

MAPA DOS CHEIROS: CARTOGRAFIA COM CRIANÇAS PEQUENAS

Map of smells: mapping with small children

Mapa de los olores: la cartografía con los niños pequeños

Jader Janer Moreira Lopes

Doutor em Educação

Departamento Sociedade, Educação e Conhecimento

Faculdade de Educação - Universidade Federal Fluminense

e-mail: jjanergeo@gmail.com

Resumo

Esse texto busca refletir sobre o trabalho da Cartografia com crianças pequenas, sobretudo nas Creches e Educação Infantil. Utilizando como referencial a teoria histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores, faz um debate das contribuições desses autores para uma proposta que vem sendo chamada de Mapas Vivências e suas interações na Cartografia com Crianças.

Palavras-chave: Crianças 0 a 6 anos; Cartografia com Crianças; Teoria Histórico-Cultural, Mapas Vivenciais.



Abstract

212

This paper reflect on the work of cartography with young children. Using as its cultural-historical theory of Vygotsky and his collaborators is a discussion of the contributions of these authors to a proposal that has been called "Mapas Vivencias" and their interactions with children in Cartography.

Keyword: Children, Cartography with Children; Cultural-historical Theory; "Mapas Vivenciais".

Resumen

Este texto busca reflexionar sobre el trabajo de la cartografía con niños pequeños. Utilizando la teoría cultural-histórica de Vygotsky y sus colaboradores, es una discusión de lãs aportaciones de estos autores a una propuesta que ha sido llamado "Mapas Vivenciais" y sus interacciones con los niños em Cartografía.

Palabras Clave: Niños; Cartografía con ñinos; Teoria Cultural-Historica; "Mapas Vivenciais".



Introdução

Por viver muitos anos dentro do mato
Moda ave
O menino pegou um olhar de pássaro -
Contraíu visão fontana.
Por forma que ele enxergava as coisas
Por igual
como os pássaros enxergam.

Manuel de Barros

“Imaginação e Inovação: Desafios para a Cartografia Escolar”¹, essas palavras serviram para iniciar uma reflexão envolvendo minhas recentes pesquisas com as crianças pequenas e o trabalho com a cartografia. Chamo de crianças pequenas esse grupo de pessoas, que possuem entre 0 a 06 anos de idade, faixa

¹ Essa expressão foi o tema central do VII Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares, ocorrido na cidade de Vitória entre os dias 26 e 28 de outubro de 2011. Esse texto foi escrito para a mesa de abertura do GT Cartografia para Escolares.

etária que tenho atuado mais diretamente e que tem me colocado a inquietação que vai ao encontro da frase que abre esse texto: como pensar o trabalho de cartografia com esse grupo etário?

Para isso, Gostaria de começar trazendo uma história:

Lorenzo descobriu na estante o Atlas, um antigo Atlas do IBGE, dos meus tempos de estudantes que guardo até hoje, logo me perguntou o que era aquele livro, disse que era um livro de mapas dos lugares do mundo...e me perguntou onde era seu lugar no mundo, a minha resposta e as poucas palavras bastaram para ele se apaixonar por aquelas páginas, aquele livro virou um companheiro que foi carregado durante vários dias. Era compartilhado com outras crianças e adultos, chegou, inclusive, a ser levado para a sua escola, sempre que encontrava alguém



perguntava: você sabe onde é o seu lugar no mundo? Logo tratava de mostrar ou ele mesmo indicar onde achava que seria, um dia o vi conversando com a sua cachorra, dizia que os cachorros também deveriam ter lugares no mundo, ele logo, logo ele iria descobrir e contar para ela.

