

MAPAS VIVENCIAIS E A PESQUISA COM CRIANÇAS

Bruno Muniz Figueiredo Costa^I

Vinícius Santos Barroso^{II}

^IUniversidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Brasil

^{II}Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Brasil

Resumo

O presente texto é um primeiro esforço de reflexão por conta de uma pesquisa em andamento, intitulada Mapas vivenciais: os lugares de infância de diferentes gerações em Juiz de Fora/Minas Gerais¹. Trata-se de uma pesquisa em caráter inicial, que tem como objetivo primeiro compreender como os diferentes lugares foram vivenciados pelas crianças em Juiz de Fora nas últimas décadas. Para tanto, tomamos os Mapas Vivenciais como nossa principal ferramenta metodológica para a produção cartográfica de crianças, adultos e idosos.

Palavras-chave: Crianças; Infâncias; Mapas vivenciais.

Abstract

The present text tries to reflect because of an ongoing research, entitled Vivential Maps: the places of infancy of different generations in Juiz de Fora / Minas Gerais. It is an initial research that aims to understand how the different places were viventialied by children in Juiz de Fora in the last decades. For this, we took the Vivential Maps as our main methodological tool for the cartographic production of children, adults and the elderly.

Keywords: Children; Childhood; Vivential Maps.

1 A pesquisa conta com financiamento da FAPEMIG – Fundação em Amparo à Pesquisa de MG.

INTRODUÇÃO

Realizar investigação com crianças tem sido um desafio para nossas pesquisas. Sobretudo, quando as reconhecemos como sujeitos – e não objetos – de pesquisa, deparamo-nos com importantes desafios éticos e metodológicos.

Neste estudo, trazemos um breve e preliminar debate acerca de uma pesquisa com crianças que vimos realizando e que se encontra em caráter inicial. De modo especial, debruçamo-nos sobre a metodologia dos mapas vivenciais e das possibilidades que ela nos abre para a aproximação com as crianças e suas infâncias por meio de suas espacialidades. Realizar uma Cartografia com as crianças poderia, nesse sentido, abrir alternativas para a participação e o protagonismo infantil em nossas pesquisas.

Nosso trabalho vincula-se aos estudos realizados junto ao Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/Universidade Federal Fluminense/Universidade Federal de Juiz de Fora), que trazem como objetivo central compreender as crianças e suas infâncias por meio de suas espacialidades. Nossos estudos assumem como pressuposto a condição indissociável entre os processos de humanização e a produção do espaço geográfico.

CRIANÇAS, VIVÊNCIAS E ESPACIALIDADES EM DIFERENTES GERAÇÕES

Ah, por que tocar em cordilheiras e oceanos!
Sou tão pequeno (sou apenas um homem)
e verdadeiramente só conheço minha terra natal,
dois ou três bois, o caminho da roça,
alguns versos que li há tempos, alguns rostos que contemplei.
Nada conto do ar e da água, do mineral e da folha,
ignoro profundamente a natureza humana
e acho que não devia falar nessas coisas.
Uma rua começa em Itabira, que vai dar no meu coração.
Nessa rua passam meus pais, meus tios, a preta que me criou.
Passa também uma escola – o mapa -, o mundo de todas as cores.
Sei que há países roxos, ilhas brancas, promontórios azuis.

A terra é mais colorida do que redonda, os nomes gravam-se
em amarelo, em vermelho, em preto, no fundo cinza da infância.

América, muitas vezes viajei nas tuas tintas.

Sempre me perdia, não era fácil voltar.

O navio estava na sala.

Como rodava!

Carlos Drummond de Andrade

Que tipo de mapa conseguiria expressar o que Drummond compartilha conosco neste poema? É possível pensarmos em mapas que nos aproximem mais dos significados de quem o produz? Que tragam mais da vida e de seus movimentos e que não abordem os espaços apenas por suas dimensões, objetos e limites? Como podemos mapear uma rua que começa em Itabira e vai dar no coração?

