



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Aline Mello Campos

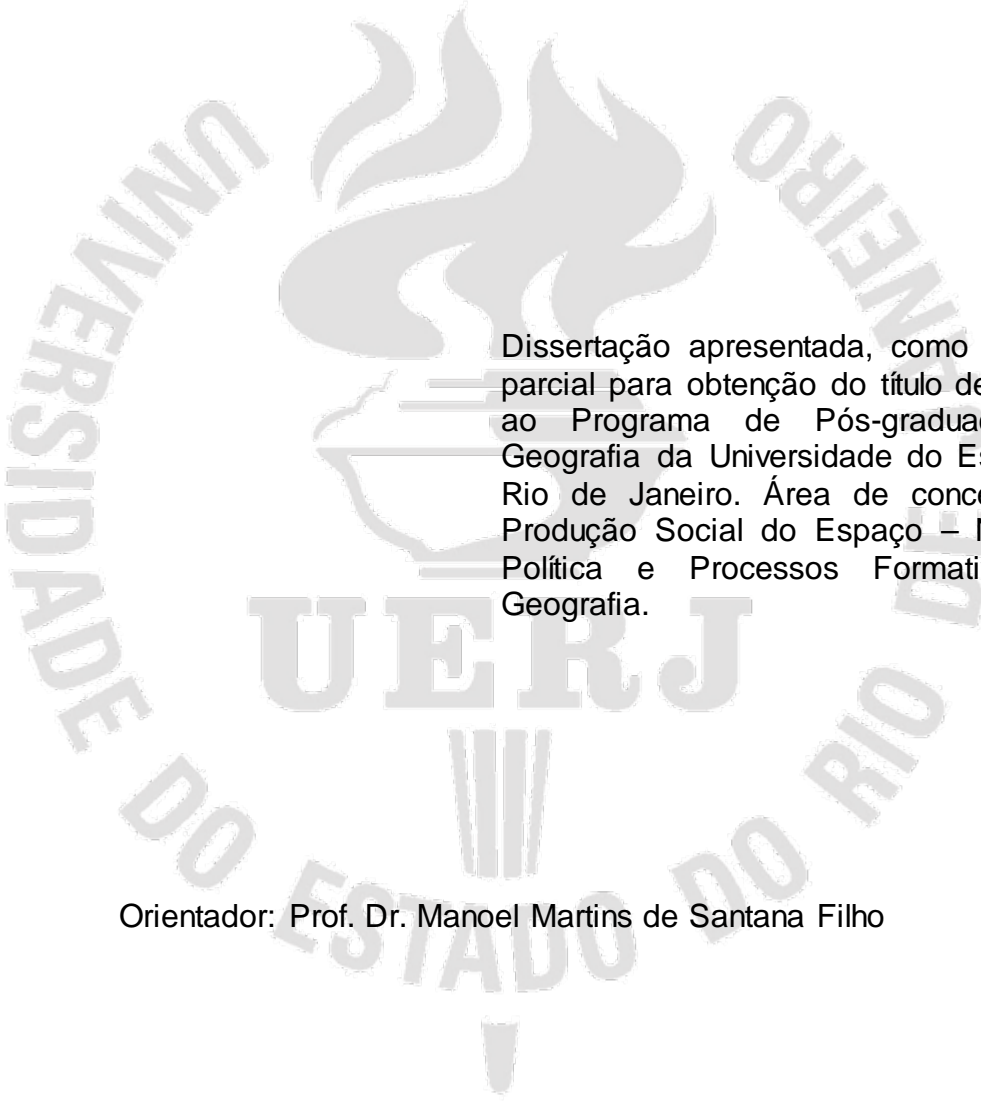
**As escalas das infâncias na cartografia ficcional de Jader Janer e  
na Geografia da Infância: das insignificâncias às significâncias**

São Gonçalo

2022

Aline Mello Campos

**As escalas das infâncias na cartografia ficcional de Jader Janer e na Geografia da Infância: das insignificâncias às significâncias**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Produção Social do Espaço – Natureza, Política e Processos Formativos em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Martins de Santana Filho

São Gonçalo

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C198 Campos, Aline Mello.  
As escalas das infâncias na cartografia ficcional de Jader Janer e na Geografia da Infância: das insignificâncias às significâncias / Aline Mello Campos. – 2022.  
119f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Martins de Santana Filho.  
Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Cartografia (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses.  
2. Lopes, Jader Janer Moreira, 1967- – Crítica e interpretação – Teses. 3. Infância na literatura – Teses. I. Santana Filho, Manoel Martins de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994 CDU 372.48(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Aline Mello Campos

**As escalas das infâncias na cartografia ficcional de Jader Janer e na Geografia da Infância: das insignificâncias às significâncias**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Produção Social do Espaço – Natureza, Política e Processos Formativos em Geografia.

Aprovada em: 19 de outubro de 2022.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Manoel Martins de Santana Filho (Orientador)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Claudia Ramos Sacramento  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes  
Universidade Federal de Juiz de Fora

São Gonçalo

2022

## DEDICATÓRIA

Ao grande amor da minha vida, meu filho, Marcelo Augusto.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela bondade infinita e a sua Mãe, Maria, por cuidarem de cada detalhe do processo da pesquisa, seja em relação às pessoas envolvidas, seja em relação às inspirações que tornaram o mestrado um momento de realização em meio à adversidade, que foi a pandemia.

Duas pessoas são divisores de água não só da minha vida acadêmica, mas na minha vida como um todo. São elas a Professora Ana Claudia e o Professor Santana. A vocês, minha gratidão eterna. Agradeço-os pela acolhida nessa instituição, a UERJ-FFP, que além de revolucionar a minha prática docente, revolucionou a minha vida.

Estendo os agradecimentos ao Professor Jader Janer, pelas palavras cheias de cuidado que revelam o botãoeiro que há nele; ao Professor Mário Simão, pelo convite para fazer o mestrado dois dias antes de encerrar as inscrições, em uma visita à minha escola; à Professora Mariane Biteti, por acreditar que essa professora da Educação Básica tinha algo a dizer e a Felipe Moura por ampliar meu mundo geoliterário.

Agradeço também ao grupo de pesquisa ViaGeoliterária, que foi fundamental no processo de me tornar Mestre durante uma pandemia, pois passamos o período de isolamento lendo muito de Literatura e Geografia.

Aos meus pais, gratidão eterna. Amo vocês! Esse mestrado é de vocês também.

Agradeço ao meu filho e à minha nora, pela torcida mais de perto, comemorando a cada vitória.

Aos meus amigos: Rosália, Érico, Laila e Maria Eunice, pela amizade que foi o tesouro que me enriqueceu e fortaleceu durante o processo da pesquisa. Em memória, à amiga Jupiara, que me ensinou a cartografar.

Às minhas diretoras do Colégio Estadual Lauro Corrêa e do CIEP 408 – Sérgio Cardoso, Jânia e Márcia, o meu “muito obrigada” pelo apoio de sempre.

Agradeço, também, aos meus alunos, por transformarem o meu cotidiano com a força de renovação da infância e da juventude, dando grande sentido à minha vida. Sem dúvida, recebo mais do que dou. Porém, o que dou é o melhor de mim!

Agradeço ao PPGGEO e a UERJ-FFP, por terem me proporcionado momentos incríveis de crescimento acadêmico que me faz admirar ainda mais os professores dessa instituição. A UERJ-FFP me enche de orgulho de ser gonçalense!

Tem pessoas que acreditam que o tamanho delas é que define seus locais no mundo.

*Jader Janer Moreira Lopes*



## RESUMO

CAMPOS, Aline Mello. *As escalas das infâncias na cartografia ficcional de Jader Janer e na Geografia da Infância: das insignificâncias às significâncias*. 2022. 119 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

Esta dissertação resulta de uma investigação sobre Geografia e Literatura na obra *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados* de Jader Janer, cuja categoria de análise é a escala, e tem como objetivo analisar a relação entre a cartografia da Geografia da Infância e a cartografia presente no texto ficcional da obra citada a partir da escala geográfica e cartográfica em diálogo com as escalas vivenciais das crianças. É um diálogo entre o Jader Janer geógrafo e o escritor de literatura infantil, ou seja, um diálogo entre a ciência e a arte no mesmo autor, que só é possível porque ele compartilha na ciência e na arte da mesma concepção de criança como um outro, com suas lógicas próprias e de uma cartografia não adultocêntrica, medida não pela métrica, mas pela intensidade do fenômeno. Faz-se também nesta pesquisa um balanço das concepções de criança e infâncias na literatura infantil brasileira. Abre-se, nesta investigação, uma reflexão sobre o Ensino de Geografia e cartografia escolar, pois uma outra cartografia vem se constituindo com base na Teoria Histórico-Cultural com crianças, e não mais uma cartografia para crianças. A metodologia adotada é o estudo de caso de duas escolas gonçalenses da rede Estadual do Rio de Janeiro para responder ao seguinte problema: até que ponto as escalas geográficas e cartográficas estão presentes nas escalas vivenciais das crianças na cartografia da Geografia da Infância e na cartografia ficcional de Jader Janer de modo que a criança produza um mapa de sentir? A hipótese é a de que há elementos da escala cartográfica e da escala geográfica nas escalas vivenciais dessas crianças ao fazerem um mapa de sentir, quando as suas significâncias multiescalares estão presentes em seus mapas, sendo as escalas vivenciais projetadas no papel, aprendidas na escola ou fora dela, mas sempre com a mão guia. Por isso, nomeamos essas escalas no mapa de, as cartoinsignificâncias multiescalares das crianças. Apesar de a maioria dos mapas apresentarem diferentes escalas, nem todos foram multiescalares. Vale ressaltar que os mapas mais multiescalares foram os mapareceitas.

Palavras-chave: Escala. Cartografia. Literatura. Infâncias. Insignificâncias.

## ABSTRACT

CAMPOS, Aline Mello. *The scales of childhoods in Jader Janer's fictional cartography and the Geography of Childhood: from insignificances to significances*. 2022. 120 f. 2022. 119 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2022.

This dissertation is the result of an investigation on Geography and Literature in the work *The Button Collector and the Girl Who Liked Patched Maps* by Jader Janer, whose analysis category is scale, and aims to analyze the relationship between the cartography of Geography of Childhood and the cartography present in the fictional text of the cited work from the geographic and cartographic scale in dialogue with the experiential scales of the children. It is a dialogue between the geographer Jader Janer and the writer of children's literature, that is, a dialogue between science and art in the same author, which is only possible because he shares in science and art the same conception of child as another, with its own logics and a non-adult-centric cartography, measured not by metrics, but by the intensity of the phenomenon. This research also analyzes the conceptions of children and childhoods in Brazilian children's literature. This investigation opens a reflection on the Teaching of Geography and School Cartography, since another cartography is being constituted based on the Historical-Cultural Theory with children, and not a cartography for children anymore. The methodology adopted is the case study of two schools in the state network of Rio de Janeiro to answer the following problem: to what extent are geographic and cartographic scales present in the experiential scales of children in the cartography of the Geography of Childhood and in the fictional cartography of Jader Janer so that the child produces a map of feeling? The hypothesis is that there are elements of the cartographic scale and the geographic scale in the experiential scales of these children when making a map of feeling, when their multiscale significances are present in their maps, with the experiential scales projected on paper, learned at school or outside it, but always with the guiding hand. Therefore, we named these scales on the map of children's multiscale cartoin significance. Although most maps have different scales, not all were multiscale. It is noteworthy that the most multiscale maps were the mapsaritas.

Keywords: Scale. Cartography. Literature. Childhoods. Insignificance.

## SUMÁRIO

	<b>MEMORIAL .....</b>	<b>11</b>
	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>1</b>	<b>INSPIRAÇÕES E FUNDAMENTOS DESSA PESQUISA .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE E NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1</b>	<b>A criança e as infâncias na contemporaneidade .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2</b>	<b>Literatura infantil brasileira e concepções de criança e infâncias ..</b>	<b>31</b>
<b>2.3</b>	<b>A criança e as infâncias na obra ficcional de Jader Janer .....</b>	<b>43</b>
<b>3</b>	<b>A CARTOGRAFIA DA GEOGRAFIA DA INFÂNCIA E A CARTOGRAFIA FICCIONAL DE JADER JANER .....</b>	<b>50</b>
<b>3.1</b>	<b>As escalas das infâncias na cartografia da Geografia da Infância ..</b>	<b>50</b>
<b>3.2</b>	<b>As escalas das infâncias na cartografia ficcional de Jader Janer ...</b>	<b>53</b>
<b>3.3</b>	<b>A relação entre a cartografia da Geografia da Infância e a cartografia ficcional de Jader Janer a partir da escala .....</b>	<b>58</b>
<b>3.4</b>	<b>O ensino de conteúdos cartográficos na Educação Básica: um panorama de mudança .....</b>	<b>61</b>
<b>4</b>	<b>UM ESTUDO DE CASO DAS ESCALAS DE MAPAS DE ESTUDANTES DO 6º ANO EM DUAS ESCOLAS EM SÃO GONÇALO – RJ .....</b>	<b>67</b>
<b>4.1</b>	<b>“Você nunca viu no Google?”: a cartografia da vivência .....</b>	<b>67</b>
<b>4.2</b>	<b>As escalas de Ícaro: quando se chega ao 6º ano em processo da alfabetização pós-pandemia .....</b>	<b>75</b>
<b>4.3</b>	<b>A multiescalaridade dos mapas-receitas potencializada com a mão guia da professora .....</b>	<b>80</b>
<b>4.4</b>	<b>As escalas de mapas doentes e as coisas abandonadas .....</b>	<b>85</b>

4.5	<b>As escalas das origens do bairro Trindade: a alegria de uma descoberta .....</b>	<b>90</b>
4.6	<b>Um balanço da pesquisa a partir do questionário aplicado ao final da produção de mapas .....</b>	<b>95</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>114</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>

## MEMORIAL

Fiz muita geografia até chegar aqui como mestranda. Escrevo com letra minúscula, porque não era uma Geografia consciente e contextualizada. A geografia que fiz na infância foi a das velas desfraldadas – como disse Lucien Febvre, citado por Dardel (2015, p. 78) – quando, por algumas vezes, visitei meus avós portugueses em uma aldeia mágica muito diferente da periferia de São Gonçalo que, apesar de povoar a minha infância da magia do quintal dos avós e dos tios, não se compara com a liberdade dos riachos e plantações que tinha que atravessar para chegar ao moinho. Povoaram a minha imaginação de criança o pão que a avó fazia e a casa dos avós paternos com a adega e o sótão, que possuía uma escada que dava acesso a esses dois lugares. Além da aldeia, visitei castelos, percorri as ruas estreitas e casarios antigos. Portugal era um mundo novo.

Foi na infância que, do avião, pude observar os rios e as cidades de uma outra escala. Infelizmente, as viagens foram esporádicas a Portugal, minha vida e rotina se deram em São Gonçalo basicamente. Eu e meu irmão, nos anos de 1980, tínhamos um globo terrestre em nosso quarto e a aula de Geografia era lugar de problematizar as discussões de política que tínhamos com meu pai na hora do Jornal Nacional.

A Geografia da Universidade me apresentou um La Blache, um Brunhes, geógrafos da Antiguidade como, Estrabão, que nunca ouvira falar. A Geografia da Universidade me apresentou uma tradição de geógrafos que me fez ver que a geografia da minha infância, de uma criança de classe popular, só conhecia a geografia vivida e foi com ela que cheguei à Universidade.

Quando me formei (precariamente) e fui lecionar geografia na rede pública, minha geografia ainda era com letra minúscula. Apesar de ter estudado na Universidade Federal Fluminense (UFF), fui uma aluna trabalhadora e não vivi os corredores da Universidade. Em sala de aula, recorri ao livro didático e, nas minhas avaliações, o resultado era péssimo. Não entendia porque falava tanto e o resultado das provas dos estudantes era tão ruim.

Ser mãe na juventude me trouxe muita responsabilidade. Mal sabia eu que todo o meu trabalho e dedicação formaria um geógrafo. Ao contrário de mim, Marcelo Augusto pôde estudar na Universidade sem precisar trabalhar.

Quando meu filho passou no vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores (UERJ-FFP) para o curso de Geografia, eu estava voltando a estudar, cursava a Especialização na mesma instituição. Marcelo Augusto concluía a graduação e eu entrava para o Mestrado. Ele fez estágio comigo e teve o mesmo orientador: Manoel Martins de Santana Filho.

Quem me conhece hoje, empoderada por essa instituição, a UERJ-FFP, não imagina o tanto de deserto e solidão que vivi com uma criança para nutrir e educar, adiando o sonho de ser Mestre e escrever minha geografia com letra maiúscula. Marcelo Augusto, o filho-amigo de sempre, estava comigo quando tudo era escrito com letra minúscula e ele permanece ao meu lado agora que escrevo com letra maiúscula.

Já em alto mar, sem saber o que era a Geografia e a Geografia Escolar, decidi fazer uma especialização em Educação Básica, modalidade Ensino de Geografia, na UERJ-FFP e foi aí que a Geografia com “G” maiúsculo entrou em minha vida. Conheci a recém-Doutora Ana Claudia Ramos Sacramento, que me acolheu sem eu saber escrever uma linha e me convidou para participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ainda no governo Dilma Rousseff.

Segui a humildade freiriana ao aprender com os projetos de Ana Claudia na escola. A parceria com a Universidade fez grande diferença. Levei seis anos viajando pelo Brasil, escrevendo artigos e conhecendo tantas pessoas boas que contribuíram para meu amadurecimento acadêmico, até entrar para o mestrado.

Ana Claudia percebeu que, nas atividades que eu propunha, sempre havia uma relação com a Literatura. Foi então que me entregou aos cuidados acadêmicos da nossa referência nesse diálogo entre Geografia e Literatura para ser meu orientador: o Professor Manoel Martins de Santana Filho.

A minha Geografia começava, cada vez mais, a ser escrita e vivida com G maiúsculo, até que, em 2020, fui aprovada no mestrado, na Linha de Ensino de Geografia, da UERJ-FFP. Estou realizando o sonho de ser Mestre, sonho que teve que esperar até a minha Geografia poder ser escrita com G maiúsculo.

Assim como os meus alunos produziram os seus mapas com as suas significâncias multiescalares, eu também fiz o meu, cheia de alegria e empolgação. O meu mapa encerra esse Memorial, um mapa com plantas do quintal aqui de casa, que também é meu mundo. Muitas das inspirações dessa pesquisa vieram da

contemplação das flores do quintal. Portugal foi representado pelo alecrim, que simboliza lembranças felizes; o Brasil, com folhas verde-amarelas, representou minha identidade e São Gonçalo também, com tudo o que a periferia negra e doa ao mesmo tempo. Catalão foi a cidade do *Fala Professor* de 2015 e refletiu todo o encantamento do meu primeiro Encontro fora do Estado do Rio de Janeiro. Foi em outra cidade de Goiás, Goiânia, no *II Colóquio de Pesquisadores em Geografia Física e Ensino de Geografia* que me inspirou o *Projeto das frutas brasileiras*, que ganhou visibilidade nacional (2016). Em Belo Horizonte, vivi uma experiência de descontração que há muito não vivia, foi no *XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia* (2017). Mas foi em Campinas, em 2019, no *14º ENPEG*, em um momento de contato com livros, que me deparei com *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados*, do geógrafo Jader Janer Moreira Lopes. Mal sabia eu o quanto de uma outra cartografia entraria em minha vida. Eu não estava sozinha, nem as crianças reais em muitas escolas brasileiras. Descobri que os botõeiros e as meninas estão por aí remendando a vida nos mapas.