Apresento essa história porque ela dialoga com outra narrada por Vasconcellos, que também gostaria de compartilhar:

Danielzinho abriu a caixa madeira do alfabetário. Dentro dele as letras recortadas em papel-cartão-azul-plastificado. Alguém lhe apresentou o "h" desenhado em letra cursiva de altos e baixos, de curvas e enlaces. Durante semanas se podia ver na sala, no pátio, em toda escola Danielzinho – o menor dos de mesmo nome – segurando o "h" pela ponta da haste, balançando-o como se fora um enfeite natalino, um brinquedo. Ele estava enamorado. Depois o "h" sumiu do alfabetário. Apareceu mais tarde transmutado, dobradinho, pequeninho, amorosamente escondido no bolso do seu avental (Vasconcellos, 2009, p. 26).

A partir desse extrato de memória, Vasconcellos (2009) sistematiza o conceito de "ociosidade amorosa", segundo ela um tempo do humano, "um tempo de vazia contemplação", "um momento amoroso de abertura a si mesmo e ao entorno", "uma espera sem desejo", "uma expectativa pelo improvável, pelo inominado", "um tempo de vazio"², situações sem as quais não é possível fazer educação:

Não é possível fazer educação sem uma certa dose de ociosidade amorosa. (...) A aprendizagem de si e do mundo se faz em horinhas de descuido, de enamoramento. Também não é possível construir uma relação educativa sem uma certa dose de ociosidade amorosa. É preciso estar junto, compartilhar silêncios, dividir ninharias, encontrar encantos. Essa cumplicidade carece de uma identidade na experiência do tempo (Vasconcellos, 2009, p. 27).

Assim como Danielzinho, Lorenzo estava enamorado pelos mapas, uma contemplação

² Esse conceito, apesar de aparecer em alguns textos, como o citado na bibliografia, segundo a professora Tânia de Vasconcellos ainda está em elaboração, a afirmação que aqui aparece é fruto de encontros e conversas pessoais do autor com a referida pesquisadora.



constante, um arrastar pelos espaços da casa, da rua, da escola. Um corpo que guardava os mapas, os mapas que guardavam um corpo, sempre envolto em perguntas: porque é verde aqui e ali marrom? Aqui é o mar então? O que são essas linhas? Tem como avião aparecer no mapa? Não aparecem os buracos das ruas no mapa? Enamorações que se estendem a outro momentos de sua vida, como o dia em que chegou em casa e estudando as letras palitos de nosso alfabeto comenta, com grande surpresa e empolgação, para todos ali presente: “você não vão acreditar, mas o “i” filho (referendo-se ao i minúsculo) é a cara do pai (referindo-se ao “i” maiúsculo.)”. Aqui poderíamos listar muitas outras histórias e com certeza o leitor que agora percorrer essas linhas deverá ter inúmeras outras em suas lembranças. Mas o importante é o que elas revelam para nos adultos: a vivência das crianças nas suas relações com o mundo, os seus “ser e estar”.

E onde que essas histórias se encontram

com esse texto? Elas se encontram com nosso desafio de fazer uma cartografia com as crianças pequenas, com a primeira infância. Essa tem sido nosso foco de pesquisas em todos esses anos de trabalho na creche da Universidade Federal Fluminense, conhecida como Creche UFF e no programa de pós-graduação em Educação da mesma universidade, no campo de Linguagem, Subjetividade e Cultura e também com colegas pesquisadores do Brasil e do exterior.

A partir de diversos projetos (Crianças na Paisagem: processos de produção, apropriação e re-configuração do espaço; Crianças na Paisagem: palavras e processos espaciais e mais recentemente a Crianças na Paisagem: Espacialidades Desconhecidas -CNPQ, CAPES e FAPERJ) e tendo como referencia a teoria histórico-cultural, temos pesquisado crianças de 0 a 6 anos, buscando compreender suas linguagens, seus enamoramentos pelas coisas, pelos objetos, suas vivências em seus contex-



tos histórico-geográficos.