Estando em constante diálogo com os estudos da teoria histórico-cultural, temos feito, nos últimos anos, importantes releituras dos estudos de Vigotski à luz de novas pesquisas e traduções que têm nos revelado um campo ainda bastante vasto a ser conhecido. Nesse contexto, um conceito que vem sendo revisto em nossas pesquisas é *perejivanie*. Historicamente, esse termo foi traduzido para a língua portuguesa e publicado no Brasil como *experiência*. Contudo, segundo Prestes (2012), a tradução que mais se aproxima é *vivência*, indicando uma perspectiva de unidade dialética entre sujeito e meio, o que ultrapassa a ideia de interacionismo, alterando significativamente a compreensão que temos da teoria histórico-cultural. Ao vivenciar o meio, as crianças deixam nele suas marcas e por ele são marcadas. É na vivência que se estabelece a união indivisível entre o sujeito e os aspectos do meio que ele vivencia (VIGOTSKI, 2010, p. 686), em uma unidade que comporta o movimento, a historicidade, a espacialidade, a cultura, entre outros. Logo, ao vivenciar aquilo que o meio lhe oferece, a criança forja seu processo de humanização.

Nosso entendimento é que, ao abordar o meio no desenvolvimento humano, Vigotski nos alerta também para sua dimensão geográfica. Produzidos historicamente, os lugares e suas paisagens oferecem elementos da cultura com os quais são

constituídas as histórias coletivas e individuais no mundo. Nesse sentido, o espaço geográfico não pode ser compreendido como mera superfície, por ser também parte efetiva do processo de desenvolvimento humano, possibilitando que cada um de nós sejamos portadores de diferentes Geografias em nossa humanidade. Trata-se de um processo que também comporta o protagonismo de nossas crianças frente ao mundo. Em suas vivências, nossas crianças produzem, transformam, negociam, conformam-se e subvertem a ordem estabelecida, criam novos espaços e espacialidades. São, portanto, sujeitos geográficos, na medida em que nos apresentam um vasto repertório de usos e produção de espaços.

Essas afirmações nos remetem ao referencial teórico com o qual dialogamos nesta pesquisa: a Geografia da Infância e seu interesse pela produção e destinação de espaços às crianças. Trata-se de um campo de estudos relativamente recente, mas crescente, que tem, em pesquisas de autores tais como Lopes e Vasconcellos (2005), Lopes (2008), Guitart (2007) e Jeffrey (2010), dentre outros, a possibilidade de pensar que a noção geográfica é social e culturalmente constituída. Cada sujeito vivencia os lugares e seus artefatos, a organização e os atributos do espaço na relação com o outro, mas os interpreta de forma muito própria, de acordo com suas impressões e com seu momento de vida.

O espaço geográfico se constitui como conceito-objeto central da Geografia como área do conhecimento. Através dele, são investigadas as relações sociais e naturais e sua consequente materialização espacial. Desse modo, para Santos (2006), todos os elementos contidos no espaço geográfico também são objetos da Geografia, sejam estes móveis ou imóveis, usando a mesma exemplificação miltoniana: “tal uma cidade, uma barragem, uma estrada de rodagem, um porto, uma floresta, uma plantação, um lago (e/ou) uma montanha” (SANTOS, 2006, p. 46). Como afirma Moreira (2012, p. 24), o espaço geográfico é “o concreto que se percebe na forma do arranjo paisagístico na qual o homem sobrepõe-se à natureza através da unidade de organização que cria com seu trabalho”.

Para Moreira (2012), o espaço geográfico se triparte em espaço-produto, espaço-reprodução e espaço-ação. Todos são

produtos da História e possuem conjuntamente, como matéria-prima, a relação homem-meio. Baseando-se em Marx², Moreira (2012, p. 30) afirma que o “homem vive uma relação metabólica com a natureza, uma relação de intercâmbio intranatureza” onde extrai suas “condições de sobrevivência” pelo processo de “hominização do homem pelo próprio homem, um processo de história natural que se desdobra em história social”.

