianças: autorias e lógicas infantis. Em andamento desde 2013.

guerra, com centenas de crianças. Seu intuito foi levantar o que predominava em diferentes idades e como os contextos influenciavam na criação.

Em nosso trabalho, tínhamos interesse em perceber os indícios de autoria e de criação presentes nos fazeres cartográficos dessas crianças da Educação Infantil. Nosso desejo foi, na busca de continuidade das pesquisas já desenvolvidas, compreender como as crianças pequenas se envolvem com os elementos da cultura cartográfica e como esses se envolvem com suas vivências sócio-espacias. Interessava-nos as formas geneticamente embrionárias dos processos de vivência dos elementos cartográficos, a gênese da criação e da atividade cartográfica autoral, que a nosso ver explica a formação das estruturas superiores de criação e autoria. Nossa hipótese era de que as crianças mobilizam essas funções em condições de coemergência no social, em grupos que funcionam como proto-nós (VIGTOSKI, 2006), em vivências nas situações que se tornam as bases internalizadas das capacidades mais tarde individualizadas. O problema era, portanto, investigar como, nas situações sociais – no nosso caso, também, as situações escolares – as crianças revelavam as vivências coletivas e que elementos cartográficos nelas circulam e interferem.

A pesquisa possibilitou compreender e demarcar as lógicas infantis na produção da representação espacial e também perceber como o contexto escolar atua fortemente na produção de material cartográfico, uma vez que as crianças da Educação Infantil, que estavam pela primeira vez vivendo uma forma escolarizada de educação, já produziam mapas com expectativas escolares. Percebeu-se como a escola está para muito além dos muros da própria escola e como as crianças chegam a esse espaço, carregadas dessa espacialidade[4].

Discorrer sobre os processos de escolarização das crianças, sobretudo das classes populares, é ter nas suas vivências a aceitação pelas diferentes lógicas que convivem na cultura e que são metodicamente negadas, em favor de uma lógica hegemônica, uma perda da experiência (BENJAMIN, 1994) que torna esse mundo mais empobrecido. Por isso, pensar em encontros e num projeto político pedagógico que superem os modos excludentes comuns na história da educação é legitimar saberes que tem sido subalternizados no espaço escolar, quer sejam como folclóricos, quer sejam invisibilizados ou inferiorizados em fantasias a serem superadas.

Os saberes das crianças, suas lógicas próprias, têm constantemente sido percebidas pela incapacidade infantil de promover movimentos instituintes na vida

[4] A pesquisa foi desenvolvida em conjunto com a professora Marisol Barenco de Mello e contou com apoio da FAPERJ.

social, na vida dos adultos ou na vida de outras crianças. As múltiplas linguagens infantis são reduzidas a sua capacidade de produzir desenhos a comporem manuais e portfólios, designados ao mundo adulto e suas apreciações, pouco – ou quase nada- são percebidos como documentos históricos e geográficos, marcadores de existências e capacidades de deixar rastros.

Por isso, o trabalho com mapas vivencias desenvolvidos por nós não tem apenas a mera condição figurativa, mas rompe com a planificação cartográfica ao assumir uma condição humana que não se esgota e não se encerra em discursos únicos e universais, pois concordamos com Boaventura Santos (2003) que a lógica da monocultura do saber tem levado estrategicamente a apagamentos e epstemicídios.