Figura 1 – O mapa das cartoinsignificâncias multiescalares da professora-pesquisadora



Fonte: A autora, 2021.

## INTRODUÇÃO

Alguns geógrafos estão mostrando que há outras formas de fazer cartografia. Jörn Seemann fala em *Cartografia Humanista* (2014), Ruy Moreira fala em *Cartografia geográfica* (2012), Denis Wood fala em *Cartografia crítica, artística, educativa e multicultural* (1992, 2010) e Jader Janer (2018), assim como Medeiros (2012), Lima (2014), Roberti (2015) e Benedict (2016), fala em *Cartografia da Geografia da Infância*.

Todas essas cartografias buscam uma cartografia livre da leitura unidimensional, cartesiana e matematicamente concebida, apesar de muitos autores não romperem com a cartografia oficial, mas aproximá-la de uma visão mais plural e inventiva do fazer cartográfico. E por que não começar na infância? As crianças na escola e fora dela podem se tornar cartógrafas ocasionais, mapeando as suas vivências com as suas escalas vivenciais e, por isso mesmo, cheias de significados e sentidos.

Como nos ensina *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados*, o que é insignificante para o adulto, e para um mapa adultocêntrico, ganha lugar em um mapa infantil. Neste livro, as poças d'água são muito importantes para as crianças.

Portanto, faz-se necessário falar nas escalas das infâncias, escalas vivenciais, com elementos das escalas cartográfica e geográfica. Porém, livres, medidas não pela métrica, mas pela intensidade do fenômeno. Para produzir mapas com crianças e não para crianças, é necessário pensar a cartografia escolar e as novas possibilidades na Educação Básica.

O texto dessa dissertação apresenta, no capítulo 1, a construção do objeto dessa pesquisa, que ganha corpo à medida que a professora-pesquisadora se indaga sobre que cartografia de escala livre é essa na obra ficcional do escritor Jader Janer Moreira Lopes, que revela outra maneira de se fazer cartografia com crianças. A arte e a ciência, a cartografia ficcional e a cartografia escolar em diálogo para pensar as escalas vivenciais das crianças em um mapa não adultocêntrico.

No capítulo 2, pensa-se a criança e as infâncias na contemporaneidade e na literatura infantil brasileira e se faz uma interpretação e aproximação da menina da ficção com crianças reais.



No capítulo 3, a escala – que é, ao mesmo, tempo cartográfica e geográfica no escritor Jader Janer – põe-nos diante de um problema conceitual, pois, se falamos em mapa, estamos falando de uma escala cartográfica, porém não é uma escala métrica a da menina, pelo contrário, é uma escala livre e multiescalar, nos aproximando da escala geográfica. Contudo, a escala geográfica nada tem a ver com mapa. A professora-pesquisadora, diante do problema facilmente resolvido na ficção, porque a arte tem essa capacidade de trazer o novo e subverter o instituído, vai dialogar com as escalas vivenciais de crianças reais.

No capítulo 4, os estudantes do CIEP 408 – Sérgio Cardoso e do Colégio Lauro Corrêa produziram mapas não muito convencionais para o 6º ano de escolas de periferia em São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, acostumados a conhecer só os mapas hegemônicos do livro didático eurocêntrico. Por meio de fragmentos de *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados*, a professora propõe mapas em que as significâncias da criança estejam presentes. O objetivo foi mapear com os alunos de modo que as suas vivências, as suas escalas estivessem em seus mapas. Em um mapa hegemônico, as escalas das crianças seriam insignificantes, pois ele privilegia o mapa que precede o território. Produzir mapas multiescalares na escola não é comum, por isso, o diálogo com a Literatura, na qual é possível mapas multiescalares.

Nas Considerações finais, faz-se um balanço dos resultados da pesquisa mesmo diante do seu inacabamento, que abre caminho para se pensar essa cartografia não adultocentrada.

## 1 INSPIRAÇÕES E FUNDAMENTOS DESSA PESQUISA

Se até um mapa de sentir tem uma projeção sobre o papel, como propõe a cartografia ficcional de Jader Janer Moreira Lopes e a Geografia da Infância, esse fazer cartográfico das crianças faz pensar que outra cartografia está se constituindo com a presença das escalas geográfica e cartográfica nas escalas vivenciais dessas crianças.

Descobrir em *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados* que cabe poças d'água em um mapa de criança me fez pensar o porquê de as escalas das significâncias da criança não estarem em seu mapa, principalmente nas escolas e nas aulas de Geografia.

Para isso, alguns autores, como Lopes e Mello (2009), contribuíram para refletir sobre a concepção de criança na contemporaneidade. A partir dessas leituras, fui entendendo que a criança é um outro ser com suas lógicas próprias. A concepção de criança na literatura infantil brasileira, desde as suas origens no Brasil colônia, foi pensada a partir de Arroyo (2011), que nos apresentou uma concepção de criança contextualizada que lê Literatura de acordo com a sua época.

Percebi que estava diante de uma criança na contemporaneidade que lia mapas e Literatura de uma maneira nova, não “adultocêntrica”. Para pensar essa criança e a produção de mapas com as suas escalas, busquei a leitura de escala partindo das minhas referências na Geografia: a escala geográfica e a escala cartográfica que, apesar de distintas, complementam-se – segundo Cavalcanti (2019) –, porém sem relação e diálogo – segundo Castro (2010 *apud* CAVALCANTI, 2019) e Souza (2013).

Esses autores, apesar de me situarem no debate de escala, não explicam o mapa da menina com as suas poças d'água, um mapa multiescalar. Comecei a me perguntar que cartografia é essa, um mapa em que a escala cartográfica e geográfica são simultâneas, pois no mapa da menina cabia tanto a poça d'água, quanto os Montes Atlas. E continuei a me perguntar se seria o mapa da menina um mapa artístico.

A metodologia de estudo de caso e experimentação com meus alunos do 6º ano tinha, como objetivo, investigar as escalas de crianças reais e os seus mapas a partir de fragmentos de *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas*

*remendados*. Para desenvolver a pesquisa, tomei como categoria de análise a escala.

As leituras de Jader Janer e Jörn Seemann propõem um exercício necessário na Educação Básica: trazer as escalas dos estudantes para a aula de Geografia a fim de revelar escalas caladas. Porém, ao observar mapas não adultocêntricos na Geografia da Infância em trabalhos de Lopes e outros geógrafos da Infância, construídos a partir das vivências das crianças, notaram-se elementos da escala cartográfica e geográfica: as crianças projetavam verticalmente, além de representar o real e os objetos espaciais no mapa. Nenhum problema nisso, porém, após a professora-pesquisadora ler *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados*, ela compreende, nessa outra maneira de cartografar, o desejo de investigar com crianças reais as escalas desses mapas.

Nessa pesquisa, não se quis romper com a escala cartográfica e geográfica e sim se preocupar só com uma escala livre, porque vivencial e não adultocêntrica. Partiu-se das referências da professora-pesquisadora e de sua observação de mapas da Geografia da Infância e de contracartografias, como em "*This is not an Atlas*"<sup>1</sup>.

As referências da docente contribuíram no fazer os mapas *com* as crianças, e não mais um mapa *para* as crianças. Acredita-se ser esse um divisor de águas na cartografia que se propõe em uma perspectiva histórico-cultural: fazer o mapa com o professor e os estudantes, sendo este um caminho da alfabetização cartográfica.

Chega-se ao problema da pesquisa: até que ponto as escalas geográficas e cartográficas estão presentes nas escalas vivenciais das crianças na cartografia da Geografia da Infância e na cartografia ficcional de Jader Janer de modo que a criança produza um mapa de sentir?

Desse modo, tivemos como objetivo, neste trabalho, analisar a relação entre a cartografia da Geografia da Infância e a cartografia presente no texto ficcional da obra *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados* a partir da escala geográfica e cartográfica em diálogo com as escalas vivenciais das crianças. Além disso, buscamos atingir os seguintes objetivos parciais:

---

<sup>1</sup> MICHEL, Boris; HALDER, Severin; SCHWEIZER, Paul; *et al.* **This Is Not an Atlas**: A Global Collection of Counter-Cartographies. Edited by kollektiv orangotango+, Bielefeld: transcript Verlag, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/328403735\\_This\\_is\\_Not\\_an\\_Atlas\\_A\\_Global\\_Collection\\_of\\_Counter-Cartographies](https://www.researchgate.net/publication/328403735_This_is_Not_an_Atlas_A_Global_Collection_of_Counter-Cartographies). Acesso em: 06 nov. 2021.

- I. construir um panorama das concepções teóricas de criança e infâncias na contemporaneidade;
- II. fazer um balanço histórico das concepções de criança e infâncias na literatura infantil brasileira;
- III. caracterizar as concepções teóricas de cartografia com as infâncias do geógrafo Jader Janer e como elas estão presentes em sua obra literária;
- IV. identificar a escala geográfica e a escala cartográfica das infâncias na cartografia ficcional de Jader Janer;
- V. investigar formas de representação de tais escalas com turmas de 6º ano da rede pública Estadual do Rio de Janeiro em escolas de São Gonçalo.

E por que este trabalho merece atenção? O livro *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados* me fez refletir sobre a cartografia na minha infância na escola e fora dela; na cartografia que me formou na universidade e na cartografia que ensino. Ao ler a obra de Jader Janer, nota-se que não estamos falando somente da vivência de uma menina com a produção do seu mapa, mas em uma cartografia que rompe com uma visão adultocêntrica e matematicamente concebida. Por isso, essa obra contribui para se pensar o ensino de cartografia com crianças reais. Para Marandola Jr. e Gratão (2010, p. 7): “A força da literatura reside no que aquelas narrativas específicas carregam do sentido universal de seus temas, conflitos e entendimento”. Por isso, a obra de literatura infantil investigada carrega uma concepção de cartografia com crianças de sentido universal e novo que nos coloca diante de um novo fazer cartográfico não mais para crianças, mas com crianças; um mapa não adultocêntrico, porque não unidimensional. A Literatura, a arte pelo seu caráter universal trata de questões envelhecidas de maneira nova e original.

Jader Janer propõe outra cartografia, cujas escalas das crianças estejam nos seus mapas com as suas significâncias multiescalares. Desse modo, Jader Janer entende a produção cartográfica da menina a partir do seu protagonismo<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Subindo a Escada da Participação, Hart apresenta quatro degraus ou etapas de participação infantil: “delegação com informação; consulta e informação; iniciativa adulta com partilha de decisões com a criança; processo iniciado e dirigido pelas crianças” (LOPES, 2018, p. 65).

O potencial da cartografia ficcional de Jader Janer e da Geografia da Infância contribui para se pensar a produção de mapas de crianças tanto em uma escala cartográfica, pois se está representando em um documento cartográfico, quanto em uma escala geográfica, com as significâncias multiescalares das vivências da criança.

Esta pesquisa quer desenvolver um diálogo entre ciência e arte. Hissa (2002, p. 131 *apud* MARANDOLA JR.; GRATÃO, 2010, p. 8) vai dizer sobre esse diálogo que:

A criação artística não é desprovida de roteiros e de procedimentos referenciados por contextos históricos e culturais. Do mesmo modo que a ciência, as técnicas e os procedimentos adotados para a criação artística são também elaborados de acordo com processos e paradigmas de contexto, organizados e referenciados pela harmonia, pela estética, por balizas culturais.

Tanto a arte quanto a ciência estão em um contexto histórico que influenciará a sua produção. A criação artística também precisa de técnicas, do mesmo modo que a ciência não está desprovida do estético ao ser produzida. Por isso, quando lemos *Geografia de Dona Benta*, de Monteiro Lobato, estamos diante de uma Cartografia Hegemônica para crianças. Não é diferente na ciência com Piaget, uma Cartografia que respondia as questões da época em que foi desenvolvida.

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apoia-se em possibilidades que existem além dele. Eis porque percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção e descoberta científica pode surgir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores. (VYGOTSKI, 2018, p. 44)

A cartografia com crianças, que começa a se delinear com crianças reais, também encontra na ficção um lugar fértil de novas possibilidades. Lopes, escritor e geógrafo, contribui para esse diálogo entre ciência e arte. O ensino de cartografia pode incorporar abordagens e uma concepção de escala cujas significâncias multiescalares do mapa produzido com crianças possam inspirar as “mãos guias” (LOPES, 2018, p. 105) e as crianças. Por isso, a pesquisa em Literatura não deixa nada a perder para a ciência, visto que o autor, além de propor essa outra

cartografia com as escalas das crianças, entende-as como protagonistas. Com isso, o ensino de cartografia pode ser pensado não como uma cartografia para crianças, mas com elas. E isso muda tudo, porque se compreende a criança como um outro e os adultos não estão acostumados com isso.

O que move esta pesquisa é contribuir para o ensino de cartografia e o protagonismo da criança por meio de uma investigação em Literatura. Apesar da metodologia das atividades se dar por meio de fragmentos de *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados*, isto é, por meio da Literatura, contribuir para o ensino de cartografia mediante o uso de material literário foi um caminho estético e humano escolhido pela professora-pesquisadora. Mas existem outros caminhos!

Essa pesquisa segue uma abordagem qualitativa, pois, para Minayo (1993, p. 21-22 *apud* LAKATOS, 2017, p. 303): “ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. A pesquisa qualitativa que se propõe aqui quer ouvir as crianças para não cairmos no erro das quantificações, que não cabe ao falar de crianças, ainda mais em uma pesquisa das humanidades.

Por ser uma pesquisa qualitativa, “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (LÜDKE, 2017, p. 13) e “o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” (LÜDKE, 2017, p. 14).

Um fundamento desta pesquisa é o materialismo histórico dialético, pois os mapas feitos pelas crianças “são as totalidades, que buscam representar, são ‘grafias’ das ‘geos’ que ocupam e vivem” (LOPES, 2009, p.129).

Para o materialismo histórico-dialético, “(...) a atividade científica é uma atividade essencialmente teórica, ou seja, é a reprodução ideal (da ordem do pensamento) dos objetos e fenômenos da realidade em seu movimento real” (MARX; ENGELS, 2007 *apud* MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225).

Por isso, ao desenvolver a pesquisa com as turmas de 6º ano do CIEP 408 – Sérgio Cardoso e do Colégio Estadual Lauro Corrêa, a professora-pesquisadora partiu do concreto para a investigação do problema da pesquisa a fim de alcançar a essência do objeto, pois o objeto independe da pesquisadora, porém está em

relação com ela. Para Paulo Netto (2011, p. 31): “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

Optou-se pelo materialismo histórico-dialético, pois a professora-pesquisadora tem um concreto a investigar que passa por ela, pois está em relação com as crianças das três turmas para responder ao seu problema na busca pela totalidade. Na verdade, chega-se ao concreto-pensado.

Karl Marx chegou à compreensão da sociedade burguesa do século XIX (sociedade essa com existência objetiva) sem depender do sujeito, entretanto o sujeito é essencial nas pesquisas, e na nossa há uma realidade objetiva de duas escolas e três turmas no bairro Trindade em São Gonçalo.

Para Marx (1968, p. 16 *apud* PAULO NETTO, 2011, p. 21): “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado”. Por isso, mais uma vez, afirma-se, nesta pesquisa, que há uma realidade material sendo investigada, porém ela passa pela cabeça da professora-pesquisadora para se chegar ao concreto-pensado.

Da aparência à essência “é que se pressupõe um caminho de investigação de superação do nível empírico ao nível concreto do real, superação essa que só é possível – para esse método de pesquisa – por meio da análise e da abstração do pensamento do investigador” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 226).

É a abstração da professora-pesquisadora que:

(...) permite extrair um elemento da realidade, isolá-lo e examiná-lo nas suas particularidades, extraindo desse elemento suas múltiplas determinações por meio da saturação da análise. Apreender um fenômeno como síntese de múltiplas determinações significa, em última instância, apreendê-lo no complexo de relações que comportam sua existência objetiva. (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 226)

Essa pesquisa investiga tanto a cartografia ficcional de Jader Janer e as suas escalas, quanto a produção de mapas com crianças reais e as suas escalas em escolas no município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, escalas essas cartográfica e geográfica em diálogo com as escalas vivenciais das crianças.

A interpretação geográfica da obra ficcional de Jader Janer se dá a partir da escala, sendo a categoria que fundamenta a metodologia. Interpreta-se a multiescalaridade dos encontros da menina-personagem com as demais personagens da obra: o encontro com o botãoeiro, o Senhor das Quinquilharias, a

Senhora do Deserto e tantos outros encontros da menina que foram parar em seu mapa. Cavalcanti (2019, p. 106-107) diz que:

Percebe-se, então, que a Escala Geográfica, em interação com a Escala Cartográfica, é um importante princípio metodológico para o desenvolvimento do pensamento geográfico, permitindo a realização de recortes espaciais para se analisarem os fenômenos, sem perder de vista sua totalidade. Esse pensamento está sendo entendido aqui como a capacidade cognitiva de o sujeito interpretar de modo multiescalar um determinado fenômeno, levando em consideração os conceitos básicos de Geografia, tanto na pesquisa geográfica como no ensino.

Como metodologia para as três turmas das escolas da rede Estadual do Rio de Janeiro (duas turmas do Colégio Estadual Lauro Corrêa e uma turma do CIEP 408 – Sérgio Cardoso), optou-se pelo estudo de caso.

O estudo de caso “só se materializa enquanto caso, no relatório final, onde fica evidente se ele se constitui realmente num estudo de caso” (LÜDKE, 2017, p. 24), ou seja, quando se apresentam os processos e as dinâmicas ocorridas no processo de construção do conhecimento, pode-se dizer que se concretiza o estudo de um dado fenômeno, uma dada prática ou uma dada ação. Ainda acrescenta que:

A preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto de estudo é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não “típico”, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco. (LÜDKE, 2017, p. 24)

Assim, propõem-se as atividades da pesquisa em duas escolas da rede Estadual do Rio de Janeiro no bairro Trindade, município de São Gonçalo, em turmas de 6º ano. As escolas são: Escola Estadual Lauro Corrêa e CIEP 408 – Sérgio Cardoso. São investigadas as escalas dos mapas produzidos por estudantes dessas turmas de 6º ano, que são únicas, pois seus sujeitos, os lugares, a forma de pensar e de se relacionar com o conhecimento são singulares, assim, o estudo de caso possibilita dar a dimensão desta pesquisa.