Ainda para Moreira (idem), existe a dilatação do conceito de espaço em espacialidade e espacialidade, sendo que espacialidade é a junção do espaço em Descartes como abstração pura e o espaço em Newton como facticidade do espaço físico. Assim, espacialidade, em Moreira (2012, p. 87), é resultado do “duplo combinado de relação homem-espaço-natureza e relação homem-planta-água”. Já a espacialidade, baseado em Tricart (1997, p. 82)³, é o espaço “marcado pelas contradições da integralidade” onde “cada faixa de interseção (é) um campo de tensões”, ou seja, é onde, através da localização e distribuição, as relações da tríade homem-espaço-natureza ganham determinado arranjo espacial por intermédio da leitura geográfica de mundo.

Devido a isso, Santos (2006, p. 66) afirma que o espaço geográfico é um híbrido no qual “a cada evento, a forma se recria”. Assim, a forma é o evento ocorrido e materializado, podendo assumir diferentes significações e funções, mesmo que dentro de uma mesma realidade. O espaço geográfico é, então, para Santos (2006), uma unidade que contém o sistema de ações e o sistema de objetos, em que o humano transforma a natureza através da técnica.

Como expressões do espaço geográfico, os lugares e suas paisagens são constituintes do desenvolvimento humano. Quando os diversos grupos sociais criam lugares para as crianças, dotam-lhes de artefatos e de uma organização portadores de suas concepções de infância que se materializam no espaço. Assim, quando observamos as paisagens dos diferentes lugares, temos um ponto de entrada fundamental de resgate dos processos sociais, culturais

2 MARX, Karl. O Capital. Livro 1, v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

3 TRICART, Jean. Ecodinâmica. Rio de Janeiro: IBGE/Supren, 1977

e políticos que historicamente formaram determinada sociedade e, especialmente para esta pesquisa, a(s) infância(s) que nela se estabelece(m). Para além disso, ao dialogarmos com os sujeitos que vivenciaram e vivenciam suas infâncias em tais lugares, conseguimos nos aproximar dos significados que tais vivências trazem para cada um deles.

Em diálogo com estudos mais contemporâneos da Sociologia da Infância, autores como Nascimento (2011, 2013) e Qvortrup (2009, 2009a) nos convidam a desnaturalizar a infância para além de universalidades e pensá-la como concepção social e cultural, situada, portanto, histórica e geograficamente. Logo, são infâncias múltiplas, que se constituem em diferentes contextos ao longo do tempo e vivenciadas por crianças consideradas como sujeitos sociais ativos, que produzem culturas, histórias, geografias e saberes.

A Geografia da Infância e as demais áreas aqui referenciadas impelem-nos a pensar as crianças e suas circunstâncias espaço-temporais, vivenciando os diferentes lugares ao longo da história, juntamente com seus pares e os adultos. Isso nos remete a Alanen (2009) e seu conceito de ordem geracional com o qual a autora traz para o debate da infância a ideia de que a categoria geracional infância existe em oposição à idade adulta. No entanto, ambas se constituem e se diferenciam na relação entre crianças e adultos, o que indica influência mútua. Além disso, afirma a geração como construção social com produção de experiências partilhadas entre seus membros, produzindo seu estatuto.

Dialogando com a autora, Honig (2009) problematiza o alcance desse conceito, aproximando-se da realidade empírica, e afirma a existência de múltiplos códigos de infância e adultez coexistentes. Além disso, aponta indícios de mistura geracional, tendo adultos e crianças compartilhado, cada vez mais, experiências sociais. Por último, argumenta que a ordem geracional tem um poder parcial de determinação da posição social das crianças, uma vez que também é tocada pela origem sociocultural, gênero, etnia, entre outros. Portanto, defende que as pesquisas considerem as heterogeneidades inter e intrageracionais.