Contra isso, Vigotski mobilizou-se e ao trazer o conceito de vivência, de zona de desenvolvimento iminente, de reelaboração criativa e outros, evidenciando a condição humana de sempre criar o novo e produzir a história a partir desse novo. E esse autor, ao apostar na unidade, coloca o eu-outro-mundo (seus instrumentos, objetos, artefatos fundidos em materialidades simbólicas) numa impossibilidade de separação. Por isso, todo encontro é sempre um encontro "com" e não se circunscreve a um encontro "para". E assim, assumimos o mundo ofertado pelas gerações precedentes não como palco, mas como entrada na história e geografia, ponto de fusão de entre tempos e espacialidades humanas, divergências constituidoras do inexistente. Argumentos importantes para os saberes escolares/acadêmicos que se estabelecem nas escolas e universidades, muitas vezes reproduzindo as lógicas excludentes da verdade presente na ciência moderna. A vida humana que produz e se reproduz em suas situações cotidianas, acabam por se tornar periféricas nessa relação. É tomar a história e a geografia como obras de coragens amorosas que nos interessa, inclusive em suas expressões nos espaços escolares.

Por isso Lima (2014) ao desenvolver uma pesquisa com as crianças de uma escola pública na cidade de Areal, estado do Rio de Janeiro, buscou com elas trazer o que deveria estar representado num mapa do centro da cidade, conforme a figura 1. Uma série de elementos das vivências e lógicas infantis permitiram colocar em relevo as lâminas de representação dos adultos e das crianças e a produção de um mapa escolar que conflui para a pluralidade das experiências. Sua pergunta para as crianças: "vamos fazer uma mapa do centro de Areal para as pessoas, para as crianças e os adultos, o que

devemos colocar nele? Poderiam me ajudar? Poderíamos fazer isso juntos?" revelam diálogos potentes da possibilidade da vida[5].



Figura 11: Mapa vivencial da área centra de Areal – RJ. FONTE: LIMA, 2014, p. 79.

Na mesma perspectiva, no ano de 2012, foi oferecido no Colégio de Aplicação João XXIII[6] um módulo de ensino especializado para a produção de mapas vivenciais pelas crianças que acabavam de sair do primeiro segmento do Ensino Fundamental, orientado pelos professores Bruno Muniz e Cassiano Caon Amorim[7]. Os módulos são um espaço-tempo da grade curricular do colégio que possibilitam aos professores criar cursos com temas específicos que contemplem novas metodologias. Ocorrem em um encontro semanal de cinquenta minutos ao longo de um trimestre, com as turmas

[5] Algumas reflexões acerca desta pesquisa estarão apresentadas no artigo *A cartografia nas mãos – e nas vozes – das crianças,* a ser publicado pela Revista Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação / Colégio de Aplicação João XXIII, volume 17, número 02, 2015.

[6] Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora. Dentre diversas outras possibilidades, os módulos de ensino especializado oferecidos pelo colégio acolhem também projetos de ensino que contam com bolsistas de graduação. O projeto dos mapas vivenciais contou com apoio de um bolsista de treinamento profissional.

[7] Esta experiência será apresentada em sua completude no artigo *Geografia Escolar e as experiências da Cartografia com crianças: construindo mapas do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF,* a ser publicado pela Revista Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação / Colégio de Aplicação João XXIII, volume 17, número 02, 2015.

divididas em dois grupos de aproximadamente quinze crianças, orientadas por dois professores.

O curso esteve organizado a partir de três eixos principais: história da cartografia, reflexões sobre as vivências e outras cartografias possíveis. Sua conclusão se deu com a produção de mapas vivenciais do espaço escolar pelas crianças. Assim, produção gráfica, falas, entrevistas e textos compõem os seus mapas vivenciais, possibilitando-lhes ressignificar suas vivências espaciais e, a nós, uma melhor compreensão desse processo.

Essa experiência nos possibilitou contato com duas criações: a primeira, relacionada à própria elaboração de uma geo-cartografia onde os mapas vivenciais constituem uma produção didática. Em tal produção, os significados produzidos pelas crianças, as lógicas representativas que elas desenvolvem na tentativa de encontrar respostas são de máxima importância, revelando, de maneira vigorosa, como elas vivenciam, questionam, interpretam e representam a realidade e seus relacionamentos com ela. São mapas *das crianças*. A segunda, na produção de arquivos documentados sobre nossas experiências pedagógicas com outras possibilidades de ensinar, aprender e produzir Geografia com crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa constatação vincula-se ao fato de compreendermos que a documentação constitui elemento essencial na pesquisa didática e pedagógica e que ela pode e deve ser constituída daquilo que é produzido pelos sujeitos, especialmente as crianças (ou outros estudantes) no ambiente escolar. Isso possibilita-nos a reflexão, o planejamento, a ação e, novamente, a reflexão dos processos com os quais lidamos cotidianamente.