Apesar dos 62 alunos distribuídos em duas turmas (turmas 601 e 602) do Colégio Estadual Lauro Corrêa, no retorno presencial, em 25 de outubro de 2021, somente uns 26 estudantes em cada turma compareceram, pois foi permitido aos alunos com comorbidades estudarem de maneira remota, mas também ocorreu



evasão escolar causada pela pandemia da covid-19 – no CIEP 408 Sérgio Cardoso, os seis alunos da turma retornaram ao presencial.

Todas as duas escolas ficam no bairro Trindade, no município de São Gonçalo, Região Metropolitana do Rio de Janeiro. É importante destacar algumas características delas: ambas pertencem à rede Estadual de Educação do Rio de Janeiro, os professores são da mesma rede, elas possuem a distância de 10 minutos a pé uma da outra, porém o CIEP 408 – Sérgio Cardoso tem uma estrutura física ampla que acolheria muitos alunos, enquanto o Lauro Corrêa é um prédio muito antigo, no qual não há muito que melhorar em sua infraestrutura e, apesar desta diferença estrutural, os alunos preferem a segunda escola. Há a hipótese de que esta preferência se dê pelo fato de o Lauro estar bem localizado, perto de pontos de ônibus, enquanto o CIEP 408 está em uma rua que poucos conhecem. Enfim, é apenas uma explicação da preferência pelo Colégio Lauro Corrêa dos estudantes.

Foram escolhidas essas turmas, porque se iniciou o ano de 2021 de maneira remota e, ao retornar presencialmente, preferiu-se dar continuidade aos trabalhos com esse grupo. Conhecê-los presencialmente foi uma experiência muito diferente em sua prática pedagógica, pois só os conhecia pelo Ensino Remoto, contudo não conhecia a todos, pois poucos aderiram a este ensino ou por não terem um aparelho com acesso à internet (computador, celular, notebook), ou por não se adaptarem a ele. Assim, estes alunos participavam das aulas pegando as atividades na escola para que pudessem fazer em casa.

As turmas de 6º ano comovem a professora-pesquisadora, pois mesmo que alguns alunos não sejam mais crianças, mas pré-adolescentes, está nas mãos dela proporcionar aulas em que a imaginação e a criação possam potencializar o desenvolvimento deles.

Os estudantes das duas escolas são filhos de trabalhadores, pobres, negros e nordestinos. As duas escolas receberam e recebem muitos desses migrantes em busca de melhores condições de vida.

A pobreza do bairro tem se agravado e formado sub-bairros na planície de inundação do rio Alcântara, que é limite entre os bairros Trindade e Jardim Catarina, tornando-se rota de fuga dos traficantes. O tráfico de drogas está muito próximo dos moradores. Adultos, crianças e jovens têm, em suas rotinas, que atravessar barricadas e andar pelas ruas com traficantes armados.

As quatro atividades propostas, que duraram de 26 de outubro ao começo de dezembro de 2021, foram desenvolvidas em duas aulas seguidas de 50 minutos cada nas terças-feiras (ou seja, 1 hora e 40 minutos) e uma aula de 50 minutos nas quintas-feiras. A aula começava com a apresentação do livro e do autor e, em seguida, fazia-se a leitura do fragmento selecionado pela professora que trazia a experiência de produzir mapas da menina.

Depois, propunha-se aos estudantes que produzissem um mapa inspirado na história da menina, mas a partir da sua realidade, da sua vivência, a fim de que as suas escalas também fossem parar em seu mapa.

A professora-pesquisadora deixou que o desenho do mapa se desse de maneira livre e intervinha somente quando o aluno a perguntava algo sobre o mapa. As turmas do Lauro, com uma média de 52 estudantes frequentando, não permitiam um olhar caso a caso, ao contrário do CIEP 408, com seis alunos, no qual, ao investigar mais de perto, algumas falas dos estudantes foram decisivas para a pesquisa. No Lauro, somente no questionário, após as quatro atividades, que se conseguiu perceber o alcance delas com as turmas.

No próximo capítulo, pensaremos as concepções de criança e infâncias na contemporaneidade, pois assim, compreendendo-se o que é a infância hoje, poderemos contribuir com a cartografia de perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que só é possível quando se entende a criança como um outro.

## 2 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE E NA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

### 2.1 A criança e as infâncias na contemporaneidade

Na contemporaneidade, ou 2ª modernidade, como escreve Sarmento (2003, p. 10) “as crianças parecem acima de tudo assujeitadas e não sujeitos”. Porém, o próprio autor acrescenta: “As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível” (SARMENTO, 2003, p. 2).

As crianças assujeitadas de que fala Sarmento fazem pensar na resposta dos estudantes que participaram desta pesquisa por meio de um questionário, que foi respondido por eles na necessidade de cumprir as tarefas (mesmo sem entendê-las) na plataforma escolar durante a pandemia. Alguns fatos interessantes foram observados, como o ato de desenhar vir carregado de autocrítica do não saber desenhar e o agradecimento de um estudante, o J.P.O.M., por ter sido ouvido. É importante, também, destacar que a Geografia vivida nos anos iniciais não os ensinou a produzir mapas.

A atividade de imaginação, na forma em que se manifestava na infância, retrai-se na adolescência. É muito fácil perceber isso quando, numa criança dessa idade, como regra geral ou na maioria dos casos, desaparece a paixão pelo desenho. Apenas algumas continuam a desenhar; em sua maioria, apenas as mais talentosas ou que são estimuladas pelas condições externas com aulas especiais de desenho etc. A criança começa a ter uma relação crítica com seus desenhos; os esquemas infantis deixam de satisfazê-la; eles parecem-lhe por demais objetivos e ela chega à conclusão de que não sabe desenhar, deixando de lado o desenho. (VYGOTSKI, 2018, p. 50)

A autocrítica de meus alunos sobre os seus desenhos não é somente por estar deixando a infância, mas por terem pouca experiência nos anos anteriores do primeiro segmento do Ensino Fundamental com desenho, principalmente o desenho de mapas. No caso dessa pesquisa, notou-se a falta de contato com mapas e a sua produção.

A rede Estadual do Rio de Janeiro, para seguir a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), não é mais responsável pelo 1º segmento do Ensino Fundamental (EF), que fica a cargo dos municípios. Desse modo, o 6º ano recebe do 1º segmento do EF crianças entre 11 e 12 anos – idades que marcam o fim da infância e o início da puberdade. Vygotski, ao falar da imaginação nessa fase da vida, destaca que:

Eis porque os produtos da verdadeira imaginação criadora em todas as áreas pertencem somente à fantasia amadurecida. À medida que a maturidade se aproxima, começa também a amadurecer a imaginação e, na idade de transição – nos adolescentes, coincide com a puberdade –, a potente ascensão da imaginação e os primeiros rudimentos de amadurecimento da fantasia unem-se. Além disso, os autores que escreveram sobre a imaginação indicaram a íntima relação entre o amadurecimento sexual e o desenvolvimento da imaginação. Pode-se entender essa relação, levando-se em conta que, nessa época, amadurecem os chamados interesses permanentes; os interesses infantis rapidamente retraem-se e, com o amadurecimento geral, a atividade de imaginação dele obtém uma forma final. (VYGOTSKI, 2018, p. 47)

Os professores da rede Estadual do Rio de Janeiro, de um modo geral, preferem lecionar para o Ensino Médio e consideram os estudantes do 6º ano ainda crianças. São crianças ou não? Quando não se quer ser professor deste ano, são considerados crianças, mas para uma proposta pedagógica para essa faixa etária, não são mais.

Os estudantes do 6º ano já são bem conscientes do meio, mas merecem deixar a infância com dignidade. Por isso, a cartografia escolar que deveria ser estudada no 1º segmento do EF, mesmo que de perspectiva piagetiana, não foi apresentada aos estudantes. A professora-pesquisadora é quem inaugura os estudos com mapas e, principalmente, a produção de mapas autorais com as escalas dos estudantes. O processo de produção dos mapas se deu em meio à diversão, apesar de eles não estarem acostumados com aulas livres e divertidas, quanto mais a produzir mapas com a professora.

A criança não é falta, ou imaturidade, elas pensam diferente do adulto. Por isso, muitos professores preferem o Ensino Médio e não as crianças do 6º ano. Deixar de falar como adulto para ouvir as crianças é algo impensável. Sendo assim, o que geralmente acontece na sala de aula desse professor é abrir o livro didático e ensinar a cartografia hegemônica para as crianças e, desse modo, suas cartografias continuam caladas.

Uma pergunta pertinente é se os professores que lecionam para o 6º ano os entendem como um outro. Para entender a criança como um outro, é necessário respeitar as suas lógicas e a escola não faz isso.

Voltando à cartografia escolar, será que o seu objetivo deveria ser que o estudante chegue à projeção vertical como sinal de sua maturidade, ou outras cartografias poderiam entrar na sala de aula para que a sua vivência fora da escola ganhasse sentido em seus mapas?

Ainda se entende a criança como o que falta para ser adulto, por isso são os conteúdos da projeção vertical e das convenções cartográficas que impõem um currículo que não passa pela vida. E a infância fora da escola fica muito diferente da infância dentro dela. Aprende-se um currículo eurocêntrico e inquestionável pela comunidade escolar em sua maioria.

Não é de se estranhar que a infância seja uma construção relativamente recente. Aprendemos nas licenciaturas e cursos de Pedagogia a irrefutabilidade científica do conceito de infância do século XIX e XX. A criança ganha um lugar na cultura ocidental, porém um lugar de falta e incompletude, e os professores, médicos e profissionais da infância leem Freud, Dewey, Piaget, mas a criança continua a não ser ouvida. O seu mundo, as suas vivências não são compreendidos pelo adulto, que deveria ser a mão guia para que as suas vivências se tornassem significantes e não insignificantes, como geralmente são consideradas.

Os primeiros mapas produzidos pelos meus alunos participantes (pois poucos tiveram experiências com mapas no 1º segmento do EF) vieram junto da Literatura. Desse modo, duplamente diferente do que se espera de uma aula de Geografia com Cartografia e a Literatura em turmas de 6º ano.

Muita diversão, muita risada, pois era tudo novo e a escola não costuma ser lugar de liberdade, de criação. Para que as crianças vivessem plenamente e rotineiramente propostas de aulas livres e criativas, deveria haver uma proposta de ensino em que em toda a rede Estadual e Municipal, formadoras de cidadãos plenos, o processo fosse mais importante do que o resultado reificado. Porém, esse estudo de caso com três turmas de 6º ano revela, além da alegria, a desconfiança misturada. A compreensão presente na Literatura sobre crianças da contemporaneidade a entende como um outro, com suas lógicas próprias, superando concepções que a veem como ainda não ser, ausência, in-completude, i-racionalidade, i-maturidade. Para isso, recorreremos a Mello e Lopes.

Mello (2009), ao falar das lógicas infantis, questiona se a criança é um outro e ela mesmo responde:

As crianças entendem nossa lógica sim. Compreendem e dela se apropriam, criando suas linguagens e formas de ver o mundo, formas essas que se reduzem à forma adulta, um dia. Há, entre as formas infantis e as formas adultas, uma ligação que não é linear, a despeito dos esforços empreendidos para tentar compreender e capturar a lógica infantil. Estamos provavelmente diante do encontro entre duas culturas, com certeza entre duas lógicas (...). (MELLO, 2009, p. 63)

Contudo, nem sempre se entendeu a criança como um outro. Para Merleau-Ponty (1984, p. 13):

Para que se pudesse falar de uma representação do mundo na criança, seria preciso que a criança totalizasse verdadeiramente sua experiência em concepções gerais. Como Wallon observa, todo um setor dessa experiência é, para a criança, lacunar.

Também Buber (2001, p. 67) vê a criança como incompleta: “Como o primitivo, a criança vive de um sonho a outro (para ela, grande parte da vigília é ainda um sono) no clarão e no contra-clarão do encontro”. É muito recente uma concepção de criança como um outro. Segundo Mello (2009, p. 87):

(...) pelas limitações teóricas da época em que Piaget escreveu sua pesquisa, hoje percebemos problemas na assunção de sua teoria como principal modelo teórico. Nos últimos anos a partir de uma mudança de foco nas perspectivas das próprias tarefas aplicadas a crianças pequenas, para a avaliação das capacidades cognitivas infantis, pesquisas foram conduzidas e tiveram resultados que permitiram perceber uma imagem da criança não mais como “caos de sensações confusas e chocantes” como dizia William James ou como as organizações destituídas de racionalidade das perspectivas clássicas. A questão, como diz Navarro (2000), é que o paradigma que permeou as pesquisas até a poucos anos seguia o modelo terminal, ou seja, observavam-se as habilidades e capacidades infantis em relação a resultados finais ou ponto de chegada: o ser adulto. A consequência desse modelo é que se toma a infância, do ponto de vista cognitivo, em função do que a criança ainda não tem, ou seja, essa criança é sempre “pré”.

Nessa citação de Mello, supera-se o modelo terminal que avaliava a cognição da criança pelo que falta para ela ser adulta. A criança nessa perspectiva é sempre falta. Piaget não supera fortemente essa ideia, porque pensa o desenvolvimento infantil por etapas até chegar ao pensamento adulto. Já está na hora de ouvir as crianças e compreendê-la como sujeito, como protagonista com suas lógicas

próprias. Nesta pesquisa, entende-se a criança como um outro, com as suas lógicas próprias, não o que falta para ser adulto, por isso a cartografia em uma perspectiva não adultocêntrica, cujas escalas vivenciais e a escala do fenômeno estarão no mapa da criança.

Para Sarmento (2003, p. 3): “apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio”. Partindo desta observação, apresentaremos, de forma resumida, a contextualização do conceito de criança no tempo histórico, diferenciando a concepção de criança e infâncias.

Segundo Darnton (1988, p. 47 *apud* LOPES, 2018, p. 27):

Ninguém pensava nelas [nas crianças] como criaturas inocentes, nem na própria infância como fase diferente da vida, claramente distinta da adolescência, da juventude e da fase adulta por estilos especiais de vestir e de se comportar. Brinquedos para crianças, roupas, acessórios infantis, artefatos comuns nas sociedades atuais teriam sua origem nas mudanças europeias a partir do século XVII, assim como os espaços próprios para crianças.

Para Postman (1999, p. 34 *apud* LOPES, 2018, p. 29), a infância ganha um mundo próprio com o surgimento da imprensa:

(...) o reforço dessa separação ocorre com o surgimento da imprensa com caracteres móveis, a qual irá estabelecer uma nova concepção de adulto, excluindo as crianças e, dessa forma, “tornou-se necessário encontrar outro mundo que elas pudessem habitar. Esse outro mundo veio a ser conhecido como infância”.

Todavia, é no século XIX e XX que a infância ganha cientificidade, tornando-se um conceito universal e irrefutável, como afirma Lopes (2018, p. 30):

Ao final do século XIX, surge o viés da cientificidade na abordagem da infância. Os estudos de Sigmund Freud, de John Dewey, associados a outros no século XX, como os de Jean Piaget, consolidam as bases para a Psicologia do Desenvolvimento e transformam a infância num conceito científico e universal, passível de ser apreendido e pesquisado e, ao que parecia na época, irrefutável.

Ele prossegue nos situando na concepção de infâncias e não de infância, pois a Europa inventou uma infância e o que temos, na verdade, são muitas infâncias devido à diversidade cultural presente no mundo:

Uma leitura simplificada da obra de Áries pode nos levar à conclusão de que foi na Europa que surgiu o primeiro sentimento de infância, porém, as pesquisas etnográficas demonstram que diversas comunidades, fora desse continente, já demarcavam um lugar diferente dos adultos para suas crianças, assim como o trabalho de diversos historiadores e sociólogos, entre outros.

Assim, podemos dizer que em condições materiais e simbólicas de produção da existência das crianças são bastante diferenciadas. Não podemos falar da existência de uma única cultura própria das crianças, mas, sim, de culturas infantis, caracterizando desse modo a pluralidade que lhes é inerente. A pretensa universalidade, pressuposta no pensamento de Áries para o ser criança no mundo ocidental, na verdade, esconde uma variedade de dimensões de infância que variam de localidade para localidade e constituem uma diversidade de marcas sociais. Khoan (2004) afirma que “não podemos dizer que a Europa inventou a infância, mas sim uma infância”. (LOPES, 2018, p. 32)

A infância não é apenas um período da vida como diz Meyer (2012, p. 4 *apud* LOPES, 2018, p. 70), mas a condição de nos tornarmos humanos:

Compreender a infância exige dialogar com as crianças, escutar atentamente o que falam, pensam e sentem sobre o mundo em que vivem, dando credibilidade ao que têm de singular e próprio. Podemos compreender também a infância para além da criança, como Benjamin (2006) e Agamben (2005), como um tempo não linear, de ruptura e de invenção que está no início da produção/criação de si e do mundo. Desse modo, a infância, longe de ser um período da vida, é parte da condição que nos torna humanos.

Foi justamente por meio da Literatura nesta pesquisa que a produção de mapas ganhou humanidade. A leitura da obra de Jader Janer com as crianças e a produção de mapas com elas mostrou o quanto a infância calada da periferia pode ganhar sentido nas aulas de Geografia fazendo uso da Literatura e da Cartografia. Estudar os conteúdos da Geografia com crianças protagonistas com a Literatura e a Cartografia é potencializar o aprendizado. Essas linguagens textuais e gráficas podem ser apropriadas pelos professores para trazer as vivências dos estudantes para a sala de aula. Após o distanciamento causado por uma pandemia, foi gratificante chegar em sala de aula e ouvir as histórias de uma menina na busca por produzir o seu mapa; a sala de aula pode ser lugar de despertar a imaginação e, para a criança da periferia com pais muitas vezes iletrados, amplia-se o seu mundo. E deu vontade de produzir o próprio mapa também. É aí que a professora, a “mão guia”, como um jardineiro, vai podando e cuidando para que a planta cresça e se desenvolva.



## 2.2 Literatura infantil brasileira e concepções de criança e infâncias

Falar em literatura infantil na rede pública Estadual do Rio de Janeiro, em São Gonçalo, no bairro Trindade, nas aulas de Geografia é bem-vindo, pois os estudantes da periferia gonçalense não são leitores em sua maioria. Como já é sabido pelo professor no seu processo de formação, um número considerável de estudantes da educação pública têm somente livros didáticos em casa que, por mais eurocêntrico e sacralizado que ele seja, é fonte de leitura.

Como professora de Geografia que trabalha com Literatura, a professora-pesquisadora nota que, ao longo de sua prática pedagógica, os conteúdos de Geografia ficam e são mais marcantes do que se não estivessem aliados à Literatura. Os estudantes ressignificam a história ouvida com as suas vivências, acrescentando a sua experiência, novas experiências.

Produzir mapas depois de ouvir sobre os mapas remendados da menina fez toda a diferença. Uma menina faz um mapa na ficção e inspira os estudantes ao fazerem os seus mapas. E mapas nada comuns por sinal.