Pesquisas que tem nos colocado grandes desafios, tem nos levado a rever e repensar as teorias que tradicionalmente nos forjaram, desinstalados de nossos lugares, temos sido provocados a pensar outras possibilidades de

representações cartográficas, outros sistemas possíveis que possam compor as lâminas impressas, criadas e grafadas, como no dia em que uma criança de 04 anos nos disse que iria fazer um mapa dos cheiros da sua casa. Adultos surpresos, mapa construído (Figura 1):

Os Cheiros da Casa

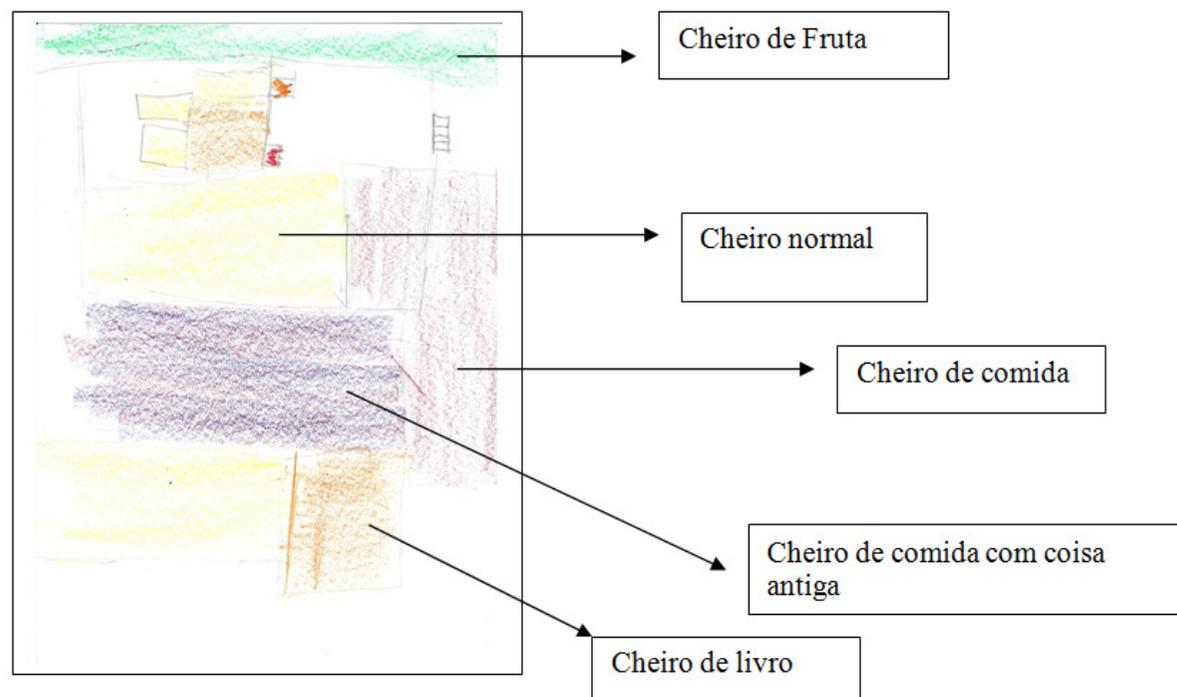


Figura 1

Fonte: Arquivos do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância.
Financiamento da Pesquisa: CNPq. Autor: L.C.L.



Representar cheiros, movimentos, todas as dimensões do mundo vividas pelas crianças e que nos, adultos, com nossos mapas vamos recortando, picando, reduzindo, fazendo desaparecer, descompassos que podem ser compartilhados e que nos leva a afirmar a importância desse encontro, como já expressei em outros momentos:

Por todo o exposto, assumimos o termo "Cartografia Com Crianças"...e não "Cartografia para Crianças", por acreditarmos que essas são sujeitos que produzem suas singulares formas de representar o mundo que nos inserimos e portanto, levar em conta suas contribuições, estabelecer um processo que seja dialógico nesse trabalho, pode muito contribuir para o desenvolvimento da cartografia construída pelos adultos e para as formas de representar os espaços que vivemos (Lopes, 2010, pg. 225).