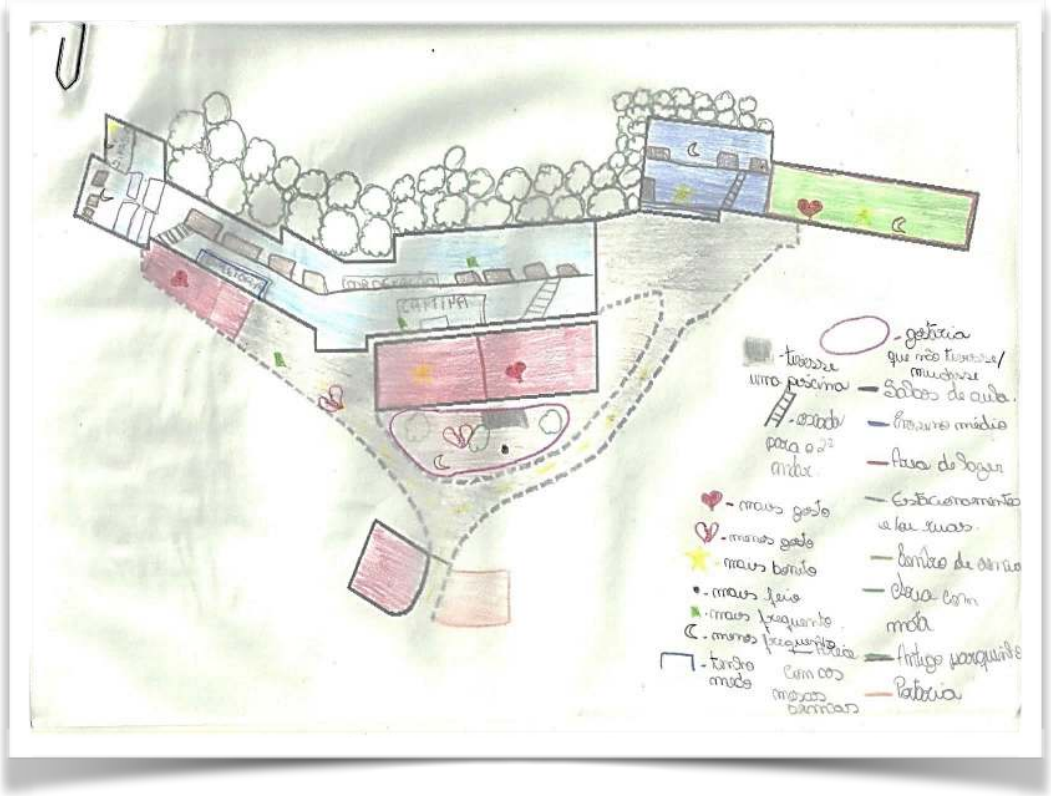
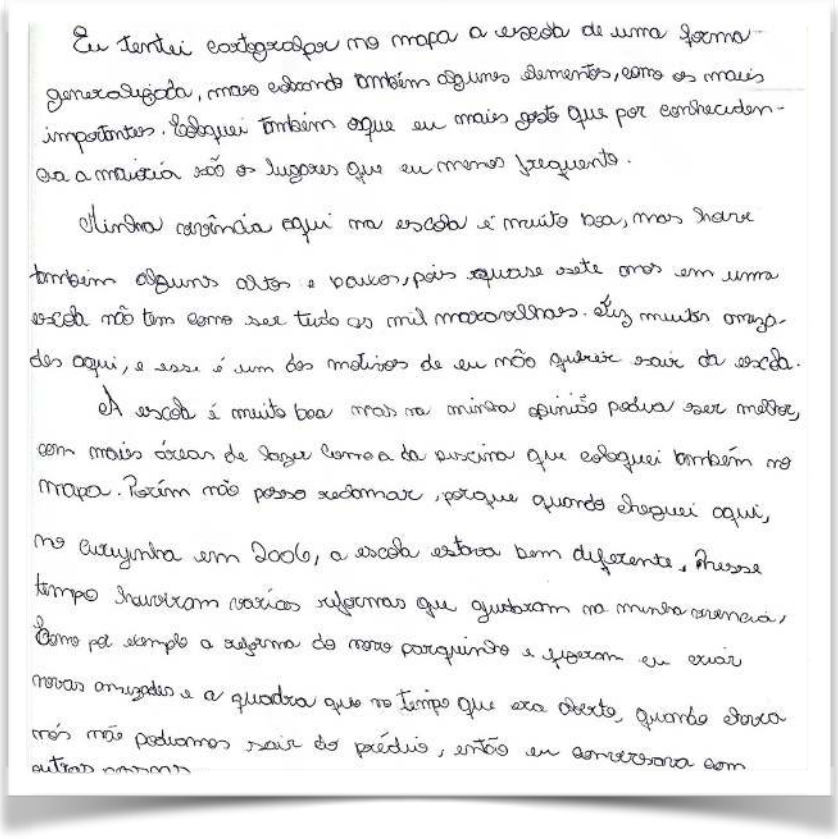