Constantemente, os saberes produzidos pelas crianças são

desconsiderados em nome de uma visão que as compreende por sua incompletude, por sua incapacidade de promover transformações na vida social. Suas linguagens múltiplas são reduzidas a sua capacidade de desenhar e compor manuais, que nem sempre são apreciados como documentos históricos e cartográficos (LOPES, COSTA e AMORIM, 2016).

Ao assumirmos uma perspectiva que busca garantir a participação e o protagonismo infantil nas pesquisas, somente conseguiremos acessar os significados que as crianças atribuem às suas vivências em uma perspectiva dialógica. Importa, portanto, sua competência na produção simbólica, suas concepções, interpretações e representações do mundo.

MAPAS VIVENCIAIS: TRAÇANDO METODOLOGIAS DE PESQUISA COM CRIANÇAS

“Não há nenhuma lei que diga
que não se pode viver sem norte”.

José Saramago

Em importante exposição por videoconferência⁴ a um grupo de professores e professoras que trabalham com Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a professora Patrícia Medina Melgarejo⁵ ressaltou a necessidade de repensarmos os universais e as dicotomias estabelecidas no mundo pela Modernidade. Ao provocar o público com a questão “*De quantas maneiras é possível pensar olhar mundo?*”, a professora aponta como possibilidade a busca por outras epistemologias para além das hegemônicas e nos convida a buscar um olhar pela desnaturalização.

4 Palestra: Reflexividad de/colonial de las pedagogías situadas del cuidado y la crianza infantil. Metodologías de co/labor epistémica para la formación intercultural de profesionales em educación. Abertura do curso de extensão Crianças e Infâncias na América Latina. Auditório do Colégio de Aplicação João XXIII/Universidade Federal de Juiz de Fora, 2016.

5 Acadêmica e investigadora da Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional Autónoma de México | Ciudad de México.

Os pilares da modernidade consolidaram-se no século XIX e redefiniram a perspectiva sob a qual o espaço, o tempo e o humano passaram a ser concebidos. Seus princípios estruturantes e universais deixaram suas marcas pelo mundo por meio do processo colonial que, mais do que seus aspectos de colonização política e econômica, naturalizou sua dimensão menos visível, que se baseia na colonialidade do saber, que produz a colonialidade do ser. Nas palavras de Mignolo (2004, p. 670-671):

Da mesma forma que a “ciência” e o “conhecimento científico” estão implicados na equação, o conceito moderno de conhecimento e de ciência foi concebido e usado para descartar conhecimentos e formas de saber inscritas em línguas vernáculas não ocidentais e coloniais e nas suas origens clássicas (grego e latim). A colonialidade (do poder, do conhecimento e do ser) aponta, por outras palavras, para a sempre oculta implicação de negação e repúdio em nome dos valores da modernidade ocidental (valores cristãos, entenda-se de base católica e protestante: a fé, a ciência, a liberdade, a democracia, a justiça, os direitos humanos, etc.). A ruptura e a disjunção que a colonialidade (do poder, do conhecimento e do ser) introduz no avanço triunfal da ‘modernidade’ – substituindo ordens econômicas, sociais, e epistêmicas ‘antigas e tradicionais’ – aparecem como a única realidade existente.

Nesse sentido, as bases racionalistas e positivistas da modernidade fortaleceram a narrativa única de uma lógica temporal linear (*chronos*) como dimensão que se tornou o princípio organizador de toda a sociedade: um tempo

de produção linear, sequencial, mensurável e sobreposto à temporalidade, ao espaço e à própria vida. Tal lógica tornou-se uma grande forma de controle, na medida em que se naturalizou e passou a reger toda a vida humana. Lógica temporal sobreposta, inclusive, à condição geográfica do espaço, que passou a ser pensado como dimensão de palco, mensurável e quantificável, em detrimento da produção das espacialidades e intensidades de suas vivências. Isso se desdobra, também, para a linguagem privilegiada de se abordar o espaço geográfico, a Cartografia. Baseando-se em Harley (1989)⁶, Seeman (2005, p. 112), afirma que

A Cartografia ensinada e concebida nas escolas e universidades deriva do modelo normativo da Cartografia Científica, segundo o qual a realidade poderia ser expressa em termos matemáticos e os objetos a serem mapeados seriam reais e objetivos e independentes do cartógrafo.