E é isso que buscaremos trazer um pouco aqui para apresentar a vocês, como forma de compartilhar dados de campo sistematizados nesses anos de pesquisas e contribuir para o desenvolvimento da cartografia com as

crianças.

Crianças, Vivências Espaciais e Cartografias com Crianças

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.

Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas,

que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,

que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.

Perdoai.

Mas eu preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manuel de Barros



Escritos recentes (Tomasello, 2003; 2008; Stern, 1992, 1998, Fichtner, 2010) entre outros) tem apontado para pensarmos a relação dos bebês com o mundo de forma diferenciada, deslocando das leituras marcadas por sua condição biológica, em que a maturação tem sido o caminho do desenvolvimento, em etapas fixas e universais, propondo um olhar para a relação interpessoal dos bebês humanos desde os primeiros meses de vida, suas competências sócio-cognitivas, suas diversas linguagens, eventos constituídos ao longo da filogênese humana que evidenciam uma ontogênese singular, demarcando nossas diferenças para os demais primatas.

Os trabalhos desses autores, associados a outros anteriores (Vigotski, por exemplo) nos remetem para a condição social de nossas crianças, mas numa dimensão muito além dos tradicionais discursos que apontam para o processo de socialização que acompanharia o desenvolvimento humano e estaria presente

nos anos iniciais da educação institucionalizada, como é comum nos projetos pedagógicos da Educação Infantil. As palavras de Fichtner assinalam para essa outra forma de olhar o ser humano e sua dimensão social:

Agora a criança é considerada desde o princípio como parte do social como um todo, mas sempre como sujeito dessas relações sociais. Ela participa desde o seu nascimento na vida social, da qual faz parte. O social não é considerado como algo exterior, como uma força alienígena, externa que exerce uma pressão na criança e que força as formas sociais, ou seja, objetivas, de pensar. A sociabilidade da criança pertence, desde o começo, aos aspectos essenciais da existência humana. O ambiente social é uma condição fundamental para o desenvolvimento da criança, para a origem e diferenciação das suas qualidades e funções humanas (Fichtner, 2010, p. 256, 257).

Nessa perspectiva, nossos bebês teriam a capacidade sócio-cognitiva (Tomasello, 2003) de reconhecer o outro desde os primeiros instantes de vida e também de reconhecer logo no decurso do primeiro ano as intencionalidades



entre humanos, onde as relações do cuidar e educar seriam básicas para nosso processo de humanização, para a vivência entre humanos.

Esse encontro está explicitado no termo russo *Obutchenie* utilizado por Vigotski (textos diversos), que segundo Prestes (2010) sofreu diferentes traduções em várias partes do mundo, afastando-se muitas vezes da essência que essa expressão apresenta na teoria histórico-cultural.

Abordado muitas vezes como aprendizagem, manifesta-se uma situação que reduz as condições revolucionárias existentes no processo de humanização “e não consegue transmitir a ideia contida em *obutchenie* - atividade que leva em conta o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo.” (Prestes, idem, p. 185). *Obutchenie* seria assim uma atividade guia, uma atividade que gera o desenvolvimento e seria capaz de gerar novas formações (neoformações) no ser humano.

Vigostki, em seus trabalhos no primeiro

decorso do século XX, ao buscar romper com as perspectivas de compreender o desenvolvimento humano existentes até então, postula que os fundamentos da periodização das idades devem ser buscados nas novas formações em cada momento do desenvolvimento, pois aí sim se encontraria o essencial de cada idade.

Entendendo por “neoformações”

un "nuevo tipo de estructura de la personalidad y su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la consciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado (Vigostki, 2006, p. 254/255).