Figura 12: Mapa do C. A. João XXIII/UFJF.

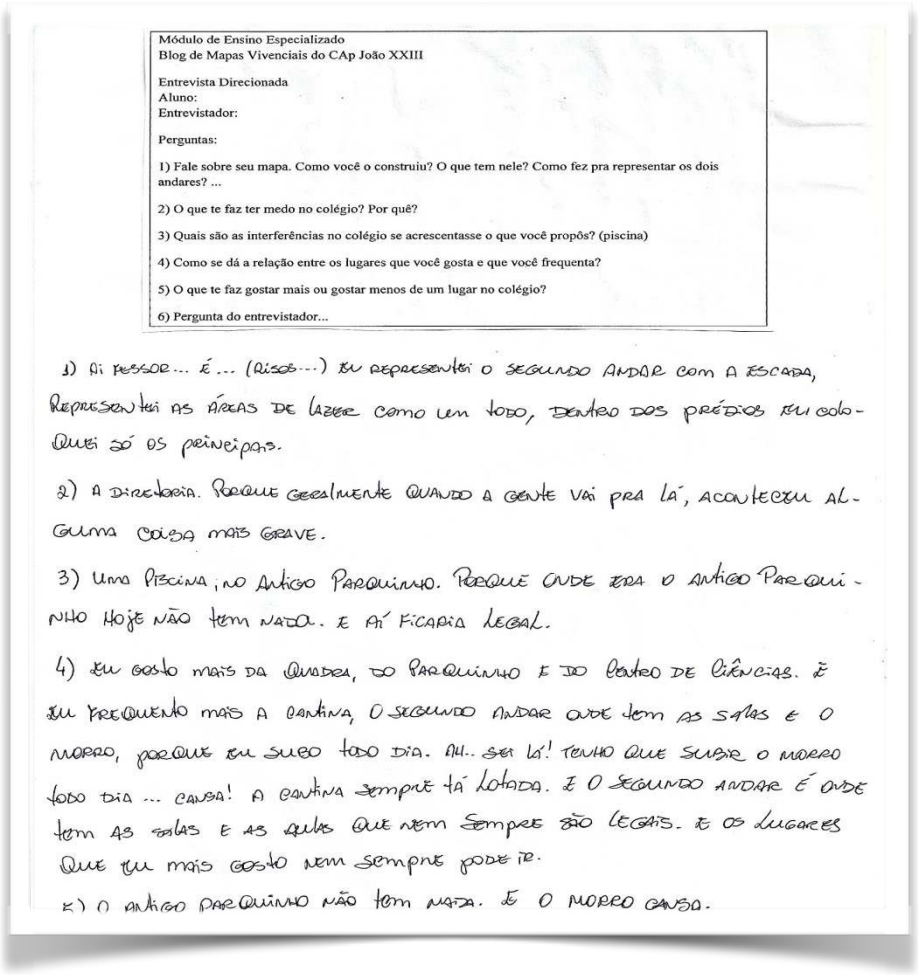


Eu tentei cartografar no mapa a escola de uma forma generalizada, mas colocando também alguns elementos, como os mais importantes. Coloquei também o que eu mais gosto que por conhecidença a maioria são os lugares que eu menos frequento.

Minha vivência aqui na escola é muito boa, mas houve também alguns altos e baixos, pois quase sete anos em uma escola não tem como ser tudo as mil maravilhas. Fiz muitas amizades aqui, e esse é um dos motivos de eu não querer sair da escola.

A escola é muito boa mas na minha opinião podia ser melhor, com mais áreas de lazer como a da piscina que coloquei também no mapa. Porém não posso reclamar, porque quando cheguei aqui, no curuzinha em 2006, a escola estava bem diferente. Nesse tempo houveram várias reformas que ajudaram na minha vivência, como por exemplo a reforma do novo parquinho e fizeram eu criar novas amizades e a quadra que no tempo que era aberto, quando chovia nós não podíamos sair do prédio, então eu conversava com outras pessoas

Figura 13: Narrativa do mapa vivencial do C. A. João XXIII/UFJF



Módulo de Ensino Especializado
Blog de Mapas Vivenciais do CAp João XXIII

Entrevista Direcionada
Aluno:
Entrevistador:

Perguntas:

1) Fale sobre seu mapa. Como você o construiu? O que tem nele? Como fez pra representar os dois andares? ...

2) O que te faz ter medo no colégio? Por quê?

3) Quais são as interferências no colégio se acrescentasse o que você propôs? (piscina)

4) Como se dá a relação entre os lugares que você gosta e que você frequenta?