As crianças são exigentes, sabem o que é bom, por isso nem sempre o que é escrito para elas caem no seu gosto, fica na superficialidade. *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados* é um livro que veio para ficar, pois aborda um tema incomum, uma lacuna na literatura infantil que ninguém melhor que um geógrafo poderia escrever: a busca de uma menina na produção de seu mapa e ela se depara com muitos mapas diferentes, fazendo com que o seu se torne autobiográfico. Ao se encontrar com pessoas de outros lugares do mundo, ela amplia o seu mundo também, reelaborando as suas vivências.

Os estudantes se apropriam da história da menina de maneira nova, com as suas vivências, com as suas singularidades. Apesar de três dos estudantes produzirem mapas hegemônicos como do Google Maps e projeções verticais, pois também passam por suas vivências, alguns mapearam multiescalarmente como a menina, que em seu mapa cabiam poças d'água e os Montes Atlas. No mapa dos estudantes do 6º ano, cabiam mapas do Japão dentro do mapa do Brasil com pratos japoneses, ou o Ceará com a tapioca que o estudante come em São Gonçalo, ou ainda a canjica que comia quando morava em Minas Gerais e continua comendo em São Gonçalo.

As escalas das crianças do 6º ano, assim como as escalas da menina da ficção, estavam em seus mapas. A menina e os seus mapas (à medida que a professora-pesquisadora lia os fragmentos) traziam para a aula novas possibilidades de mapeamento. Foi a literatura infantil que, por meio das lógicas infantis, contribuiu para que o fazer mapas ganhassem lugar na vida das crianças que, até então, nunca haviam produzido mapas. Começar com *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados* é começar bem e levar para a vida um início tão potente e transformador.

Defende-se, nessas linhas, que o livro é um brinquedo e um lugar para se morar. Porém, para quais crianças brasileiras de ontem e de hoje brincarem e morarem? Arroyo (2011) vai chamar de literatura oral a experiência de crianças em um Brasil iletrado por meio das histórias contadas por homens e mulheres negros, que eram verdadeiros livros. Quem resgata essas histórias são os memorialistas brasileiros Gilberto Freyre; José Maria Belo; José Lins do Rego entre outros.

Já o ensino dos jesuítas era sádico. Ao invés de transformar o livro em um brinquedo, eles eram tratados como “objetos de tortura” nas escolas.

É Monteiro Lobato o marco para uma literatura infantil que proporcionará a muitas crianças habitarem em seus livros. Porém, eram livros seletivos, que reproduziam um racismo estrutural. Desta forma, fica a pergunta: os livros de Monteiro Lobato eram para quais crianças brincarem e morarem?

É Coelho (2000) que nos coloca diante de uma criança dos anos 60 e 70 do século XX, uma criança que habita o livro infantil de maneira mais consciente e crítica, com a sua cultura infantil em uma sociedade urbana e complexa. Brincar com o livro infantil contemporâneo de várias tendências faz com que a criança ponha na sua bagagem cultural esse brinquedo chamado livro infantil, que levará para a vida toda como Machado (2002) vai exemplificar ao dar voz a alguns testemunhos de leituras da infância de grandes personalidades que ficaram para a vida:

O poeta Carlos Drummond de Andrade fez mais de um poema lembrando seu deslumbramento ao descobrir outro clássico em cuja leitura mergulhava, o *Robinson Crusóé*. A romancista Clarice Lispector escreveu sobre a intensa felicidade que lhe proporcionou a leitura de *Reinações de Narizinho*, um clássico brasileiro. O poeta Paulo Mendes Campos celebrou *Alice no País das Maravilhas*, do inglês Lewis Carroll, como uma das chaves que abrem a porta da realidade. (...) O jurista Evandro Lins e Silva se revela eternamente marcado pelos contos de fadas que sua mãe contava e pelo que ela conversava com ele a respeito dos livros que lia. O romancista José Lins do Rego foi tão influenciado pelas histórias

tradicionais ouvidas de uma ex-escrava, no engenho, que, ao se tornar escritor, marcou a literatura brasileira com os traços da oralidade (...). (MACHADO, 2002, p. 10-11)

Então, a professora-pesquisadora se pergunta: o que as crianças da periferia de São Gonçalo têm lido? Os livros são brinquedos para eles? São lugares para se habitar? Professores que levam para a sala de aula a literatura infantil para crianças de classe popular estão dando a elas possibilidades de guardar na memória, a partir de sua singularidade, uma experiência que pode se tornar inesquecível.

Nessas linhas, vão-se costurando e dialogando com Arroyo (2011) e Coelho (2000) sobre as concepções de crianças e infâncias na literatura infantil brasileira.

Arroyo traça um panorama mais amplo de escalas das concepções de criança e infâncias na literatura infantil para, depois, falar da experiência brasileira. Desse modo, ele afirma que:

Queremos dizer, em síntese, que a natureza da literatura infantil, seu peso específico, é sempre o mesmo e invariável. Mudam as formas, o revestimento, o veículo de comunicação que é a linguagem. A fábula de Esopo é imutável desde seu nascimento e, desde que consagrada pelo único critério válido em literatura infantil – o gosto do leitor infantil –, permanecerá despertando interesse até o fim dos tempos. Esta realidade específica não pode ser confundida com exercícios intelectuais ou pedagógicos estritos, fórmulas de moral ou de pureza gramatical, variáveis em suas vinculações históricas. Deixa-se bem claro o valor fundamental do gosto infantil como único critério de aferição da literatura infantil. (ARROYO, 2011, p. 12)

Fazer Literatura infantil não é fácil, pois tem que agradar as crianças. Muito mais do que um valor pedagógico ou moralizante, o valor da literatura infantil é dado pelas crianças desde que ela existe. Arroyo deixa isso bem claro. O livro de Jader Janer caiu no gosto das crianças, os mapas remendados da menina as inspiraram a produzirem mapas remendados também. As atividades de mapear a partir dos fragmentos da obra de Jader Janer gerou muita diversão, como os próprios estudantes vão relatar no questionário. Segundo Ana de Castro Osório, escritora portuguesa, “o melhor livro de leitura é o que mais interesse e agrado desperta à criança” (*apud* ARROYO, 2011, p. 12). Outra contribuição para pensarmos a criança e a literatura infantil é a da escritora Ellen Key que “defendeu a liberdade total da criança na ficção, isto é, livros sem qualquer restrição temática” (ARROYO, 2011, p. 12). Fénelon, teólogo, poeta e escritor, com o seu livro *Tratado sobre educação das meninas*, dos fins do século XVII:

lançou novos princípios de educação. O autor procurava diversificar as então tradicionais leituras que se entregavam às crianças, ou seja, os livros piedosos de vida dos santos ou de personagens das sagradas escrituras. Encarregado da educação do Duque de Borgonha, Fénelon deu como leitura ao menino livros profanos, inspirados na mitologia, nos fatos lendários da Antiguidade ou na tradição popular. Pela primeira vez, então, como assinala Marie-Thérèse Latzarus, uma criança tinha entre as mãos livros escritos para ela mesma. (ARROYO, 2011, p. 13)

Até hoje, mulheres e homens das letras se debruçam sobre o conceito de literatura infantil, questionam-se se deveriam adaptar as obras ou fazer obras especiais para as crianças. Arroyo nos põe diante dessas duas teses:

Duas Teses lançadas e defendidas por pedagogos de grande projeção envolvem o conceito de literatura infantil, embora reconhecidamente de modo incompleto: (a) não deve haver literatura especialmente escrita para crianças, mas a utilização, condensada ou adaptada, das obras-primas da literatura universal; e (b) a diferença de mentalidade na criança implicaria na feitura de obras especiais para elas. (ARROYO, 2011, p. 27)

E prossegue com ótimos exemplos de que as crianças contrariam as teses citadas de adaptação das obras e o fazer obras especiais para as crianças. Na citação de Arroyo, alguns exemplos provam que não é preciso adaptar as obras ou escrever para as crianças, pois:

Ambas as teses são facilmente contraditadas por numerosos exemplos. No primeiro caso, citar-se-ia o *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe, escrito para adultos, mas consagrado pelas crianças de todo o mundo. Basta dizer que Jean-Jacques Rousseau via nessa obra-prima da literatura inglesa leitura suficiente, se não para toda a vida, ao menos durante toda a infância de Emílio. Estariam nessa primeira hipótese também obras de Júlio Verne, de Swift, numerosos contos das *Mil e uma noites*, ou mesmo alguns livros de Fenimore Cooper. Os exemplos seriam numerosos. Para a segunda hipótese os modelos também são numerosos, como no caso de Andersen, Collodi ou Perrault. Mas bastaria um apenas, que é o clássico: o livro de Robert Louis Stevenson, *A ilha do tesouro*. (ARROYO, 2011, p. 27)

Não é todo mundo que pode escrever para crianças, pois não é fácil. Muitos apostam em uma abordagem moral e fingida ou até mesmo desmoralizante, por isso o número limitadíssimo de autores consagrados. A criança é um outro com as suas lógicas próprias, um sujeito com uma cultura própria. Não se deveria escrever livros infantis com uma abordagem fingida, pois as crianças não a colocam na sua bagagem cultural, logo deixam-na, querem se divertir ao ler, querem enriquecer suas experiências e imaginação, por isso Arroyo, prossegue:

A deficiência das duas teses ressalta particularmente o segundo caso. O desenvolvimento técnico, o maior nível de alfabetização no mundo moderno, possibilitou a criação de uma área crescente para a literatura infantil sobremaneira surpreendente, daí decorrente uma produção simplesmente fantástica de livros para crianças. O que se observa então? O aparecimento de milhares de autores em todo o mundo e a consagração apenas de um número limitadíssimo dentre eles. Entende-se ser fácil escrever para crianças, explorar seu mundo maravilhoso, quando a visão das coisas, dos valores, é diferente entre o adulto e a criança. Esses livros padecem de dois defeitos, destacados por Lorenzo Luzuriaga e que são: (a) o caráter moralizante e fingido; e (b) os de concepção exatamente ao contrário, ou seja, desmoralizante. (ARROYO, 2011, p. 27-28)

O livro de Jader Janer encanta as crianças, porque subverte a maneira de fazer mapas. As escalas das crianças vão parar no mapa e elas descobrem mapasreceitas, mapas doentes, mapas das insignificâncias para o adulto, mas de significância para a criança. Como disseram os estudantes do CIEP 408 – Sérgio Cardoso: “Podemos mapear o que quisermos”. A Literatura nos humaniza e contribui para o desenvolvimento da criança, já que revoluciona a sua forma de pensar.

É a literatura oral que está na base da literatura infantil, pois as histórias foram recolhidas da tradição popular:

(...) há um ponto que parece pacífico e já anotado por Carmen Bravo-Villasante, ou seja, de que o popular e o infantil não se contradizem e, por consequência, uma boa literatura será sempre popular. Parece que aqui encontramos uma convergência de elementos que muito pouca oportunidade poderá dar para debates. Na base da literatura infantil estará sempre, soberana, a literatura oral que a antecede historicamente e a fundamenta tematicamente. (ARROYO, 2011, p. 29)

Os temas da literatura infantil para Anton S. Makarenko devem ser tanto educativos, quanto humanistas, pois para ele implica dizer que são os sujeitos em suas diversas dimensões que permitem compreender essa complexidade. Ao aproximar a Literatura infantil, com o seu valor educativo e humanizador, da sala de aula, acaba-se compartilhando dos mesmos valores da escola: educar e humanizar.

Complexo é o tema da conceituação da literatura infantil. O especialista Anton S. Makarenko discute longamente vários dos problemas pertinentes a essa literatura, preconizando desde logo um objetivo tanto educativo como humanista nos livros para crianças. Para ele a verdadeira literatura tem que ser humanista por defender sempre as melhores ideias da humanidade. (ARROYO, 2011, p. 33)

Jader Janer defende mapas produzidos com crianças que respeitem as suas lógicas próprias e adultos que riam com as crianças e não delas<sup>3</sup>, por isso sua obra é humanizadora. Um exemplo de um conteúdo da Geografia que, quando trazido para a sala de aula, humaniza as crianças da periferia é o tema migração. Quando mapeávamos as receitas de família, os alunos, muitos deles filhos de nordestinos que vieram morar em São Gonçalo, carregaram de afeto a aula, pois suas vidas ganharam destaque e importância nas aulas de Geografia.

Alceu Amoroso defende o livro infantil no seu potencial de despertar a imaginação e só depois o ensino e a educação moral. Quando o livro é entendido como um brinquedo, ele passa a ser um companheiro da criança. Só depois vem o seu valor educativo. Arroyo vai trazer Monteiro Lobato, que diz ser o livro como um lugar para as crianças morarem:

(...) o autor [Alceu Amoroso Lima] defende a tese de que o livro deve ser para a criança “um meio de estimular o instinto vital, povoar-lhe a imaginação, de provocar-lhe a personalidade” em sua primeira função. “Só em seguida, ajunta, despertado na criança o interesse pela leitura, tendo ela compreendido a riqueza que há nas páginas de um livro, estimulada, portanto, a sua curiosidade, pode começar a obra de ensino e de educação moral”. Antes, porém, Alceu Amoroso Lima acredita que a função do livro infantil é “fazer compreender às crianças que a leitura não é um dever mas um prazer”, ou, ainda, que “a leitura é o mais movimentado, o mais variado, o mais engraçado dos brinquedos”, ponto de vista este, aliás, que não está longe do expresso por Monteiro Lobato em uma de suas cartas a Godofredo Rangel quando afirmava que seu ideal era fazer livro “onde as nossas crianças possam morar”. (ARROYO, 2011, p. 36-37)

Alceu Amoroso Lima, crítico literário, nasceu em 1893 e faleceu em 1983, com 89 anos. Em sua época, não se falava nas lógicas próprias das crianças, mas ele diferenciava a lógica do adulto e da criança e dizia que a literatura aprovada pela criança é a literatura infantil legítima:

Talvez fosse possível apontar como único critério válido aquele que geralmente os estudiosos procuram ignorar em sua autossuficiência de adultos, ou seja, o que Alceu Amoroso Lima chama de “uma lógica de exposição, que faz parte do seu modo de adulto de entender as relações das coisas”, em conflito com a lógica própria da criança, “lógica própria, especial, que só artificialmente nós podemos reproduzir”. O critério válido a que nos referimos é a capacidade crítica da criança em contato com o livro.

---

<sup>3</sup> MELLO, Marisol Barenco Corrêa de; LOPES, Jader Janer Moreira; LIMA, Márcia Fernanda Carneiro. Por que rimos das crianças? **Linhas Críticas**. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35191/30424>. Acesso em: 06 nov. 2021.

O que ela aprovar deve ser naturalmente a legítima literatura infantil. (ARROYO, 2011, p. 38)

Por serem apaixonadas por contos absurdos, as crianças gostam muito da literatura infantil fundada na imaginação, sendo a literatura do maravilhoso o sentido educativo de obras como as de Perrault, Andersen, Grimm. A lógica das crianças acolhe, sem medo, a literatura do maravilhoso, pois, para a sua lógica, o maravilhoso vem povoar a sua realidade, a sua vida real, reelaborada e vivenciada com muita diversão:

[Para Fénelon,] as crianças “amam apaixonadamente os contos absurdos”. Já teríamos aí a literatura infantil fundada na imaginação, sem outro fito senão o de divertir, e que encontra um marco histórico em *Aliança*, de Lewis Carroll, escrito para uma criança de seis anos. Igualmente nesse livro, como sobretudo nos seguintes, esse autor aproveitou os efeitos do que chamam os ingleses *gay nonsense*, o disparate engraçado. Em Perrault, em Andersen, em Grimm, em Defoe, em Swift, enfim, nos clássicos, colhe-se muito da literatura do maravilhoso, o que explicaria o profundo sentido de educação de suas obras. (ARROYO, 2011, p. 38-39)

Ao pensar mais especificamente na história da literatura infantil brasileira, que oscila entre os gêneros didático e literário, houve esforço para superar o didatismo. Há uma questão nuclear na tese de Arroyo:

(...) a ambiguidade fundante da literatura brasileira –, da qual decorre sua oscilação entre os gêneros didático e literário, e o correspondente esforço de autores e pesquisadores em propor caminhos de superação do didatismo em favor da literalidade dos textos desse gênero. (ARROYO, 2011, p. XVI)

A literatura oral, assim classificada por Arroyo, é o nascimento do que viria a ser a literatura infantil brasileira. Arroyo dá o *status* de Literatura a um momento da história do Brasil em que pouquíssimos sabiam ler. Pode até haver discordância por chamar de literatura oral a prática de contar histórias de mulheres negras, mas deixar passar esse primeiro momento da literatura infantil é uma injustiça:

(...) por intermédio dessas negras velhas e das amas de menino, histórias africanas, principalmente de bichos – bichos confraternizando com as pessoas, falando com gente, casando-se, banqueteadando-se – acrescentaram-se às portuguesas, de Trancoso, contadas aos netinhos pelas avós coloniais – quase todas histórias de madrastas, de príncipes, princesas, pequenos polegares, mouras encantadas, mouras-tortas. (FREYRE, s.d., p. 560 *apud* ARROYO, 2011, p. 45)

Era a literatura oral que chegava às crianças e aos próprios memorialistas em suas infâncias, como: Gilberto Freyre; José Maria Belo; José Lins do Rego; Gilberto Amado; Castro Alves e tantos outros que não foram citados aqui:

Os nossos memorialistas não são poucos, e deles podemos colher um enorme material ilustrativo sobre a preeminência das velhas negras e, em alguns casos, de velhos negros, que contavam estórias para crianças. Estórias nem sempre de ternura e suavidade. Algumas mesmo violentas, cheias de bichos querendo comer o pinguelo do menino mais rebelde e que gostasse de urinar na cama. (ARROYO, 2011, p. 52)

O memorialista José Maria Belo trouxe para a vida adulta as histórias contadas pelo velho negro, histórias que povoavam a sua infância. As histórias que ouvira na infância ficaram em sua memória e deram asas à imaginação de menino:

José Maria Belo recorda a interessante figura do “velho negro alto e trangola a quem eu dava fumo de corda, dobrões de cobre e aguardente para, à boca da noite, contar-me no terreiro da cozinha lindas histórias”. Veja-se bem como o tempo entenece e quebra as arestas de tristes e horríveis narrativas. O menino assustava-se com as estórias, mas o homem as recorda agora, projetando sobre elas um halo de beleza perdida. O velho negro do memorialista contava a estória da menina que a madrastra, na ausência do pai, matara e enterrara no capinzal, “porque deixara o passarinho picar os frutos da figueira”. (ARROYO, 2011, p. 52-53)

Arroyo traz a potência de histórias fortes que amedrontavam meninos, mas rompiam com o tédio de uma vida sem muitas novidades: “Não seria nada de estranhar os gritos dos meninos à noite, depois de ouvirem as terríveis estórias que as negras contavam, principalmente quando nelas figurava a impressionante figura do negro do surrão” (ARROYO, 2011, p. 54).