Essa se constituiria como uma atividade guia central, a linha central que conduziria o desenvolvimento. Assim, em cada período de idade, existe sempre uma neoformação que se estrutura como guia, uma linha central para o



processo de desenvolvimento, que caracterizaria a reorganização de toda a personalidade da criança sobre uma base nova, em torno dessa linha central se estruturariam linhas secundárias, que também concorreriam para essas transformações.

O desenvolvimento para Vigotski estaria marcado por momentos estáveis e momentos críticos que se alternariam, onde alterações microscópicas estariam em curso e se acumulariam até uma ruptura qualitativa, o que evidenciam a condição dialética e revolucionária do desenvolvimento para esse autor, em seus escritos:

El criterio fundamental, a nuestro juicio, para clasificar el desarrollo infantil en diversas edades es justamente la formación nueva. En nuestro esquema la sucesión de las etapas de las edades estables se determina con mayor certeza por los límites, más o menos definidos, de su comienzo y final. Pero es más correcto fijar la duración de las edades críticas, debido a su curso, por los puntos o cumbre culminantes de la crisis, considerando como principio de la misma el semestre anterior

más próximo a esa edad y como su término el semestre inmediato da la edad siguiente (Vigotski, 2006, p. 254/255).

Partindo desses pressupostos, Vigotski (2006) apresenta uma proposta de periodização das idades que são assim descritas:

- Crise pós-natal
- Primeiro ano (de dois meses a 01 ano)
- Crise do primeiro ano
- Primeira Infância (de um a três anos)
- Crise dos três anos
- Idade pré-escolar (de três aos sete anos)
- Crise dos sete anos
- Idade Escolar de (oito aos doze anos)
- Crise dos treze anos
- Puberdade (quatorze aos dezessete anos)
- Crise dos dezessete anos

Em sua caminhada, o autor busca caracterizar cada momento dessa proposta, evidenciando o caráter “irrepetível” e singular da



vivência da criança com o meio, com seu contexto histórico-cultural.

Agregando outras reflexões às ideias de Vigotski, podemos somar o pensamento de Edward S. Soja (1993) sobre a dialética sócio-espacial. Esse autor ao abordar a dimensão da espacialidade no pensamento ocidental, tece críticas as duas correntes predominantes que acabaram por polarizar o debate em extremos e re-afirma a condição do espaço na produção do humano e do social, em sua dimensão dialética.

Os postulados de Vigotski não explicitam de forma clara a dimensão do espaço geográfico, mas ao abordar a temática do “meio” na Pedologia e em outros textos (por exemplo, ao tratar da “Crise do sete anos”), podemos inferir a presença do contexto geográfico como fundamental no desenvolvimento da nossa condição humana.

Criticando a dimensão absoluta do meio/contexto geográfico, afirma que esse deve ser

abordado a partir de sua dimensão relativa, pois “o meio no sentido imediato dessa palavra, modifica-se para cada faixa etária da criança” (Vigotski, 2010, p. 683), Estabelece assim o conceito de vivência, como unidade fundante do humano, condição própria e singular em cada momento do ser e estar das crianças.

Existe assim um meio/contexto geográfico ofertado que se modificaria a cada momento para a criança, em suas diferentes idades e existe uma criança que se encontra com esse meio/contexto geográfico, não num processo de interação mecânica, onde cada um situa-se num lado, mas num uno, pois como já afirmamos em textos anteriores (Lopes, 2007) a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, não está na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem, é uma unidade vivencial.

Algo expresso de forma explícita por Vigotski:



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).

Interpretações que chegam aos nossos estudos cartográficos e ao trabalho desenvolvido com as crianças das Creches e Educação Infantil, pois o desafio de fazer uma cartografia com crianças, onde o enamoramento e suas representações possam estar presentes, tem nos colocado um trabalho constante, inclusive em termos metodológico, entendendo que “não é esse ou aquele elemento tomado

independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro” (Vigotski, 2010, p. 684).