5) O que te faz gostar mais ou gostar menos de um lugar no colégio?

6) Pergunta do entrevistador...

1) Ai Pessoa... É... (Risos...) Eu representei o segundo andar com a escada, Representei as áreas de lazer como um todo, dentro dos prédios eu colo- Quei só os principais.

2) A diretoria. Porque geralmente quando a gente vai pra lá, acontece al- Guma coisa mais grave.

3) Uma Piscina, no Antigo Parquinho. Porque onde era o antigo Parqui- Nho Hoje não tem nada. E aí ficaria legal.

4) Eu gosto mais da Quadra, do Parquinho e do Centro de Ciências. E Eu frequento mais a cantina, o segundo andar onde tem as salas e o morro, porque eu subo todo dia. Ah.. sei lá! Tenho que subir o morro todo dia ... cansa! A cantina sempre tá lotada. E o segundo andar é onde tem as salas e as aulas que nem sempre são legais. E os lugares Que eu mais gosto nem sempre pode ir.

5) O antigo Parquinho não tem nada. E o morro cansa.

Figura 14: Entrevista do mapa vivencial do C. A. João XXIII/UFJF

Na execução das atividades, havia o receio de que o uso de uma imagem da delimitação do espaço escola feita na visão vertical impressa e entregue as crianças, limitasse suas ações criadoras. Apesar dessa dúvida, percebemos que elas não ficaram restritas a isso. No entanto, percebemos que elas não ficaram restritas a isso. Por meio da base com um "mapa mudo" do colégio, elas não somente o preencheram, mas, ao contrário, extrapolaram o convencional. Estabelecendo estratégias próprias de representação, criaram novos símbolos que não se restringem a um espaço estático, mas vivenciado, em movimento, e que trazem marcas de uma espacialidade para além da escola.