José Lins do Rego, autor abordado na pesquisa de Arroyo sobre a literatura oral no Brasil, usou do seu repertório da literatura oral das histórias da velha Totônia para a sua produção literária na vida adulta:

De José Lins do Rego é a figura inesquecível da velha Totônia, velha cujas estórias figuravam no único livro que o romancista escreveu para crianças: *Estórias da Velha Totônia*. Mas a velha Totônia existiu realmente e contava “histórias de princesas encantadas”,<sup>1</sup> ao tempo em que o menino Zé Lins vivia aos namoricos com as primas no engenho do avô. “A voz macia da velhinha”, recorda José Lins do Rego em página comovedora, “fazia andar um mundo de coisas extraordinárias”, inclusive os versos de Donana dos cabelos de ouro, cujo marido fora, nas Cruzadas, “arrebatar dos infiéis a terra de Deus”. As doenças do menino, então de cama, não resistiam às estórias da velhinha: iam-se embora como por encanto. (ARROYO, 2011, p. 56-57)



Gilberto Amado, também citado por Arroyo, faz uma referência muito pertinente à negra laiá, que se tivesse vivido em outro meio seria atriz. O memorialista diz sobre a negra laiá que “se esquecia de que estava inventando, ficava com medo dos próprios fantasmas, figuras e monstros que criava. Como todo verdadeiro artista, acaba acreditando nas próprias criações. Se tivesse vivido em outro meio teria sido uma atriz” (AMADO, s.d., *apud* ARROYO, 2011, p. 57).

Ao ler sobre a influência das histórias da negra Leopoldina que povoou a imaginação de Castro Alves na infância, fica mais claro ainda que houvesse uma literatura oral no Brasil. O grande escritor teve livros de literatura infantil para ler e esse livro se chamava “Leopoldina”.

Na vida de Castro Alves entrou também uma negra contadora de estórias: a Leopoldina, que cuidou tanto material como espiritualmente do poeta, contando-lhe estórias, lendas, “povoando a infância de Cecéu com as lendas da África longínqua, enquanto escondia com sua bondade a realidade sangrenta dos escravos na América”. (ARROYO, 2011, p. 58)

Os grandes romancistas brasileiros aprenderam técnicas de narrativa oral com os contadores do folclore nordestino. Saber que os romancistas brasileiros se tornaram grandes devido à infância repleta de histórias da literatura oral é evidenciado por Arroyo:

Interessante é que alguns críticos identificam, na técnica narrativa de alguns desses romancistas, a influência dessas negras ou mestiças contadoras de estórias, que transmitiam aos meninos, nas constantes de suas narrativas – meninos que mais tarde seriam romancistas – toda a técnica de narração marcada pelos processos de narrativa oral dos contadores e contadores populares do folclore nordestino. (ARROYO, 2011, p. 60)

Deixa-se a literatura oral povoadora da imaginação das crianças para tratar do ensino colonial dos jesuítas, limitador da imaginação:

O ensino colonial dos jesuítas predominava a gramática do Padre Pereira, *Novo Método*, que nas palavras de Gilberto Freyre: “o aluno atravessava a fase mais dura das declinações e dos verbos sob a vara de marmelo e a palmatória do padre-mestre. Mas acabava não sabendo escrever um bilhete, senão, com palavras solenes e mortas; evitando as palavras vivas até na conversa”. (ARROYO, 2011, p. 69)

Até hoje, os estudantes, com os seus livros didáticos, parecem estar presos à gramática do Padre Pereira, *Novo Método*, e não sabem escrever um bilhete ou

produzir um mapa, só reproduzem uma Geografia que informa, não forma, no caso dos livros didáticos de Geografia.

O ensino colonial dos jesuítas não foi o fim da literatura oral para dar lugar à literatura escrita, mas apesar de não dependerem uma da outra, coexistiam.

Mesmo durante o Brasil colônia, em que prevaleceu a literatura ágrafa, está claro que existiam livros de texto, como também é verdade que, mesmo depois do aparecimento da literatura escolar, continuou a vigência da literatura oral, de forma ágrafa, ou já fixada nos pequenos folhetos populares, a chamada literatura de cordel. Ao mesmo tempo que uma realidade independia de outra (literatura oral e literatura escrita), paradoxalmente se vinculavam no espaço e no tempo cultural. O desenvolvimento do ensino, bem como a abertura de escolas, criaram condições no país para o aparecimento do livro especialmente dedicado à infância. (ARROYO, 2011, p. 75-76)

A escola “sádica” foi o retrato da pedagogia do Brasil Colonial. É importante pensar como essa Literatura no Brasil Colonial foi vivida pelas crianças e jovens: de maneira cruel e violenta. Felizmente, muita coisa mudou na Educação Brasileira, porém a violência hoje é outra, mas tão perversa quanto. As crianças frequentam a escola, mas continuam não sendo leitoras. É uma violência silenciosa que domestica os corpos e transforma a escola em um lugar de reprodução de uma lógica neoliberal que não emancipa e não permite justamente o seu papel humanizador.

(...) a pedagogia do Brasil Colonial, ou mais especificamente do Brasil Patriarcal, prevalecia largamente na paisagem cultural do país. Gilberto Freyre considera essa pedagogia “sádica” ao estudar as relações entre o menino e o homem dentro daquela realidade histórico-social. Teve ela, essa pedagogia, “com a decadência do patriarcado rural, seu prolongamento mais terrível nos colégios de padres e nas aulas dos mestres-régios”. É que nestes colégios, com todas as conquistas nascidas da vinda de Dom João VI, acrescenta o autor, “os pais autorizavam mestres e padres a exercerem sobre os meninos o poder patriarcal de castigá-los a vara de marmelo e a palmatória”. Cita como exemplo o Colégio Caraça, o “mando-te para o Caraça!”, a expressão mágica para dominar os temperamentos mais rebeldes entre os meninos. (ARROYO, 2011, p. 80)

A concepção de criança por volta de 1856, no Brasil, era a de submissão ao autoritarismo dos pais, assim será difícil construir uma educação para crianças e pelas crianças:

(...) devemos destacar o ilustrativo depoimento de Maria Paes de Barros, velha senhora paulista que morreu em São Paulo em avançada idade. Seu livro, *No tempo de dantes*, é um documento precioso pelo que informa da sociedade e educação do seu tempo, aí por volta de 1856, demonstrando

assim que, mesmo com o desenvolvimento urbano, os velhos costumes não se alteraram rapidamente, de modo amplo e total. Um traço curioso do sistema de educação então prevalecente era o da absoluta negação da vontade e autoridade da criança. Maria Paes de Barros assinalava que “o papai costumava declarar bem alto um dos seus dogmas: na gramática das crianças não existe o verbo querer”. (ARROYO, 2011, p. 84)

Para nosso alento, temos um Monteiro Lobato que, apesar de vários problemas encontrados em seus livros, principalmente racistas, diz: “Só procuro isso: que interesse às crianças” (LOBATO, s.d, s.p *apud* ARROYO, 2011, p. 294). Lobato declara a necessidade, para ele, de escrever para as crianças porque elas abrem perspectivas para tudo.

De escrever para marmanjos já me enjoiei. Bichos sem graça. Mas para as crianças, um livro é todo um mundo. Lembro-me de como vivi dentro do *Robinson Crusóé*, do Laemmert. Ainda acabo fazendo livros onde nossas crianças possam morar. Não ler e jogar fora; sim morar, como morei no Robinson e no *Os filhos do capitão Grant*. (LOBATO, s.d., p. 467 *apud* ARROYO, 2011, p. 295):

Monteiro Lobato traz o maravilhoso para a literatura infantil brasileira, apesar de alguns estereótipos, e se consagra povoando a imaginação das crianças:

A preocupação do que fosse sensível à criança na literatura infantil de Monteiro Lobato não ficava apenas na temática. Aliás, é na temática que observamos seu realismo original, ou seja, aquele impossível para o adulto, mas perfeitamente normal para as crianças: o maravilhoso, em que a imaginação supre as deficiências do mundo atuante. (ARROYO, 2011, p. 300)

Na literatura infantil brasileira pós-lobatiana, a partir dos anos 1960/70, no dizer de Coelho (2000, p. 151):

o que define a contemporaneidade de uma intenção de estimular a consciência crítica do leitor; levá-lo a desenvolver sua própria expressividade verbal ou sua criatividade latente; dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; e torná-lo consciente da complexa realidade em transformação que é a sociedade, em que ele deve atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso.

A criança de hoje vive em um mundo complexo e a Literatura Infantil vem, cada vez mais, promover o protagonismo dela. A criança leitora hoje está mais instrumentalizada para viver nesse mundo tão desigual e desumano.

Das várias tendências da criação literária ressaltadas por Coelho (2000, p. 156) temos a:

- linha do Realismo cotidiano (desdobrada em: Realismo crítico, Realismo lúdico, Realismo humanitário, Realismo histórico ou memorialista e Realismo mágico);
- linha do Maravilhoso (desdobrada em: Maravilhoso metafórico, Maravilhoso satírico, Maravilhoso popular ou folclórico, Maravilhoso fabular e Maravilhoso científico);
- linha do Enigma ou Intriga Policial; e
- linha da Narrativa por Imagens; e
- linha dos Jogos Linguísticos.

Em uma tentativa de classificar *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados*, podemos falar de Realismo mágico que são:

obras em que as fronteiras entre realidade e imaginário se diluem, fundindo-se as diferentes áreas para dar lugar a uma terceira realidade, em que as possibilidades de vivências são infinitas e imprevisíveis. Situações centradas no cotidiano comum, em que irrompe algo “estranho”, que é visto ou vivido com a maior naturalidade pelas personagens. (COELHO, 2000, p. 158)

O livro de Jader Janer e o seu pacto narrativo com as crianças tornam naturais casas e ruas tortas, olhar através do botão e ver paisagens do mundo. Por isso, caiu no gosto das crianças do CIEP 408 – Sérgio Cardoso e do Colégio Estadual Lauro Corrêa. Na hora de produzir mapas, após a leitura da obra de Jader Janer, os alunos se permitiram criar os seus mapas. Muito mais do que produzir um mapa em uma aula de Geografia, a Literatura infantil foi capaz de romper as amarras de uma escola engessada num currículo que muitas vezes não faz sentido para o aluno, para que, mesmo desconfiados com uma aula tão legal, fossem capazes de produzir os seus mapas sem medo.

Após essa longa reflexão sobre a concepção de criança hoje e um balanço da concepção de criança na literatura infantil brasileira, dá-se conta, nesta pesquisa, que, apesar dos avanços, há muito para mudar na sociedade brasileira no que se entende por criança e infâncias, de modo que elas possam viver sua cultura própria; para isso, os adultos precisam ouvi-las.

### 2.3 A criança e as infâncias na obra ficcional de Jader Janer

As lógicas das crianças, assim como sua alteridade, estão presentes a todo o tempo na obra ficcional de Jader Janer. Nesse primeiro fragmento, as lógicas próprias da criança são destacadas pelo botãoeiro quando comenta a fala da menina, que contempla o desuso e a impertinência dos botões, e não o porquê de tantos botões.

– Tantos botões! Sorriu.  
 – Vocês, crianças! Se fosse um adulto, tinha perguntado: por que tantos botões? Adultos só ficam bem, quando têm explicações das coisas do mundo. Deveriam ser como os quadros na parede, cheios de desuso, é das impertinências que deveriam gostar – disse o homem ruivo, olhando diretamente para a criança. (LOPES, 2017, p. 16)

A menina/criança decidida e sabendo o que queria, diz que precisa de botões para o seu mapa. A ideia de colocar botões em seu mapa pode ter nascido na escola ou dela mesma sabendo que havia uma loja de botões na cidade: “A menina não deu grande importância para suas palavras, pegou o papel debaixo do braço, abriu sobre um dos balcões e disse: – Preciso para meu mapa” (LOPES, 2017, p. 18).

O botãoeiro questiona a menina se as pessoas não achariam estranho um mapa com botões. Ela responde com outras perguntas ao botãoeiro e insiste: “Quero botões para meu mapa”:

– Mas as pessoas não vão achar estranho um mapa com botões?  
 – As pessoas acham estranho roupas com mapas? – Ela retrucou, estranhando a pergunta final daquele homem parado em sua frente.  
 – Mapas não vestem os lugares? Os lugares não vestem os mapas?  
 Fez ainda essa pergunta e insistiu:  
 – Quero botões para meu mapa. (LOPES, 2017, p. 18)

A menina desconfia tentando compreender porque seria estranho, uma vez que o mapa era uma concepção dela, de como ela percebia as formas de seu mapa, ou seja, é preciso convencê-la: “– É?! – Ela olhou com certa desconfiança, tentando entender” (LOPES, 2017, p. 19).

Quando o botãoeiro fala de como fizeram dos mapas, das coisas indo embora, mas também dos objetos e dos lugares que estão presentes, sendo

saudosismo de como se construiu os mapas, a menina ouve do botãoeiro o que precisava saber dos mapas e propõe uma solução: pôr botões nos mapas.

– (...) Parece que tudo foi embora. Não gosto dos mapas em que as coisas vão embora. Gosto de mapas em que tudo está lá: as voltas do mundo, do vento, as curvas tortas das ruas, das casas e dos prédios, uma pitada dos sabores e temperos do mundo, do gosto que as coisas têm. Gosto de mapas comoventes. Mas não se aprende mais a fazer mapas comoventes, não se fazem mais mapas que nos co-movem – respondeu ele, separando só um pedaço da palavra.

– Por isso temos que pôr botões nos mapas! – A menina deu a solução. (LOPES, 2017, p. 23)

O botãoeiro não omite a verdadeira história dos povos quando dá o botão enferrujado para a menina olhar: “– Nossa, muitas destruições! Pessoas tristes e pessoas ferozes. Incêndios. Navios atravessando os oceanos. Muita gente correndo. Isso não é bom! Causa dor! Quanta tristeza” (LOPES, 2017, p. 24).

O botãoeiro compreende as lógicas infantis e sabe que as crianças produzem mapas de cor fugida. A menina quer saber se um mapa de cor fugida é certo ou errado e os dois conversam animadamente sobre a produção de mapas, sobre os mapas de cor fugida e o botãoeiro diz que só as crianças sabem a cor de cor fugida. As crianças não se acostumam com as coisas do mundo, com o mundo dos adultos:

– (...) Você já viu alguma cor fugir das fronteiras? Quando fogem, dizem que o mapa tá errado. E será que tem mapa certo e errado?

– Eu já fiz cor fugir... desceram rápido para o oceano.

As palavras da menina surtiram um efeito rápido no botãoeiro. O diálogo se intensificou de tal forma, que umas palavras adentraram nas outras, quase não se sabia quem falava o quê:

– Sério? Ela deve ter se molhado.

– Sim, muito e cor molhada borra o mapa todo.

– Mas é tão bonito!

– Sim, teve um fio de cor molhada que chegou até no outro continente.

– Devia ter molhado o planeta inteiro.

– Pintando os peixes, os tubarões.

– Principalmente o tubarão martelo. Adoro os tubarões martelo. Eles são muito elegantes e com as cores fugidas ficam ainda mais ternos. Só uma criança sabe a cor de cor fugida. Crianças adoram fugir das coisas acostumadas do mundo. (LOPES, 2017, p. 27)

Novas questões relacionadas a um raciocínio escalar, a preocupação com o onde povoam os pensamentos da menina, que encontra no botãoeiro um amigo, ou, como diz Lopes, uma mão guia (2018, p. 105) que a conduzirá na elaboração do seu mapa:

“Por que as coisas ficam pequenas quando estão longe?” Pensou consigo mesmo. O botãoeiro cabia no furo do botão que estava na sua mão. (...)  
 – Agora você tá grande, não cabe mais no furo do botão. Por que as pessoas ficam pequenas quando andam? – Ela quis saber.  
 – É problema de escala – respondeu ele. (LOPES, 2017, p. 29)

Quando a menina diz “É meu novo mapa”, ela está declarando que as conversas, os encontros com o botãoeiro ajudaram a refletir sobre o seu mapa e reelaborá-lo: “– É meu novo mapa. Poderia costurar botões nele para mim?” (LOPES, 2017, p. 31).

Outro momento em que a alteridade da menina com o adulto fica explicitada é quando sua singularidade na cultura ganha destaque ao dizer que gosta de chocolate com pouco açúcar, bem escuro e com intenso sabor de cacau. Os adultos não a entendiam, porque não compreendem a criança como um outro, com sua alteridade:

Ela era uma criança que adorava os chocolates com pouco açúcar, bem escuros e com intenso sabor de cacau. Alguns adultos que viviam perto dela (ou distante, dependia da escala), até diziam:  
 – Que criança estranha, gosta de coisa amarga, tão diferente de outras crianças! (LOPES, 2017, p. 37)

O botãoeiro adverte a menina para não acostumar o olhar como fazem os adultos:

– O que vê?  
 – Muitas pessoas com roupas diferentes das nossas!  
 – Isso você já falou no outro botão. Conte mais. Você é uma criança, não acostume a olhar sempre as mesmas coisas. Isso são coisas de adultos. (LOPES, 2017, p. 38)

A menina tinha cada vez mais novas questões que exercitavam o raciocínio escalar. Dessa vez, queria saber se os mapas dizem a verdade. O botãoeiro exemplificou com as poças d’água que não estão no mapa da cidade e ela descobre que as escalas das poças d’água – tão importantes para as crianças – não estão no mapa. A menina descobre que algumas escalas são esquecidas e ignoradas.

Os mapas dizem a verdade? – Uma pergunta soou pelo interior da loja.  
 (...) Ela gostava de olhar as palavras do botãoeiro e voltou a perguntar:  
 – Os mapas dizem a verdade?  
 Agora ele tratou de responder:  
 – Só um pouquinho de verdade.  
 (...)

- (...) na rua onde você mora tem buracos?
- Buracos? Tem poças da água que pulamos quando chove! Buracos são poças da água?
- (...)
- (...) Já viu aquele mapa grande que tem na praça da cidade? – Fazia referência a um mapa que tinha informações turísticas e de localização de alguns pontos da cidade.
- Sim. É grande mesmo – ela respondeu, afirmando.
- Lá tem poças da água? Tem poças d'água?
- Não... não tem!
- Pois é, como as pessoas vão saber onde molhar os pés quando a chuva cair na cidade? E você se pergunta se os mapas dizem a verdade!
- Nossa, temos que ir lá colocar as poças da água nesse mapa. Será que quem fez o mapa esqueceu?
- Não esqueceu! Não esqueceram! É, novamente, um problema de escala. As escalas são sempre esquecidas ou devem ser esquecidas.
- A das crianças? – Indagou a menina fazendo referência à parte final da frase dita.
- Não só a das crianças, mas essas também, frequentemente, são ignoradas. (LOPES, 2017, p. 40-42)

A menina compreendia cada vez mais que em seu mapa deveriam estar suas escalas, libertando-a de concepções adultocêntricas de mapas: “– O que colocaremos no seu mapa? – Ah! Minhas escalas – Disso ela não teve dúvida (...)” (LOPES, 2017, p. 43).