A Cartografia Científica, como mencionada por Seeman, herda da modernidade uma perspectiva de registro do espaço geográfico muito voltado para a representação dos territórios oficiais. Além disso, as convenções cartográficas internacionais confluem para a já afirmada perspectiva positivista-racionalista de abordar o espaço geográfico. Isso impossibilitaria compreender o registro realizado por Antônio (6 anos) que, ao ser questionado, respondeu que registrava como seu lugar preferido o cemitério:

Pesquisador: Então esse é um lugar que você gosta?

Antônio: É, porque tem espaço pra correr.

Pesquisador: Ah... você corre quando vai lá?

Antônio: Aham.

Pesquisador: O que mais você faz lá?

6 HARLEY, J. B. Deconstructing the map. *Cartographica*, v. 26, n. 2, p. 1-20, 1989.

Antônio: Eu brinco com meus amigos.

Pesquisador: Você vai com seus amigos no cemitério?

Antônio: Vou. A gente brinca de pique-zumbi.

Pesquisador: E como é que é? Me conta?

Antônio: Oh... é tipo pique-pega, oh... Tá com uma pessoa, aí a pessoa pega e as duas viram zumbi.

Pesquisador: Ah... entendi⁷.



Figura 1: Registro da coleção de lugares - Antônio

O registro do espaço geográfico produzido por Antônio jamais poderia ser considerado pela Cartografia Científica como um mapa. Sobretudo, porque não está enquadrado nas simbologias e legendas convencionadas, não obedece às proporcionalidades e segue uma estética diferente daquela tradicionalmente instituída.

Certamente, este texto não nega a importância da produção cartográfica tradicional e toda contribuição dada pela Cartografia Científica. Sem dúvidas, muitos mapas e atlas oferecidos ao trabalho para as crianças são produzidos nessa perspectiva e têm grande relevância. Porém, Antônio

nos ensina que devem ser pensadas outras possibilidades de narrativas e registros cartográficos, quando trabalhamos a produção de mapas com as crianças.

Concordamos com Mello (2005, p. 107), ao afirmar que as maneiras de conceber, representar e apresentar o tempo e o espaço não são absolutas nem universais. Antes, devem ser pensados como enquadramentos epistemológicos situados histórica e geograficamente, e que devem ser problematizados pela possibilidade de naturalização. Tal reflexão nos impele a afirmar que o registro cartográfico sempre compreende escolhas e é produto de embates políticos. Por isso, os mapas trazem consigo a condição de serem representações arbitradas, de cunho não neutro. O que Antônio nos indica é que precisamos pensar em uma Cartografia que contemple outros aspectos da vivência geográfica, que vai muito além dos elementos e formas do espaço geográfico. Além disso, o menino nos ensina que os mapas não precisam ser pensados apenas como um produto. A sequência do diálogo que estabelecemos com ele e outra criança que o observava enquanto registrava o seu lugar preferido, nos evidencia isso:

Depois da realização das atividades, procuro as crianças e comento:

Bruno: Gostei do cemitério na sua coleção de lugares preferidos.

Fernanda: É, mas não é de verdade.