Nessa perspectiva, tendo como referencial o conceito de unidade e de vivência; de atividade guia e de neoformação; e diversos outros não expostos aqui, mas que configuram a teoria histórico-cultural, a qual acrescentamos o plano geográfico, buscamos trabalhar numa perspectiva nomeada de Mapas Vivenciais.

Os Mapas Vivenciais se caracterizam por movimentos de representações cartográficas que tragam não só os elementos do mundo adulto (Cartografia para Crianças), mas também as referências das próprias crianças, as suas lógicas próprias presentes nos diferentes momentos de seu desenvolvimento, constituindo-se em promover ofertas geo-cartográficas que possam se encontrar, daí uma cartografia



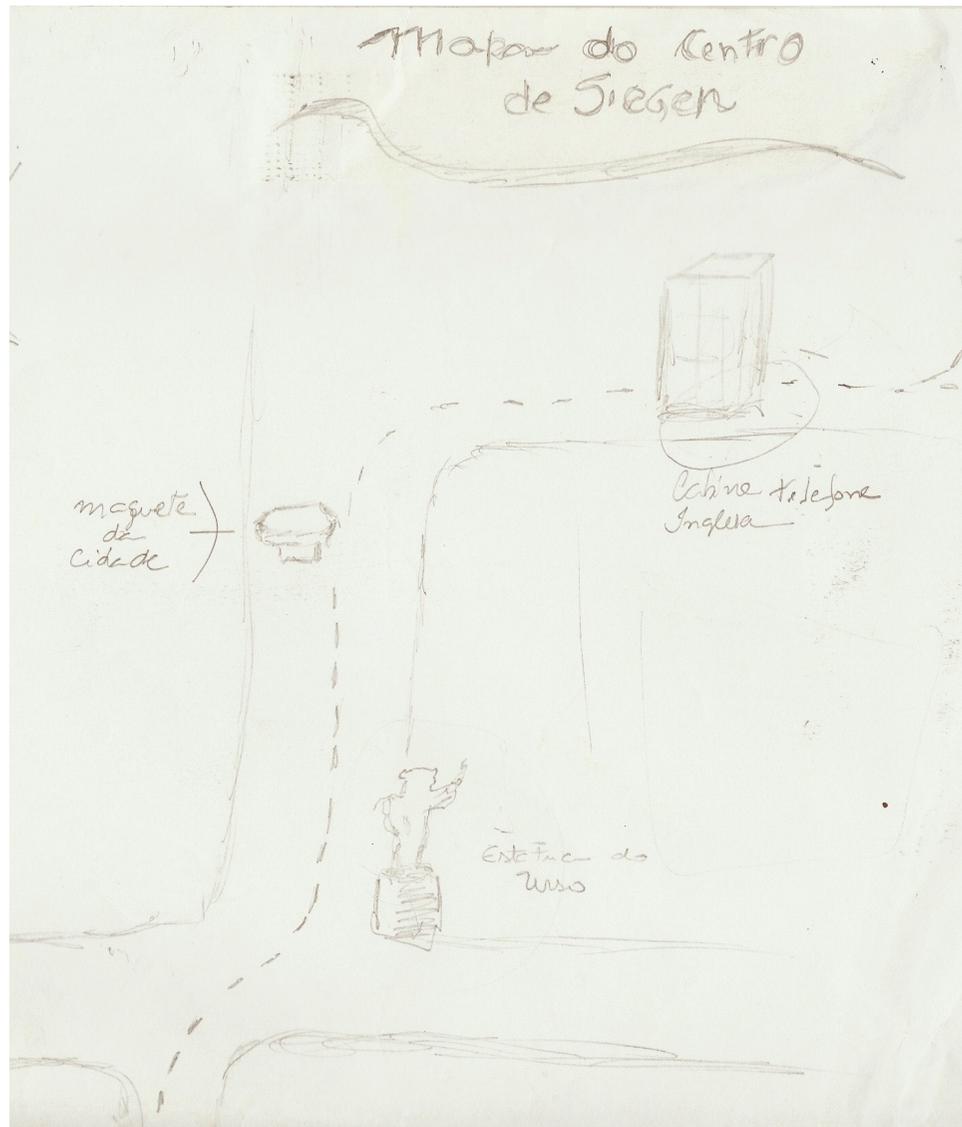


Figura 2



com crianças, reafirmando as singularidades constitutivas do humano (Vigotski, 2010, pg. 687).