O botãoeiro se declara amante dos mapas e pelos mapas serem um produto humano, feito pelo homem, contêm as concepções e as escalas próprias do seu olhar:

(...) os mapas não só contam sobre os lugares para as pessoas, mas também criam os lugares e as pessoas. Quem sabe um mapa com poças de água lembrem os adultos que eles devem ser crianças. E você me pergunta se gosto dos mapas? Eu amo mapas. (LOPES, 2017, p. 44)

A menina se frustrou com a ausência do botãoeiro e compreendeu que o dia ficou curto, com pouca coisa para contar: “Um ar de frustração era nítido em seu rosto. Quanto tempo deveria esperar para voltar a encontrar o botãoeiro? Incrivelmente, aquele dia ficou bem curto, com pouca coisa para se contar. As palavras foram encolhidas pela escala” (LOPES, 2017, p. 49).

A ausência do botãoeiro permitiu à menina refletir sobre as escalas presentes nos dias: “A menina começou a entender que as escalas também estão nos dias, que às vezes se tornam mais longos e compridos, preocupados e enfadonhos” (LOPES, 2017, p. 50).



As poças d'água passaram a povoar a imaginação da menina que estudava uma maneira de desenhá-las em uma folha grande: “Por que não fazem mapas de poças da água? Seriam mapas contentes para tantas crianças e adultos? Pegou uma folha grande e começou a desenhar, a imaginar onde elas estariam” (LOPES, 2017, p. 51).

Com a volta do botãoeiro, a menina recebeu de presente mapas de crianças e de um adulto, amigos do botãoeiro, outras infâncias em diálogo com a cultura daquela menina. Essas pessoas têm suas próprias dinâmicas, por isso as linhas de cada uma são diferentes, uma vez que não pensam e vivem da mesma forma. O amigo do botãoeiro não gosta de pessoas que dizem que as crianças são pedaços. Direita e esquerda, em cima e embaixo... Uma crítica à cartografia escolar baseada em regras da cartografia oficial, vindas de cima para baixo. Destaca que parece que as crianças não têm “ser e estar”, quer dizer, que o sentido das coisas não é levado em conta por essas pessoas que entendem as crianças como pedaços, ou seja, elas têm sua lógica de mapear os lugares, por isso não podem ser só direcionadas, como também compreendem suas existências.

- São linhas de costurar?
- Também. Toda linha costura algo, faz parte de sua existência, mas não vivem só para isso. Por isso são linhas. São linhas de crianças e de um adulto. Eles fizeram para você. Eu contei para eles de todos os seus desejos por mapas, por poças, por retalhos. As crianças fizeram seus mapas e mandaram para você. E o meu amigo grande também fez um.
- Eu adorei. Talvez pudesse costurar algo para mandar para ele e para as outras crianças. E onde eles moram?
- Ah! Hoje em muitos lugares. Mas ele vai gostar de receber seus mapas costurados e descansados. Sabe, ele nunca gostou mesmo foi das pessoas dizerem que as crianças são pedaços.
- Como é isso? Pedaços? – Ela questionou.
- É. Pedaços: direita e esquerda, em cima e embaixo, atrás e na frente, ao lado, esses pedaços e muitos outros. É como se elas não tivessem “ser e estar” entende? Alguns dão até nomes para esses pedaços. (LOPES, 2017, p. 53-54)

Uma Geografia que, ao invés de orientar, desorienta as crianças, que não são ouvidas, ou seja, suas escalas não são levadas em conta. É recorrente, na fala de adultos, as péssimas lembranças das aulas de Geografia. Há muitas pessoas que a Geografia desorientou devido a uma visão unidimensional e eurocêntrica do mundo; porém, muito se tem avançado também, a Geografia está mais humana e humanizadora. A luta é grande para se vencer a tradição no ensino de conteúdos geográficos, ainda medidos pela métrica e distantes da vida dos alunos.

– Gentes da Geografia adoram nos orientar e nos desorientar, parece que nasceram para isso. Por isso, muitos deles apreciam os mapas, as bússolas, o globo terrestre. Isso é bom, mas às vezes tem que se ter cuidado, a geografia dos cuidados é tão importante quanto a geografia das orientações e desorientações. Se ouvissem mais as crianças! (LOPES, 2017, p. 55)

As crianças subvertem a linguagem. São semelhantes aos poetas, são suas lógicas próprias que criam o mundo: “Crianças também se deleitam em criar palavras novas. O bom das coisas antigas é que nelas está o novo e o novo é sempre antigo também” (LOPES, 2017, p. 57). Porque elas também têm coisas a ensinar, elas sabem ou compreendem coisas que não estão ao nosso alcance. Desta maneira, essa lógica de pensar precisa ser trabalhada para que o novo e o antigo dialoguem.

Mais uma vez, a menina, na sua singularidade, deseja morar na dispensa da casa, mas, sem a autorização dos adultos, atravessou a porta da casa correndo e caiu no mundo:

Tinha preferência por desentendimentos. Quando tomou consciência do quarto como um dos espaços de sua vida, tentou abandoná-lo, ela queria morar na dispensa da casa. Isso mesmo, nas casas daquela cidade, havia dispensas, e esse era o lugar que ela mais gostava. Oportunizava o aconchego de estar junto com outras coisas guardadas, com coisas que eram deliciosas de se ver e sentir. Mas os adultos que também moravam ali diziam que isso não poderia acontecer. Morar na dispensa? Junto com panelas? Carnes conservadas em potes grandes de gorduras? Com latas de manteiga? Mantimentos e mantimentos? Jamais. “Cada espaço tem uma função”, eles diziam. Devido à função dos espaços, ela acabou indo morar no quarto. Teve que fazer de tudo para poder habitá-lo e agora estava lá. Não considerava que os espaços deveriam ser fatiados desse jeito. Teve muita vontade de saber quem começou isso. O bom do espaço é o pé e o corpo serpenteado por eles. E foi isso que resolveu fazer. Atravessou a porta da casa correndo e caiu na cidade. (LOPES, 2017, p. 83-84)

As crianças sabem que tudo é criado pelas pessoas, que os lugares reais também são criações:

– Quero ver Atlas. Você tem alguns aqui?  
 – Alguns não! Muitos! – Disse a mulher de cabelos negros e olhos bem escuros. Temos muitas coleções. Geográficas, astronômicas até de Anatomia humana. Mas imagino que queira de lugares, não é?  
 – Sim – a menina respondeu.  
 – Lugares reais ou imaginários? – Perguntou a mulher.  
 – Mas existem diferenças? – Quis saber a menina.  
 A mulher se curvou, aproximando-se dela e pronunciou palavras em voz mais baixa:

– Claro que não, mas nem todas as pessoas sabem disso. Só vocês, crianças, sabem que essas coisas são tudo a mesma coisa. Mas querem separar isso tudo da gente. Não deviam não é? (LOPES, 2017, p. 89)

“Na vivência do espaço, as crianças não estão construindo outros espaços dentro do espaço, elas estão produzindo uma espacialidade não existente” (LOPES, 2018, p. 87). Há quem defenda que a criança vive em um microcosmo dentro do macrocosmo, porém Lopes diz que a criança produz espaços inexistentes da sua própria imaginação. Essa fala de Lopes exemplifica bem as concepções do escritor com o geógrafo da infância sobre os lugares reais e imaginários:

(...) Trouxe atlas de muitos lugares, misturei tudo, lugares reais e imaginários, mas esses são todos lugares já que existem. Tem também esses aqui – Ela colocou mais uma pilha na mesa – São dos locais que não existem, que ainda serão criados, eles estão todos atualizados, semana passada muitas crianças nos visitaram e eu pedi a elas que os deixassem todos bem novos. Foram muitos giz de cera e lápis coloridos, mas estão lindos. Agora são todos seus. Pode sentir à vontade. (LOPES, 2017, p. 90-91)

A menina fala pouco da escola, mas quando, pela primeira vez, vai à loja comprar botões para o seu mapa, provavelmente esse desejo nasceu na escola e é o feliz encontro com o botãoeiro que a inicia no raciocínio escalar, colocando-a em relação com o mundo: “– Tenho estado ocupada com tantas tarefas de escola – a menina comentou – não tenho tido tempo para ir visitar vocês” (LOPES, 2017, p. 96).

A menina ressignificou a dispensa. Mesmo não podendo mudar seu quarto para lá, decidiu colocar seu mapa na dispensa, pois era um lugar especial para ela e, porque não dizer, parte dela? Como o seu mapa: “A menina havia terminado seu mapa. Ele não estava pendurado em uma parede. Mas na porta da dispensa da casa onde ela morava. Ela gostava da dispensa” (LOPES, 2017, p. 99).

O mapa da menina era um mapa de sentir que os adultos não compreendiam, mas admiravam: “Todos que chegavam a casa admiravam aquele mapa. Era esplendoroso. Coisas de criança. Mapas que só as crianças sabem fazer e ensinar a fazer. Mapas de sentir” (LOPES, 2017, p. 100).

O capítulo 3, avançando na progressão da pesquisa, é dedicado ao geográfico na obra de Jader Janer, tem como categoria de análise a escala. Para isso, será feito um diálogo entre as escalas das infâncias na cartografia da Geografia da Infância e a sua relação com a cartografia ficcional do autor.

### 3 A CARTOGRAFIA DA GEOGRAFIA DA INFÂNCIA E A CARTOGRAFIA FICCIONAL DE JADER JANER

#### 3.1 As escalas das infâncias na cartografia da Geografia da Infância

Antes de pensar nas escalas, é necessário compreender o que é Geografia da Infância e cartografia da Geografia da Infância. Segundo Amorim e Costa (2015, p. 123-124):

A Geografia da Infância (LOPES e VASCONCELLOS, 2005, p. 17) se constitui não para abrir uma nova área dentro da Geografia, mas em uma tentativa de trazer a Geografia para os estudos da infância. Ficamos, assim, na tênue linha entre a Geografia e outras formas de olhar a infância, trazidas pelo diálogo com outras áreas.

A lógica das crianças também está presente na produção de suas espacialidades, de seus espaços vividos em sua plenitude. Lopes (2018) destaca, a seguir, a importância da Geografia da Infância:

Os estudos da Geografia da Infância (...) me levam a defender que as crianças vivem o espaço em sua plenitude geográfica, que estão presentes nas paisagens, deixando suas marcas. Elas constroem/destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos, e autorias. Inventam, arquitetam ou “des-arquitetam”, aceitam ou rejeitam tais espaços, seja no campo da percepção ou da representação. A grande contribuição da Geografia da Infância, a partir dessa concepção, é buscar compreender as crianças nos espaços vividos, buscando suas lógicas, ouvindo-as, aprendendo com elas, sentindo suas presenças no mundo, levando em conta suas contribuições, respeitando suas formas de ser e estar (...). (LOPES, 2018, p. 67)

Sobre a cartografia das crianças, Lopes (2009, p. 129) afirma:

Basta olhar os “mapas”, os desenhos do mundo, dos lugares, dos locais feitos pelas crianças, são as totalidades que buscam representar, são “grafias” das “geo” que ocupam e vivem. As cartografias concebem os movimentos, coisas que teimam em esconder são explicitadas, como os pés das mesas, que, vistas de cima, tendem a fugir, mas as crianças fazem questão de dizer que eles estão ali, e os fazem abertos, vazando pelas beiradas. Se nem o movimento pode ficar de fora, por que ficariam os pés ou as rodas dos carros vistos de cima, na dita visão do mapa?

Assim, para as crianças, a prática espacial é uma prática de lugar-território, já que apreendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto, da sociedade em que se inserem.

Lopes (2018), em seu trabalho com a Geografia na Educação Infantil, nos apresenta alguns pressupostos para cartografia com crianças pequenas, e por que não dar seguimento com crianças maiores, do 6º ano, por exemplo, que estamos investigando aqui nessa pesquisa? Por que não desdobrar essa perspectiva não adultocêntrica de produção de mapas com as turmas do 6º ano? As crianças pequenas que aprendem a produzir mapas a partir da Teoria Histórico-Cultural terão qual alfabetização cartográfica no 6º ano? Será de perspectiva piagetiana? Essas questões devem ser pensadas ao se elaborarem os currículos da Educação Básica. Qual alfabetização cartográfica promover com crianças pequenas e crianças maiores? Espera-se um diálogo entre a cartografia que se ensina com crianças pequenas e a criança maior:

(...) no GRUPEGI, temos utilizado, como referência para nosso trabalho em Geografia, o conceito de vivência de Vigotski, buscando sistematizar um fazer cartográfico que leve em consideração as referências espaciais das crianças na produção de mapas. Tradicionalmente, as lâminas cartográficas apresentam a perspectiva adulta dos espaços geográficos. Grande parte de nossos mapas são “adultocentrados”, com elementos que remetem para um único “olhar” espacial. Nosso desafio tem sido cartografar não só o mundo vívido das crianças, mas também suas lógicas de representação espacial, para que, a partir disso, possamos fazer uma cartografia que vá além das perspectivas adultocêntricas, incorporando a autoria das crianças. Pesquisas realizadas levam-nos a sugerir que o trabalho cartográfico com crianças pequenas pauta-se nos seguintes pressupostos:

- as crianças “mapeiam” o que conhecem, nem sempre o que veem;
- ao construírem seus mapas, usam por base a linguagem oral e representam dessa forma o seu pensamento, por isso “explicam”, “falam” sobre o que desenham;
- nesse processo de representação, as relações estão muito presentes, seja nas interações entre crianças ou entre adultos. Assim, a fala de uma determinada criança, no momento em que está produzindo o mapa de um local, pode influenciar fortemente os desenhos de outras crianças;
- ao desenhar os lugares, as crianças constroem estratégias singulares de representação que devem, por isso, ser consideradas de acordo com a lógica própria das crianças e não como falta ou problema a ser superado;
- os mapas das crianças buscam evidenciar o movimento presente nos seus cotidianos. Elas não representam somente as formas e os objetos da paisagem, de forma estática, mas também a dinâmica do cotidiano vívido;
- pessoas e animais estão sempre em destaque nos seus desenhos. As formas presentes na paisagem (em grande parte) aparecem acompanhadas por esses seres. (LOPES, 2018, p. 80-81)

Lima (2014) fala que a criança vivencia o meio, apropriando-se do conceito de vivência de Vygotski. Desse modo, quando o professor oferta um meio intencionalmente à criança, vamos além de uma alfabetização cartográfica em direção ao letramento cartográfico, o professor sai da técnica (que é importante) para um contexto de aprendizagem, que é o letramento cartográfico. Produzir mapas com as mãos guias em um processo da criança pequena até chegar à criança maior em situações de aprendizagem do mapa é um caminho ainda pouco percorrido, pois quem elabora currículos (como já foi dito aqui), quem elabora o livro didático, continua produzindo um material da cartografia hegemônica. Lima (2014, s.p.) destaca a concepção de Vygotski sobre vivência que:

É necessário entender a vivência como a unidade entre o meio que é ofertado e a criança. Por isso não se pode considerar a relação da criança com o meio, como “interação”, pois há uma unidade, no caso, a vivência. Sendo assim, é possível pensar um meio que será ofertado com nossas intencionalidades e que a criança irá interpretar essa situação (e a criança sempre interpreta). Se a criança vivencia o meio, não há, portanto, interação e sim unidade, a ideia de vivência.

Quando Lopes diz: “Se nem o movimento pode ficar de fora, por que ficaríamos os pés ou rodas dos carros vistos de cima, na dita visão do mapa?” (2009, p. 129), lembramo-nos de que estamos tratando aqui das lógicas próprias das crianças e se continuarmos elegendo a projeção vertical ou oblíqua como as únicas corretas e irrefutáveis, não teremos avançado. Faz-se urgente pensar a transição do 1º segmento para o 2º segmento do EF.

As experiências dessa pesquisa provaram que, mesmo desconfiadas, as crianças trouxeram suas vivências para os mapas produzidos no retorno às aulas após o isolamento social. Foi uma produção muito rica que mereceria desdobramentos até o Ensino Médio. Tem muita cartografia sendo feita fora de uma visão unidimensional. A professora-pesquisadora teve bons professores que a ensinaram isso, Wood (1992; 2010), Seemann (2014), Lopes (2018), por meio de seus livros e o livro *This is not an Atlas*. O que se defende, nessa pesquisa, é que essa cartografia não adultocentrada chegue à Educação Básica como um processo do início ao fim dessa Educação Básica para que seja dada voz a crianças e jovens e, no caso dessa pesquisa, que seja dada voz às crianças da periferia de São Gonçalo, da rede Municipal à rede Estadual, para que possam representar as suas vidas, a sua biografia no bairro, assim como a menina da ficção que, com remendos,

construiu um mapa inacabado que inspira e faz pensar que a cartografia é um processo sem conclusão; não há mapa pronto que revele tudo, mas o sentir quando é a escala do olhar acaba por revelar as escalas mais importantes das crianças desde o cantinho da escola que se reúne com as amigas, até o mapa digital para representar a escola e o seu entorno, como o capítulo 4 aprofundará.

E a vivência das crianças traz, justamente, o que os adultos muitas vezes não veem em suas escalas adultocêntricas. Como diz Manoel de Barros (2015, p. 47): “As coisas sem importância são bens de poesia”. Acrescentaria que as coisas sem importância são bens da cartografia da Geografia da Infância. As insignificâncias, para o adulto, podem ser as significâncias das crianças. Portanto, as escalas das infâncias na cartografia da Geografia da Infância nos indicam que elas mapeiam o que vivem, a não ser que os adultos neguem a elas o direito de mapearem as suas vivências em nome de uma cartografia hegemônica que as assujeita.

### **3.2 As escalas das infâncias na cartografia ficcional de Jader Janer**

As escalas vivenciais da menina se expandiram depois dos encontros com o botãoeiro, o Senhor das Quinquilharias, a Senhora do Deserto, a menina de fora e o nomeador de constelações. Desse modo, o mapa da menina incorporou as escalas por meio de revoluções cognitivas. Cada encontro fazia com que a menina pudesse, ao ter contato com outras escalas, vivenciar escalas diferentes mediante conversas com os adultos-amigos.

Quando se diz que a criança é uma unidade vivencial, as escalas vivenciais não necessariamente são imediatas e próximas. Um exemplo é o biscoito de gengibre em forma de estrela da Senhora do Deserto que, ao contar a sua história de refugiada naquela cidade para a menina, contar sobre a história de seu povo, pergunta se ela já havia colocado estrelas em seu mapa. As estrelas no mapa da menina são o signo de um encontro, de uma vivência multiescalar. Aquela estrela está cheia de significados. Se um adulto vir uma estrela no mapa da menina, provavelmente não verá a multiescalaridade daquela estrela. As vivências da menina, depois do primeiro encontro com o botãoeiro, potencializaram as suas escalas vivenciais.