Antônio: Claro, né? É na nossa imaginação. A gente fala que vai nele na nossa imaginação. É maneiro!⁸

Antônio e Fernanda nos revelam a importância de considerarmos o processo de produção cartográfica e não somente o produto mapa. Nesse episódio, vemos como vivenciaram, em atividade imaginária, situações que comumente não poderiam realizar. E isso não ocorre em um vácuo, mas sim em um lugar situado, uma porção do espaço geográfico que, por razões que as crianças podem explicar,

8 Nota de campo, 2013.

compôs o seu registro na coleção de lugares preferidos. Tal situação nos remete a Seeman (2003, p. 52), ao nos afirmar que “(...) a própria cultura ocidental, muitas vezes, concebe como objeto o que de fato é um processo. Mapas, por exemplo, não são meros produtos finais, mas uma sequência de ações, tanto para sua confecção quanto para sua leitura”.

Como afirmado na primeira seção desse texto, o espaço geográfico se expressa de diferentes maneiras, tais como lugar, território, paisagem e região. O que compreendemos dos mapas produzidos pela Cartografia Científica é que eles contemplam muito mais a expressão dos territórios e seus limites formais, em detrimento das demais expressões. Porém, se a Cartografia registra o espaço, deve contemplá-lo em suas diferentes expressões, necessidade esta já apresentada por Antônio e Fernanda. Quando uma criança faz um mapa de uma atividade imaginária no cemitério, por exemplo, ela está nos ensinando que aquilo que a Cartografia também pode realizar ultrapassa o que é proposto tradicionalmente. Como uma Cartografia voltada para os territórios oficiais contempla vivências como a dessas crianças? Portanto, é necessário ampliar a noção de mapa para muito além do que temos visto.

A maneira como a Cartografia Científica propõe a produção e o uso dos mapas pressupõe o enfoque da cognição espacial, noção muito atrelada aos estudos de Piaget que, embora de grande importância, vincula-se a uma dimensão racional do pensamento humano. No entanto, nós, seres humanos, não temos apenas uma relação racional/cognitiva com o espaço geográfico. E o desafio com o qual temos nos deparado reside na necessidade de pensarmos uma Cartografia com as crianças ampliando esse conceito de mapa e ampliando também a ideia de que o pensamento da criança não é somente cognição.

Encontramos, nos estudos de Vigotski, outra maneira possível de pensarmos a Cartografia com as crianças. O conceito de vivência elaborado pelo autor amplia a noção de cognição espacial, comportando também as emoções, a afetividade, o biológico (corpo da criança), as narrativas, o cultural.

Ao tomarmos a perspectiva histórico-cultural como referênciaprincipal de nossas reflexões, reforçamos a necessidade de compreensão dos mapas como artefatos culturais, produto de relações simbólicas – e por isso ideológicas – situados histórica e geograficamente. Nas palavras de Mello (2005, p. 109):

Como ferramenta cultural, o mapa gera uma zona de conhecimentos validados que se fez matriz de outros conhecimentos. Torna-se, ele mesmo, o mundo ou uma forma de perceber o mundo que concorrerá com outras percepções na composição das representações de mundo de seus leitores e usuários. Juntamente com os conhecimentos que articula, o mapa se torna portador da racionalidade que o cria. (...). Porém, porque forjadas na dinâmica das relações sociais, essas ferramentas encerram em sua simbologia a dinâmica cultura que o movimenta e que os amplifica. No menor ato necessário para sua compreensão, acessa-se todo o universo simbólico, portanto ideológico, de sua constituição.

As questões que Antônio e Fernanda nos apresentam relacionam-se a *Como pensar um mapa que contemple os lugares de afetividade e emoções das crianças? Como pensar um mapa que registre as noções de poder de um grupo que não é oficial? Como pensar um mapa que contemple outras expressões do espaço geográfico além do território?*

Uma das metodologias que vêm sendo desenvolvidas por nosso grupo de pesquisa para tentar dar conta dessas questões são os mapas vivenciais (LOPES, 2012; LIMA, 2014). Retomando o conceito de perejivanie anteriormente mencionado, os mapas vivenciais nos possibilitam acessar

a dimensão geográfica das vivências infantis de diferentes sujeitos, encontrando, inclusive, as intercessões do mundo adulto e das crianças. Por meio dos mapas vivenciais, temos tentado compreender as interpretações e as significações que as crianças atribuem às vivências nos espaços que lhes são oferecidos pelas gerações que as precederam.