Nesse sentido, suas falas, textos e até mesmo desenhos feitos dão ao mapa vivencial uma conotação processual e de inacabamento. Por meio deles, as crianças nos apresentam um repertório de usos e estratégias no espaço escolar que comportam desde a conformidade até a transgressão às normas e convenções estabelecidas (acessando,

inclusive, lugares que entendem não poderem ir sozinhas), passando por negociações, disputas, brincadeiras, lágrimas e sorrisos...

Os mapas produzidos *pelas* crianças expressam certa polifonia (BAKHTIN, 1993), rompendo com uma aparente esterilidade dos mapas produzidos *para* crianças. No mapa aqui apresentado e em todos os demais produzidos, os pontos destacados pelas crianças como importantes ou os que mais gostam, de maneira geral, remetem ao encontro com os amigos, aos momentos de lazer e descontração. É um mapa vivo! Estar com o outro é o que a escola lhes possibilita de melhor, o que nos convida à reflexão sobre toda a lógica presente em nossas escolas, sobretudo, sua organização espacial. Por isso, é comum que lugares como o parquinho ou a quadra frequentemente sejam mencionados de forma afetuosa, uma vez que possibilitam que esse tipo de evento ocorra com mais frequência.

Por outro lado, pontos como as salas de aula ou da direção foram tratados, na maioria dos mapas, como lugares "[...] nem sempre tão legais". Estes sugerem situações mais formais, em que a criança entra na condição de aluno, um formato que elas muitas vezes não cabem. Por isso, os mapas geralmente os trazem como lugares que as crianças não gostam. Essa situação nos remete ao que Sacristan (2005, p. 143) destaca sobre a constituição dos espaços escolares, enfatizando o seu caráter normatizador, possuidor de regras de conduta, onde a vidas dos sujeitos ficam "cercadas e limitadas".

Durante o processo, as crianças apresentaram uma demanda que foi devidamente acolhida pelos professores envolvidos. Sua sugestão era de que os mapas também pudessem ter um aspecto mais propositivo, de maneira que pudessem inserir neles elementos e situações que gostariam que ocorressem. Enxergamos aí uma potencialidade criadora das representações do espaço, que, geralmente, apresentam aquilo que já foi, que já existe no espaço geográfico cartografado. Assim, pensar o devir de um espaço vivenciado em uma representação e colocar no mapa aquilo que se imagina num futuro, ampliou as atividades da cartografia com as crianças. As crianças imaginavam situações que envolviam helicópteros, piscinas, quadras de paintball, usando o mapa como meio para trânsito além do real. Esse material orientou a instituição a pensar a vida cotidiana das crianças naquele espaço e a iniciar negociações de pontos-de-vistas das pessoas que ali habitam.

Nos interessa proporcionar, por essa e outras maneiras de ensinar-aprender geografia com crianças, possibilidades para que as crianças, individualmente ou entre seus pares, assumam o protagonismo de sua história, deixem traços, representem suas

geografias, percebam e vejam, pelos mapas produzidos, que suas vivências são valorizadas e significativas.

Palavras outras

> O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior (ROSA, J. G., 1979).