Na cartografia ficcional de Jader Janer, as escalas vivenciais da menina vão das poças d'água aos Montes Atlas, transformando o seu mapa em um mapa vivencial que vai desde as insignificâncias das poças d'água – que não ganhariam espaço em uma cartografia cartesiana – até os biscoitos de gengibre em forma de estrela, que contam das escalas de um povo refugiado, e também os Montes Atlas, em uma multiescalaridade promovida pelos encontros da menina com adultos que respeitaram as suas lógicas infantis, incorporando às vivências da menina outras escalas até então desconhecidas.

Em um mapa de criança, o que é insignificante para um adulto pode ganhar um significado, um sentido. Quando a menina se pergunta “Como colocar tudo no mapa?” (LOPES, 2017, p. 88) estamos diante de uma questão facilmente resolvida pela escala cartográfica fazendo uso de proporções matemáticas. Porém, na cartografia ficcional de Jader Janer, a escala é a vivencial, e mais, é a escala do sentir. A menina produziu o seu mapa com vários níveis de escala, com as suas “insignificâncias” e o sentir que são as melhores medidas de um mapa de criança.

O fragmento da obra ficcional que segue expõe uma crítica à escala cartográfica. É uma maneira de ver o mundo, uma maneira de se usar a escala, mas existem outros níveis de escalas mais livres de uma concepção científica e um único olhar:

– (...) hoje só tem mapa de papel, não é?  
 O botãoeiro riu com a reação daquela criança. “São sempre impertinentes”, pensou e falou:  
 – A maior parte sim e com desenho feito de cima. Os mapas ficaram chatos, não é? A-CHA-TA-DOS – pronunciou, separando cada sílaba da palavra. (LOPES, 2017, p. 22)

Que Souza (2013, p. 179) explica a partir da ciência geográfica:

A escala cartográfica consiste, simplesmente, na relação matemática que existe entre as dimensões de um objeto qualquer no mundo real e as dimensões do desenho que representa esse mesmo objeto, como se visto do alto, em um mapa (ou carta, ou planta).

A própria menina-personagem fala de como deve ser um mapa de criança ao falar do seu: um mapa vivencial, multiescalar e com as significâncias das crianças nos níveis de escala que ela desejar e sentir.



Não gosto dos mapas em que as coisas vão embora. Gosto de mapas em que tudo está lá: as voltas do mundo, do vento, as curvas tortas das ruas, das casas e dos prédios, uma pitada dos sabores e temperos do mundo, do gosto que as coisas têm. (LOPES, 2017, p. 23)

Mais uma vez, o botãoeiro faz uma crítica aos mapas hegemônicos da cartografia oficial que optam por uma escala cartográfica em uma concepção cartesiana e matemática de produção de mapas. Quando a escala vira Geografia, é o homem se apropriando da escala em um discurso de poder:

- (...) Fizeram os mapas ficarem tristes e sem voz, mas não mudos, silenciados. Os mapas viraram retas, linhas e extensões, distâncias, por isso ficaram tão planos, só com uma vida, faltam as rugas que o tempo faz, esgotaram-se, tornaram-se instrumentos, são orientação e localização. Extenuaram-se!
- Mas por que fizeram isso? Por que tanta destruição?
- Porque essas pessoas não colecionam botões. Preferem colecionar outras coisas e por elas fazem tudo, até destroem. Inventam que existem interiores e centros. Lugares pequenos e grandes. Perto e longe!
- Então nossa cidade não é no interior?
- Não! E, grande e pequeno, é a história da escala virando geografia. (LOPES, 2017, p. 25)

Mapas certinhos em um mundo confuso, esta é a crítica do botãoeiro. Para mudar essa realidade, é necessário inventar mapas, colocar nossas geografias no mapa e não calar nossas espacialidades em nome da escala cartográfica: “inventar mapas diferentes faz diferença e também faz a diferença. Temos muitas coisas para arrumar e desconsertar. É que tudo nos mapas parece tão certinho! Deveríamos ter mapas mais confusos, não acha?” (LOPES, 2017, p. 26).

Outra crítica que o botãoeiro faz leva a menina a refletir e a entender que a cartografia oficial, a cartografia dos mapas que a maioria de nós conhece, tem o discurso das generalizações, da universalização. O botãoeiro, em sua sabedoria geográfica, critica as legendas, pois os mapas oficiais acham que tudo cabe nelas, ao contrário do mapa das crianças, em que tudo cabe neles.

O botãoeiro fala sobre o problema da escala, do olhar do outro sobre nós. O outro vê em nós o que às vezes não vemos. Nesse fragmento, percebemos a escala das intensidades, a escala do olhar.

- Agora você tá grande, não cabe mais no furo do botão. Por que as pessoas ficam pequenas quando andam? – Ela quis saber.
- É problema de escala – respondeu ele.
- Escala?

– Sim, escala. Eu sempre tenho o mesmo tamanho, acho que desde o dia que nasci, mas disso eu não tenho tanta certeza. É que a gente nem vê que cresce ou encolhe, são os outros que dizem para nós. O olhar do outro vê tanta coisa que eu não vejo: as outras pessoas, os botões, quando eles não fecham mais, quando eles estão quebrados, arrumados e enferrujados. Cada jeito de falar nos faz crescer ou encolher. São as escalas. (LOPES, 2017, p. 29-30)

No fragmento a seguir, há uma explicação do botãoeiro para a menina que, na verdade, é uma diferenciação da escala cartográfica e da escala geográfica. O botãoeiro diferencia as escalas geográfica e cartográfica de maneira poética para a menina:

(...) as pessoas ficam pequenas quando estão longe, porque estão longe! E outras ficam grandes quando estão longe. Eu estou longe de minha terra, ela para mim é pequena agora, mas com muitas coisas grandes também. Os adultos sofrem com muitos problemas e doenças de tamanho. As crianças também! Tem pessoas que acreditam que o tamanho delas é que define seus locais no mundo. (LOPES, 2017, p. 30)

Como ressalta Nascimento, Silva e Bueno (2020, p. 44) pelo olhar da ciência:

A escala geográfica e a cartográfica são inversamente proporcionais, pois ao passo que as escalas cartográficas grandes são utilizadas para a representação de áreas pequenas e as escalas cartográficas pequenas são utilizadas para áreas grandes. As escalas geográficas pequenas referem-se aos contextos socioespaciais de pequena extensão, tais como o local e o regional, já as escalas geográficas grandes referem-se aos recortes espaciais de grande extensão, tais como o nacional e o global.

O botãoeiro faz com que a menina passe a entender que são as escalas dela que devem estar no mapa. Quando aborda as poças d'água da cidade e sua importância para as crianças, abrem-se novos horizontes para a menina. Só assim os mapas produzidos por crianças podem dizer a verdade e isso vale para todas as pessoas, pois as nossas escalas muitas vezes são negadas em nome de uma cartografia oficial, com *status* de verdadeira.

A menina, depois dos encontros com o botãoeiro, compreendeu que no seu mapa tinham que estar as suas escalas: “– O que colocaremos no seu mapa? – Ah! Minhas escalas” (LOPES, 2017, p. 43).

É um mapa de criança, com tudo o que é importante para a menina e lotado, sem legendas:

– Essa flor está sempre no meu caminho, pode costurar ela no mapa?

Entregou para o botãoeiro. Logo pegou mais retalhos: poças da água, boneco de lata, carro velho quebrado, um pássaro morto, sim, havia um lá. Parecia que o mapa vai ficar lotado. (LOPES, 2017, p. 44)

O amigo do botãoeiro não concorda com a concepção de cartografia hegemônica para crianças inspiradas nas ideias de Piaget, de que “todo mapa é uma visão vertical” (SIMIELLI, 2010, s.p. *apud* BREDA, 2017, p. 38). A criança não é pedaço, é inteira na sua relação com o mundo, no seu ser e estar no mundo, é uma unidade vivencial.

O amor do botãoeiro pela cartografia, a sua história na humanidade, não é pela grandeza de extensão que muitas vezes conhecemos, mas de intensidade, pois não é a métrica do mapa o mais importante, mas o significado que traz nele:

Temos que pensar em mapas que suportam a humanidade das pessoas e contêm para todas as gentes tantas trajetórias e permanências. Por isso amo a cartografia, por isso adoro os botões e os remendos, são grandes invenções que fizemos e temos. Como é grande capacidade humana. Não é uma grandeza de extensão, mas de intensidade. (LOPES, 2017, p. 82)

Mais uma vez o botãoeiro defende o mapa vivencial, com escalas vivenciais: “Um mapa não pode ser apenas pontos, curvas, manchas e legendas obsessivas, mas vivências” (LOPES, 2017, p. 83). Dessa maneira, não se pode só considerar um tipo de Geografia, mas diferentes maneiras de vê-la, por isso as leituras são das vivências e não de um sujeito único.

A menina virou uma pesquisadora, uma criança pensando sobre o que colocar no seu mapa e, para isso, saiu pela cidade se questionando sobre as pessoas, as suas práticas espaciais e como tudo isso poderia estar no mapa. Um encontro decisivo foi com a menina de fora, que a fez compreender a importância dos sentimentos na confecção de seu mapa:

– É, hoje vim andar pela cidade. Quero pôr mais coisas nesse mapa. Um mapa tem que dar conta das pessoas e dos lugares. Vi tanta gente. Conversei com tanta gente. Elas adoraram o mapa. Um mapa tem que dar conta das pessoas e dos lugares. Vi tanta gente. Estão mudando a minha escala. Como fazer um mapa para as crianças que brincavam na praça? Para pessoas que cultivam plantas em seus jardins? Para as que não podem ver o mapa, mas precisam olhá-lo! Estou com muitos dilemas após ter tido algumas certezas. Por isso, parei aqui, sentei no chão e estou contemplando essas águas grandes, para ver se o pensamento se aquieta.  
– Esse é o problema – interrompeu a menina que vinha de fora – faça seu mapa com os sentimentos. O sentimento é a mais considerável das sensações humanas. Quanto mais inacabado estiver o seu mapa, mais pronto ele vai ficar. Lembre-se: o mais importante da Cartografia é nos

mostrar que não existem mapas iguais ao mundo, porque o mundo não é igual. (LOPES, 2017, p. 86-87)

O botãoeiro diz que tem muitos Atlas e se lembra dos Montes Atlas que acabaram indo para o mapa da menina. Uma escala que não a local, por isso um mapa vivencial, e multiescalar.

Tenho muito Atlas guardados. Todos de botões. Deve fazer o seu também. Tem tantas histórias sobre esse nome. As coisas são assim, nós inventamos as histórias e depois elas viram histórias. Tanta gente conta sobre elas. Gosto mesmo é daquela cordilheira que tem esse nome. São tão belas as montanhas! (LOPES, 2017, p. 92)

O mapa de uma criança está sempre inacabado e dos adultos questionadores também, porque não se deixam vencer por uma única cartografia possível. Desse modo, as escalas das infâncias na cartografia ficcional de Jader Janer são medidas pela intensidade das vivências, por isso escalas vivenciais multiescalares medidas pelo sentir e, principalmente, com as significâncias escalares das crianças: “O meu mapa está prontamente inacabado (...)” (LOPES, 2017, p. 97).

A cartografia ficcional de Jader Janer com as escalas da criança não é o mesmo que ideal, pois a cartografia narrada em *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados* é uma cartografia construída em processo nos encontros da criança com o adulto.

A cartografia da Geografia da Infância com crianças reais tem provado que há “botãoeiros e meninas” elaborando os seus próprios mapas com as suas escalas na vida real. É essa cartografia da Geografia da Infância e suas escalas que será pensada a seguir.

### **3.3 A relação entre a cartografia da Geografia da Infância e a cartografia ficcional de Jader Janer a partir da escala**

Tendo como categoria de análise a escala, fez-se necessário pesquisar e ler sobre escala, encontrando, o tempo todo, menção à escala geográfica e escala cartográfica. A escolha foi pelos autores e autoras Castro (2019), Souza (2013) e Cavalcanti (2019), mesmo sabendo que as escalas dos mapas das crianças são

vivenciais e não adultocêntricos. Mesmo assim, o problema persistiu e foi preciso dialogar com as escalas cartográfica e geográfica, referências de escala assumida na pesquisa, na cartografia da Geografia da Infância e na cartografia ficcional de Jader Janer para pensar e compreender melhor as escalas vivenciais.

Quando se fala em cartografia ficcional, o nome cartografia nos remete à escala cartográfica que, segundo Castro (2010, p. 88 *apud* CAVALCANTI, 2019, p. 106): “A escala cartográfica está relacionada à matemática e por isso não é satisfatória para a análise geográfica”.

Mesmo não abordando em uma perspectiva matemática e hegemônica, todo mapa produzido por adultos ou crianças são representações em um papel ou outro material e terá uma proporção para caber no papel, mesmo que seja uma proporção livre, a escala do fenômeno.

No mapa da menina, as poças d’água são o melhor exemplo. O fenômeno acontece nas ruas da cidade e a menina quer mapeá-lo colocando as poças no mapa turístico no centro da cidade. Para uma criança, uma poça d’água é um fenômeno muito importante, muito significativo para estar no seu mapa.

A primeira relação entre a cartografia da Geografia da Infância e a cartografia ficcional de Jader Janer a partir da escala será **a produção de mapas com as crianças e não para as crianças**. Mediando o processo, para que as escalas das crianças estejam em seus mapas, Lopes (2018, p. 105), geógrafo da infância, fala em mãos guias, as mãos dos outros, e faz-se aqui uma analogia com a obra de Jader Janer escritor: o botãoeiro foi a mão guia na produção do mapa da menina. Foi o adulto produzindo com a criança o seu mapa.

A segunda relação entre a cartografia da Geografia da Infância e a cartografia ficcional de Jader Janer a partir da escala é que **a criança é vista como um outro com suas lógicas próprias** tanto em Lopes geógrafo da infância, quanto em Lopes escritor, pois em toda a obra as lógicas da menina/criança e a sua alteridade são vividas e potencializadas pelo encontro com mãos guias que respeitaram a menina na sua singularidade. As suas escalas, as suas lógicas próprias de criança ganham significância.

A terceira relação entre a cartografia da Geografia da Infância e a cartografia ficcional de Jader Janer a partir da escala é **a concepção de escala presente em Lopes, geógrafo da infância e escritor**.

Na Geografia da Infância, Lopes (2009, p. 129) fala em escalas vivenciais cujo espaço “não é concebido como métrico, mas como intensidade”, nos aproximando da escala geográfica de que nos fala Souza (2013, p. 180-181):

(...) a escala geográfica (...) não se confunde com a cartográfica. Esta tem a ver não com a fração da divisão de uma superfície representada em um documento cartográfico, mas sim com a própria extensão ou magnitude do espaço que se está levando em conta.

Porém, mesmo sendo um mapa vivencial, estamos falando de uma projeção, um desenho no papel e mesmo que não pensado a partir da matemática há um recorte espacial. Por isso o problema dessa pesquisa, que percebe a presença das duas escalas, geográfica e cartográfica, na produção de mapas com crianças. Há um documento cartográfico, mesmo que produzido com liberdade escalar. Castro (2010, p. 88 *apud* CAVALCANTI, 2019, p. 106) diz que: “(...) o recurso de pensar a escala [geográfica] permite analisar o fenômeno a partir da medida da sua significância, isto é, de extensão que lhe dá sentido (...)”.

Tanto Souza (2013) quanto Castro (2010 *apud* CAVALCANTI, 2019) entendem a escala geográfica e cartográfica como coisas distintas. É Cavalcanti que se refere às escalas cartográficas e geográficas como distintas e complementares. Defende-se, aqui, uma escala cartográfica a partir do momento em que há projeção em uma folha de papel, em um tecido etc. Porém, que fique claro, a opção não é pela métrica, mas pela intensidade. Portanto, começa-se a falar em uma escala geográfica, cuja escala é a do fenômeno, pois o fenômeno precede o mapa. O fenômeno poças d’água, na obra ficcional de Jader Janer, precede o mapa, mas será representado em um mapa livre, sem rigor matemático, nas escalas vivenciais – e porque não multiescalares – da criança que se apropriou e reelaborou as escalas das mãos guias e colocou no seu mapa.

Em uma experiência na creche da Universidade Federal Fluminense (UFF), Lopes narra a busca por fantasmas, mapeando os lugares da creche nos quais os fantasmas passaram na tentativa de encontrá-los. Junto às mãos guias dos adultos, folha na mão das crianças para mapearem os fantasmas que tinham passado, os seus trajetos e em qual lugar alguns deles foram encontrados. No mapa havia desenho, máquinas. Eis o fragmento:

Nesse momento, um grupo de crianças maiores entrou na sala. Estavam com uma grande folha na mão: era um mapa (exigente) da creche feito por elas mesmas. Queriam saber das outras crianças se algum fantasma havia passado por ali. Estavam em busca desses seres “sobrenaturais”, como uma delas dizia, pois estavam aprontando muito: escondendo coisas e até rasgando materiais pendurados na parede.

As crianças colocaram o mapa no chão e mostraram por onde elas já haviam passado, que trajeto já tinham feito e onde elas tinham encontrado alguns fantasmas. Estavam envolvidas na resolução de outro problema: como capturá-los. Até agora não tinham achado uma solução para isso. Já tinham feito até alguns desenhos, criado máquinas, mas não tinham ainda construído nenhuma delas. Havia um adulto com elas que logo chamou: “Vamos, ainda temos outros locais para ir, muito a percorrer, vamos lá”. Todas saíram e as demais crianças voltaram à atividade. (LOPES, 2018, p. 94)

É a intensidade do fenômeno projetada em um papel, ou seja, é a escala geográfica e a escala cartográfica em diálogo, pois se trata de um mapa produzido com crianças, e não adultocêntrico, em situações de aprendizagem.

A concepção de cartografia na obra ficcional de Jader Janer, a partir da escala, está em diálogo com as escalas das infâncias da cartografia da Geografia da Infância. A escala na obra de Jader Janer é a escala das significâncias da criança, assim como na cartografia da Geografia da Infância, pois, como já foi dito, não se trata de um mapa adultocêntrico.

Porém, é importante lembrar aqui que estamos falando em mapa e, por isso, em uma representação sobre o papel, ou pano etc. O mapa da menina é um mapa autobiográfico e multiescalar, um mapa artístico que adotou a forma de sua cidade e do seu mundo, agora multiescalar, depois de tantos encontros com as mãos guias na obra ficcional *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados*.

### **3.4 O ensino de conteúdos cartográficos na Educação Básica: um panorama de mudança**

É inevitável nos perguntarmos como fica a cartografia escolar diante de uma abordagem não adultocêntrica e, por isso, o papel do professor se torna essencial, pois é ele a mão guia que fará o mapa com as crianças. Desse modo, estamos diante de uma cartografia que se faz com crianças, e não para ou sobre crianças.