Como afirmado anteriormente, mapas são um instrumento básico dos geógrafos e auxiliam na produção do conhecimento e da síntese geográfica. Por outro lado, tradicionalmente são realizados para crianças e não por crianças ou com crianças e estão muito mais preocupados com as proporções e distâncias do que com o a intensidade dos eventos que expressam. Isso revela a predominância de uma visão adultocêntrica e cartesiana nos trabalhos que envolvem a linguagem cartográfica. Nesse sentido, a produção de mapas vivenciais ainda é um desafio a pesquisadores com interesse na área.

As limitações do modelo cartográfico tradicional são evidenciadas na contribuição de Costa e Amorim (2015), relacionada à produção de mapas vivenciais no/do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF pelos estudantes, o que resultou em diferentes mapas do mesmo espaço, variando pela vivência de cada sujeito e de como ele compreende o espaço que vivencia. Nessa produção com as crianças, os mapas vivenciais são tratados como representações livres que podem comportar “(...) visões verticais do espaço geográfico, tentativas de redução proporcional do espaço cartografado, traçado dos elementos presentes nos lugares, textos, transcrições de falas dos estudantes, desenhos livres, entre outras formas representativas” (COSTA e AMORIM, 2015, p. 246).

Já Lopes (2012) afirma que os mapas vivenciais abarcam representações distintas das convencionais, trazendo também os referenciais das crianças. Assim, são mapas que comportam os sentimentos nas representações cartográficas, bem como diferentes tempos no mesmo espaço, movimentos, sons, cheiros e tantas outras possibilidades de representações e interpretações. São, portanto, mapas que não fecham o

espaço em uma representação, mas os tratam como abertura, na medida em que contemplam as narrativas das crianças que os produzem.

Inspirada em princípios qualitativos, esta pesquisa pretende acessar as vivências dos participantes em seus lugares de infância em Juiz de Fora/MG por meio de mapas vivenciais, elaborados a partir das seguintes etapas: 1) Entrevista com cada participante, sobre suas vivências e lugares de infância. Não há um roteiro pré-definido, uma vez que seu principal objetivo é suscitar a emergência de aspectos que nos deem elementos para maior aproximação de seus significados. Contudo, temos como questão orientadora: “Qual é/foi o principal lugar da sua infância em Juiz de Fora/MG?”, da qual poderão se desdobrar, dentre outras, questões como: Que atividades você realiza/realizava neste lugar? Quais eram as pessoas com quem você mais se relaciona/relacionava neste lugar? 2) Em um segundo momento, é solicitado a cada participante que desenhe, em papel A4, o lugar mais importante de sua infância. Enquanto desenha, deve falar e explicar o que está sendo cartografado. 3) A partir dos elementos que emergiram nos momentos anteriores, organizam-se questões de aprofundamento para maior compreensão do evento cartografado pelos participantes. Essas questões são apresentadas a cada participante em um terceiro momento. As respostas devem ser registradas graficamente em uma folha de papel vegetal sobreposta à base do mapa já produzida em papel formato A4. Enquanto desenha, o participante é também solicitado a falar sobre os eventos, narrando-os.

A partir dessa possibilidade teórico-metodológica, temos buscado, nesta pesquisa, compreender como os diferentes lugares vêm sendo vivenciados pelas crianças em Juiz de Fora/MG nas últimas décadas. Tomando a vivência como importante fio condutor, a pesquisa tenta promover o diálogo entre as cartografias produzidas por adultos e crianças sobre seus lugares de infância e pretende produzir, com os mapas, um Atlas Digital dos Lugares de Infância em Juiz de Fora/MG, a ser disponibilizado, inicialmente, por meio da internet aos

interessados.