Gostaríamos de finalizar esse texto com uma última história, narrada por Couto (2009, p.09):

> Uma mulher, em fase terminal de doença, pede ao marido que lhe conte uma história para apaziguar as insuportáveis dores. Mal ele inicia a narração, ela o faz parar:
> — Não, assim não. Eu quero que me fale numa língua desconhecida.
> — Desconhecida? — pergunta ele.
> — Uma língua que não exista. Que eu preciso tanto de não compreender nada!
> O marido se interroga: como se pode saber falar uma língua que não existe? Começa por balbuciar umas palavras estranhas e sente-se ridículo como se a si mesmo desse provas da incapacidade de ser humano. Aos poucos, porém, vai ganhando mais à vontade nesse idioma sem regra. E ele já não sabe se fala, se canta, se reza. Quando se detém, repara que a mulher está adormecida, e mora em seu rosto o mais tranquilo sorriso. Mais tarde, ela lhe confessa: aqueles murmúrios lhe trouxeram lembranças de antes de ter memória. E lhe deram o conforto desse mesmo sono que nos liga ao que havia antes de estarmos vivos.
> Na nossa infância, todos nós experimentámos este primeiro idioma, o idioma do caos, todos nós usufruímos do momento divino em que a nossa vida podia ser todas as vidas e o mundo ainda esperava por um destino. James Joyce chamava de "caosmologia" a esta relação com o mundo informe e caótico. Essa relação, meus amigos, é aquilo que faz mover a escrita, qualquer que seja o continente, qualquer que seja a nação, a língua ou o género literário.

A narrativa ocidental ao se revestir de modernidade e colocar nessa terminação a expressão final a que todos os povos e grupos sociais deveriam se dirigir, acabou por colocar a caosmologia como a superação a ser alçada e o inacabamento de todos nós, tão presente na literatura de Guimarães Rosa, como o fechamento necessário. O espaço escolar, prenhe desses discursos, muitas vezes tem se notabilizado como a hegemonia que se tornou histórica e com uma única geografia possível, afastando do espaço como multiplicidade e trajetórias convergentes (MASSEY, 2008).

Ao trabalhar com seres humanos, que experenciam sua humanidade a partir de fluxos que são múltiplos, nossa aposta é, e deve ser, outra. Esse é o nosso desafio de estar com as crianças, de pesquisar com crianças, de nos comprometer com elas.

Referências Bibliográficas

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

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, v1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HART, Roger. **Children's Participation from Tokenism to Citizenship.** Florence: Unicef, 1992.

JAMES, Allison. [et al] **Theorizing Childhood.** Cambridge: Polity Press, 1998

_____. **Constructing and Reconstructing Childhood:** contemporany issues in the sociological study of childhood. Londres: The Falmer Press, 1990.

LIMA, Reinaldo José de. **Tem que estar no mapa porque faz parte do mundo:** cartografia com crianças em Areal. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense, 2014.

LOPES, Jader Janer Moreira; PANTEVIS, Mathusalán; GONZALES, Carlos Moreno **Crianças, infâncias e protagonismo:** artefatos culturais, meio, ser e estar no mundo. Anais: Primeira Bienal latino-americana de infâncias y juventudes – Democracias, derechos Humanos y Ciudadanías. Manizales, Caldas, Colômbia. Noviembre-2014.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço:** uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2008.

NARANJO, Javier. **Casa de las Estrellas:** el universo contado por los niños. Bogotá: Aguilar, 2009.

PROUT, Alan. Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n. 141, p. 729-750, set./dez, 2010.

_____. **The future of childhood.** New York: Routledge Falmer, 2005.

QVORTRUP, Jens. Childhood as a Structural Form. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William. Arnold; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies.** Cap. 1, p. 21-33. London: Palgrave Macmillan, 2009.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão:** veredas. 13. ed . Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

SACRISTAN, José Gimeno. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Em: SANTOS, Boaventura. de Sousa. (Org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente:** um discurso sobre as ciências - revisitado. Porto: Afrontamento, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2º modernidade.** Disponível em: <http//cedic.iec.uminho.pt> Acesso em: 10 maio 2013.

_____; MARCHI, Rita de Cássia Marchi. Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica. **Revista de Sociologia** Configurações, 4. Braga: Portugal, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível.** Araraquara: Junqueira&Martim, 2007. p. 25-49.

Recebido em 26 de setembro de 2015.

Aceito para publicação em 12 de março de 2016.