Tomando como exemplo, um trabalho desenvolvido com duas crianças que estavam pela primeira vez na cidade de Siegen (Alemanha) (Figura 2), buscamos levantar quais seriam os marcos referenciais do centro desse local para elas. As crianças demonstraram que as referências espaciais mais marcantes eram a estátua de um urso existente numa das ruas centrais, além da maquete da própria cidade existente nessa mesma rua, marcas ausentes nos mapas impressos na localidade, que apontavam para outros pontos, de cunho mais turístico. Os mapas vivenciais têm nos possibilitado trazer a Cartografia para sua dimensão plural.

Considerações Finais

A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e até infinitos.

Manuel de Barros

Newnam e Holzman (1995) afirmam que em uma de suas passagens clássicas, Vigotski coloca que "A tarefa da Psicologia não é a descoberta da criança eterna, mas a descoberta da criança histórica", como desdobramentos de sua afirmação, esses autores declaram que "temos que ser históricos, não experimentais" (p.134), e o que isso significa?

A nosso ver (falo em "nosso" porque partilho essa afirmação com os demais membros do grupo de pesquisa que buscam coletivamente construir uma Cartografia com crianças), é compreender as subjetivações dos sujeitos não somente em sua condição social,



mas, sobretudo em sua condição histórica e geográfica, é possibilitar as crianças irem além de seu contexto, irem além de si próprias, eis a grande tarefa da educação em geral e, portanto, da cartografia escolar.

Nesse sentido, acreditamos e defendemos que a Cartografia com crianças, valendo-se das dimensões constituídas ao longo da filogênese humana, presentes na ontogênese e sociogênese contemporâneas, abarcadas pelo que é mais de revolucionário no humano e possam conduzir as crianças além de si próprias, não sendo apenas instrumentos sociais, mas, sobretudo, artefatos históricos geográficos, que permitem ir além das condições duais da lógica interacionista, projetos cartográficos que permitam criar condições para que a criança histórica possa conduzir a criança eterna (Newnam e Holzman, 1995).



Referências Bibliográficas

226

LOPES, Jader Janer M. Cartografia com Crianças: Atlas da Creche UFF in PINTO, Léa S.; LOPES, Jader Janer M. *Diálogos de Pesquisas sobre Crianças e Infâncias*. Niterói: Eduff, 2010.

LOPES, Jader Janer M. Geografia das Crianças, Geografia da Infância: algumas reflexões para quem produz geografia com as crianças in REDIN E, MÜLLER F. e REDIN, M. M. (Org.). *Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

NEWMAN, Fred.; HOLZMAN, Lois. *Lev Vygotsky – Cientista Revolucionário*. São Paulo: Loyoloca. 1995.

PRESTES, Zoia. *Quando não e quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Repercussões no campo educacional. UNB: Brasília. 2010.

SOJA, Edward. W. *Geografias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1993.

STERN, Daniel. *Diário de um bebê*. Artmed. 1998.

TOMASELLO, Michael. *Origens Culturais da Aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

TOMASELLO, Michael. *Why we Cooperate*. Cambridge. London, England. 2008.



VASCONCELLOS, Tânia de. Um minuto de silêncio: ócio, infância e educação. In MELLO, Marisol B. de; LOPES, Jader Janer M. *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com as lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

VIGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Madri: Machado Libros. 2006.

VIGOTSKI, L.S. *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*. Psicologia USP, São Paulo, 2010.