A pesquisa se justifica, inicialmente, por seu caráter inédito ao investigar os lugares de infância pela ótica de quem os vivenciou, considerando as diferenças geracionais. Dessa maneira, poderemos acessar como os espaços foram pensados, organizados, apreendidos e interpretados para e pelas crianças. Além disso, contribui para a consolidação de uma metodologia de pesquisa que abre novas possibilidades na investigação com crianças e sobre as infâncias. Espera-se, portanto, uma importante colaboração para o campo de estudos da infância.

REFERÊNCIAS

ALANEN, L. Generational order. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. & HONIG, M. S. **The Palgrave Handbook: of childhood studies**. Palgrave Macmillan, 2009.

GUITART, A. O. **Geografías de la infancia**: descubriendo “nuevas formas” de ver y entender el mundo. Documents d’Anàlisi Geogràfica, Barcelona, n. 49, 2007. p.197-216. Quadrimestral. Disponível em: <http://ddd.uab.cat/record/24080>. Acesso em: 01 dez. 2012.

HONIG, M. S. How is the Child constituted in Childhood studies? In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. & HONIG, M. S. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Palgrave Macmillan, 2009.

JEFFREY, C. Geographies of children and youth I: eroding maps of life. **Progress in Human Geography**, v. 4, n. 34, 2010. p. 496- 505. Mensal. Disponível em: <http://phg.sagepub.com/content/34/4/496.abstract>. Acesso em: 13 mai. 2013.

LIMA, R. J. 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, J. J. M. **A criança e sua condição geográfica**: contribuições de Geografia da Infância. O Social em Questão. Puc-Rio: Rio de

Janeiro, 2008. p.109-122.

_____. Mapas dos cheiros: Cartografia com crianças pequenas. *Revista Geografares*, nº12, p.211-227, julho, 2012.

_____.; COSTA, B. M. F.; AMORIM, C. C. Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 6, p. 237-256-256, 2016

_____.; MELLO, M. B. de; BEZERRA, A. C. A. Traçando mapas: a teoria histórico-cultural e as contribuições para a pesquisa com crianças e suas espacialidades. *Fractal, Rev. Psicol.* vol. 27, n.1. Rio de Janeiro, jan./abr. 2015.

_____.; VASCONCELLOS, T. **Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisas e estudos.** Juiz de Fora: FEME, 2005.

MELLO, M. B. de. Pelos caminhos da cartografia na idade média: o Ebstorf Mappamundi como objeto cultural. In: SEEMAN, J. **A aventura cartográfica: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana.** (org). Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005. p. 87-110.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** São Paulo: Cortez, 2004.

MOREIRA, R. **Geografia e Práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas.** São Paulo: Contexto, 2012.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 14, n. 23-24, p.146-159, jan./dez. 2011. Semestral. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/EL/article/view/2914/2744>. Acesso em: 27 nov. 2013.

_____. Tupi or not Tupi: escolarização desde o nascimento, a

quem serve? Educação não é escolarização. Principalmente quando se trata da educação da pequena infância. **Leitura: Teoria e Prática**. Campinas, v.31, n.61, p.153-168, nov. 2013. Semestral. Disponível em: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/179/116>. Acesso em: 27 nov. 2013.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

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

QVORTRUP, J. Childhood as a Structural Form. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M.S. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave Macmillan, 2009.

_____. The development of childhood: change and continuity in generational relations. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M.S. **Structural, historical and comparative perspectives**. London: Emerald Books, 2009a.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. – 4. Ed. 2. Reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SEEMAN, J. Linhas imaginárias na cartografia: a invenção do primeiro meridiano. In: SEEMAN, J. **A aventura cartográfica**: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana. (org). Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2005. p. 111-130.

_____. Mapas, mapeamentos e a Cartografia da realidade. **Geografares** (Vitória), n. 4, p. 49-60, 2003.