Um bom começo para a defesa da escola e da Geografia escolar é trazer aqui a fala de Sousa Neto: “(...) não se trata de adaptar a ciência às mudanças do capital, mas por intermédio da ciência subverter a ordem mesma que a institui. Ainda que completamente no interior da ordem, plenamente contrária a ela” (1999, p. 13). Por isso, pensar e lutar por uma Geografia escolar e uma cartografia escolar fora dos moldes hegemônicos em tempos de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) é um desafio que essa pesquisa enfrentou e enfrenta, dentro da ordem, subvertendo-a, sem se adaptar as exigências do currículo instituído.

Diferente de um ensino de Geografia positivista, Vygotsky trata esse ensino como potencializador da imaginação. Esta pesquisa propõe uma liberdade cognitiva que não está na BNCC – documento esse no qual o estudo continua sendo pelo mapa cartesiano, que não dá lugar as lógicas das crianças na produção de seus mapas com escalas vivenciais e muito menos em diálogo com a Literatura. Vygotsky vai destacar o papel do ensino de Geografia e da sua relação com a imaginação e a experiência (2018, p. 27):

Quando lemos o jornal e nos informamos sobre milhares de acontecimentos que não testemunhamos diretamente, quando uma criança estuda geografia ou história, quando, por meio de uma carta, tomamos conhecimento do que está acontecendo a outra pessoa, em todos esses casos, a nossa imaginação serve à nossa experiência. Assim há uma dependência dupla, mútua entre imaginação e experiência. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo, é a própria experiência que se apoia na imaginação.

O mapa cartesiano de escala cartográfica pequena, muito utilizado nas escolas para localizar países, ainda encanta as crianças, principalmente os estudantes da rede pública Estadual do Rio de Janeiro, pois é o que chega até eles; muitos nunca ouviram falar em Atlas. É na escola que acontece o contato com os mapas. Diante dessa realidade, a imaginação é exercitada porque o mapa realmente é potencializador da imaginação. Descobrir outros lugares, encontrar-se no mapa, é uma experiência que a professora-pesquisadora vive na escola com os seus alunos. Mas é pouco. Produzir mapas autobiográficos do bairro Trindade mostrou que as crianças deram voz às suas vivências, elas ganharam importância e essa experiência de produzir mapas fez a imaginação e a experiência de que fala Vygotsky realmente estar presente na aula de Geografia.



Jader Janer Moreira Lopes e Daniel Luiz Poio Roberti (2018) fazem a retrospectiva recente das mudanças na cartografia escolar, muito pertinente tal retrospectiva para se pensar o esgotamento da perspectiva piagetiana e traçar uma aproximação de novas abordagens teórico-metodológicas. Para a criança dos anos 1980 e 1990, a cartografia de perspectiva piagetiana dava conta da produção de mapas nesse contexto, ao contrário da criança de hoje. Houve, no século XXI, um salto geracional qualitativo na cultura:

Até o quinto Colóquio de Cartografia para Crianças, a perspectiva piagetiana era tida como a concepção teórico-metodológica predominante da Cartografia Escolar. A partir do sexto Colóquio de Cartografia para Crianças na UFJF/Juiz de Fora, no ano de 2009, a perspectiva piagetiana de leitura do espaço começou a sofrer críticas de movimentos tanto de dentro, como de fora da Cartografia Escolar. Mesma época em que o construtivismo interacionista no campo da educação passava por um período de reconstrução das suas bases fundantes. As críticas, sobre a separação por etapas do desenvolvimento humano, atravessavam todo o pensamento piagetiano na educação.

O próprio nome do movimento, construtivismo interacionista e a concepção teórico-metodológica que ele carrega foram duramente criticados na educação por polarizar o sujeito e o conhecimento. O mundo era tomado como objeto cognoscível localizado fora do sujeito.

Novas abordagens teórico-metodológicas foram assumidas por alguns intelectuais do campo do ensino. Os exemplos são variados e vão desde o campo da filosofia com a Fenomenologia e a Filosofia da diferença até o campo da psicologia do desenvolvimento com a Teoria Histórico-Cultural. A Filosofia da diferença e a Teoria Histórico-Cultural são as duas matrizes de pensamento que surgem nas falas dos professores entrevistados, quando eles discutem a renovação da Cartografia Escolar. As duas correntes concordam que a humanidade se desenvolveu através de saltos geracionais qualitativos na cultura não havendo a necessidade que o indivíduo refaça o caminho do desenvolvimento na história. A ferramenta e a memória expressam esse desenvolvimento do sujeito histórico na/da cultura. (LOPES; ROBERTI, 2018, p. 165)

A cartografia com crianças é recente, porém com trabalhos significativos demarcando um novo tempo no ensino de cartografia. Ainda há a necessidade de se pensar uma alfabetização e um letramento cartográfico que partam das cartografias que as crianças trazem com elas e as cartografias dos professores também – essas mãos guias que ampliam as escalas vivenciais das crianças. A Geografia da Infância e a Cartografia com crianças já têm uma bibliografia recente de produções que citamos aqui:

Em sua pesquisa, Roberti (2015) realiza um resgate com importantes professoras e pesquisadoras da área de Cartografia e Cartografia Escolar no Brasil. Trata-se de um trabalho que reconstrói trajetórias e organiza

narrativas sobre o trabalho que vem sendo realizado com as crianças e a Cartografia nas escolas.

Já os trabalhos de Medeiros (2012), Lima (2014) e Benedict (2011, 2016) investigam a autoria das crianças na produção e vivência cartográfica. A análise da produção de representações da paisagem, a produção de mapas urbanos, a produção e a interpretação de mapas de games compõem cartografias realizadas com crianças que partem de suas Geografias da Infância. (LOPES; COSTA, 2017, p. 115)

Quem vai contribuir para essa cartografia produzida com crianças é Jörn Seemann, pois, na citação a seguir, podemos fazer uma aproximação com a cartografia escolar. A escola precisa ser o lugar de produzir mapas, no qual o fenômeno precede o mapa que as significâncias da criança estejam nele. Isso incentiva a criatividade, dá sentido ao mapa. Assim, acrescenta Seemann (2014, p. 75):

Qual a relação entre lugar e mapa? Adélia Prado escreve que o mapa confirma a existência do lugar. A realidade se inverte. É o mapa que comprova o local de uma casa, de um povoado, de uma rodovia, de uma floresta. Não é mais o fenômeno que vemos diante dos nossos olhos que, em seguida, é transcrito ou inscrito em um mapa. Será que lugares precisam de mapas para serem aceitos como existentes? Será que o mapa pode subsistir o testemunho ocular? Isso faz lembrar uma frase consagrada do filósofo Jean Baudrillard: “o território já não precede mais o mapa”. Nos redemoinhos da pós-modernidade é o mapa que surge primeiro, é o significante que precede o significado de modo que esses novos signos se tornam simulacros que não representam mais o espaço real. A ligação entre a realidade e sua representação se rompa (...).

Pensar o professor, isto é, a mão guia, nesse fazer cartográfico não adultocêntrico é fundamental, pois a partir do momento em que se faz cartografia com crianças e não para crianças surge a necessidade de formá-lo não para ensinar uma técnica, mas a cidadania. É isso que nos diz Seemann (2012, p. 29):

Diante dessas correntes de pensamento cartográfico que costumam “acorrentar” os seus seguidores, a cartografia não é uma mera técnica ou um simples “fazer mapas”. Existem várias cartografias com vários paradigmas, embora muitos acadêmicos estejam convencidos que suas próprias ideias sobre a cartografia sejam as únicas válidas. A professora do ensino básico, portanto, raramente tem contato com o pensamento cartográfico, porque esses conteúdos não são mencionados nos livros didáticos. Refletir sobre a cartografia inserida no contexto da sua época e em relação às tendências nas ciências poderia ser um caminho para compreender a cartografia como algo mais do que uma técnica inútil e distante da nossa realidade. A cartografia não serve apenas “para fazer a guerra”, mas também pode se tornar uma contribuição essencial para a construção da cidadania.

A Cartografia que vem crescendo desde o 6º *Colóquio de Cartografia para Crianças* na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF/Juiz de Fora), no ano de 2009, começa a chegar às escolas muito timidamente, mas, infelizmente, os livros didáticos continuam com o rigor da ciência para o ensino de Cartografia. Os professores precisam saber dessa Cartografia baseada na Teoria Histórico-Cultural na Educação Básica. Seemann (2012), mais uma vez, contribui para a produção de uma Cartografia menos cartesiana e mais artística. Segundo o autor:

Vale salientar que os mapas não devem ser inseridos exclusivamente na concepção cartesiana do espaço com a fria geometria (frequentemente anunciado como objetivo da aprendizagem em muitos livros didáticos e publicações acerca da educação cartográfica), mas como instrumentos criativos e artísticos dentro de um projeto cultural mais amplo de (re)criar e (re)construir o mundo. Os mapas se tornam visões do mundo, espelhos da realidade vivida, meios de comunicação e indicadores de emoções, medo e ideias, tornando-se uma forma de conhecimento visual que é responsável pela formação de muitos aspectos da imaginação geográfica da sociedade contemporânea. (SEEMANN, 2012, p. 89)

Se aprendemos por revolução, e não por evolução, a cartografia hegemônica de perspectiva piagetiana não dá conta da cartografia escolar, contudo a cartografia em uma perspectiva histórico-cultural de bases vygotskianas é capaz de promover as revoluções no desenvolvimento da criança. Lopes (2018, p. 104) afirma que a partir de Vygotski “o desenvolvimento humano não se dá como evolução, mas, sim, como revolução, não como planos a serem alcançados em uma escala temporal, são revoluções constantes que nos formam”.

Ler um livro, fazer uma viagem ou uma aula de Geografia exemplificam situações potencializadoras do desenvolvimento tanto da criança como de todos nós, adultos. Mesmo que ao ler um livro a pessoa esteja sozinha, uma experiência intrapessoal, houve um processo intersubjetivo antes que proporcionou o desenvolvimento.

Concluiremos esse subitem com Cosgrove citada por Ferreira de Mello (2014, p. 64):

Como sublinhado por Cosgrove, “a geografia está em toda parte” e – arrematamos com o raciocínio defendido nestas páginas – em todas as pessoas. Trata-se, como se sabe, de um canal negligenciado pelo saber geográfico. Contudo, o mundo vivido dos indivíduos e grupos sociais prossegue, e novos espaços e lugares continuam sendo descortinados.

A Geografia que está nas crianças, muitas vezes caladas e negadas, merece ganhar lugar nos mapas produzidos por elas. Essa Cartografia descortina novos espaços e lugares das infâncias que a Cartografia na perspectiva piagetiana não pode revelar. Um mapa carregado de vivência e, por isso, singular, é o que se defende nessa pesquisa.

## **4 UM ESTUDO DE CASO DAS ESCALAS DE MAPAS DE ESTUDANTES DO 6º ANO EM DUAS ESCOLAS EM SÃO GONÇALO – RJ**

Neste capítulo, desdobra-se a dimensão empírica da pesquisa, cujos procedimentos são: a observação, a aplicação de quatro atividades de produção de mapas e a aplicação de um questionário.

Na observação, o pesquisador se entende:

capaz de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos; ter sensibilidade para pessoas; ser bom ouvinte; formular boas perguntas; ter familiaridade com as questões investigadas; ter flexibilidade para se adaptar a situações inesperadas; não ter pressa de identificar padrões ou atribuir significados aos fenômenos observados. (LAKATOS, 2017, p. 314-315)

No questionário, as perguntas foram abertas com a preocupação de um “conteúdo adequado das perguntas, vocabulário acessível, número de perguntas, necessidade de contornar perguntas embaraçosas, ordem de perguntas” (LAKATOS, 2017, p. 322).

### **4.1 “Você nunca viu no Google?”: a cartografia da vivência**

A primeira atividade proposta a partir do fragmento do livro de Jader Janer foi sobre as poças d’água que revelam as significâncias em um mapa de criança. O que, para os adultos, pode ser insignificante provocou a reflexão dos estudantes com a colaboração da professora. O tema foi sobre o que era importante para eles na escola, no pátio e no entorno da escola.

Os estudantes desceram ao pátio. Destaca-se, aqui, o dia da semana em que estavam: era terça-feira, um dia depois das escolas retornarem ao ensino presencial após o isolamento social ocasionado pela pandemia da covid-19, em que os estudantes passaram o 5º e o 6º ano quase todo com aulas remotas.

Já no pátio, a docente perguntou o que eles achavam importante ali no espaço em que se encontravam, na escola em si e em seu entorno e logo um estudante respondeu: “as salas de aula”. Notou-se, naquele momento, que não foi

fácil ficar longe da escola e a valorização desse espaço foi destacado. A professora continuou a atividade questionando aos estudantes sobre o que consideravam importante naquele espaço que os adultos talvez não considerassem. Nada foi respondido, o que fez com que a professora interferisse dizendo que achava as flores da escola muito belas e importantes para estarem no mapa, mas que só as colocariam se eles também achassem. Os estudantes concordaram prontamente e começaram a coletar as flores para o mapa. De repente, uma estudante disse que os cachorros da escola eram importantes para estarem no mapa.

Voltando para a sala de aula, a docente pediu às crianças que dessem um nome ao mapa e um estudante rapidamente disse: “Nem todo mundo é igual os adultos”. A seguir, com a cartolina aberta, a professora pediu que fizessem o mapa das significâncias da escola e seu entorno a partir do olhar deles, de criança. Aquele momento era decisivo para a pesquisa e a professora-pesquisadora ficou atenta à escala e como os estudantes iriam projetar o mapa no papel.

O estudante J.P.O.M. fez o mapa a partir de um olhar vertical e seu colega de classe, o estudante S.L., disse, rindo muito, que estava errado. J.P.O.M. rebateu, dizendo que no Google é assim: “Você nunca viu no Google?”. Ficou claro que J.P.O.M. aprendeu na vida fora da escola a representar a partir dos mapas digitais, enquanto o estudante S.L. não aprendeu na escola e nem fora dela.

A discussão sobre o que era na frente, atrás e ao lado da escola foi acalorada. E parece que não há dúvidas de que não houve alfabetização cartográfica.

Depois dessa aula, já na sala dos professores na hora do recreio, a docente de Língua Portuguesa conversou com a professora de Geografia. Ela disse que, ao entrar na sala de aula e ver o mapa, pediu aos estudantes que falassem sobre ele e as crianças disseram que podemos mapear o que quisermos. A professora-pesquisadora atingiu o seu objetivo: as crianças foram capazes de mapear as suas significâncias, pois as significâncias dos adultos são muito diferentes das delas, têm outras escalas.

As crianças mapeiam o que quiserem, o fenômeno que quiserem, fenômeno esse que precede o mapa e é assim que elas aprenderam a mapear na atividade proposta.

As figuras a seguir são os mapas das significâncias produzidos pela turma 601 do CIEP 408 – Sérgio Cardoso.

Figura 2 – Mapa das significâncias da escola e seu entorno produzido pela turma 601 do CIEP 408



Fonte: A autora, 2021.

Comparando ao estudo de caso do Colégio Estadual Lauro Corrêa, uma estudante foi à mesa da professora entregar o mapa das significâncias da escola e o seu entorno a partir do seu olhar de criança. Ao receber o mapa, a docente notou que ela também tinha feito uma representação vertical e a perguntou o que era aquela representação. A estudante disse que eram casas e uma colega começou a rir, assim como ocorreu no CIEP 408, porém a reação da estudante que fez o mapa (Figura 3) foi diferente da reação do estudante do CIEP: ela ficou envergonhada, achando que não era correto representar assim. Percebendo o seu embaraço, na mesma hora, a professora a parabenizou e disse que havia gostado muito.

Figura 3 – Mapa das significâncias do bairro Trindade da estudante M.N.G. da turma 602 do Colégio Lauro Corrêa

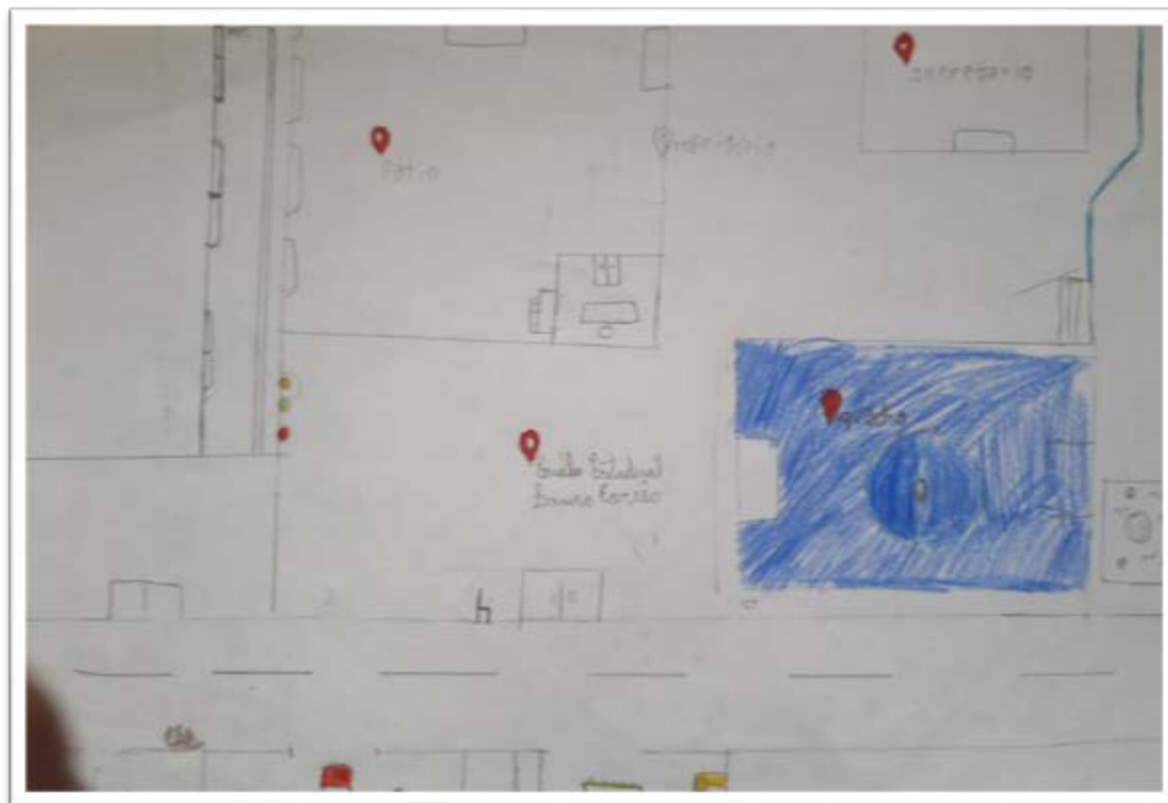


Fonte: A autora, 2021.

Em outro caso, na turma 602 do Lauro Corrêa, percebe-se no mapa da Figura 4 a representação das significâncias como nas ferramentas digitais Uber e Google Maps.



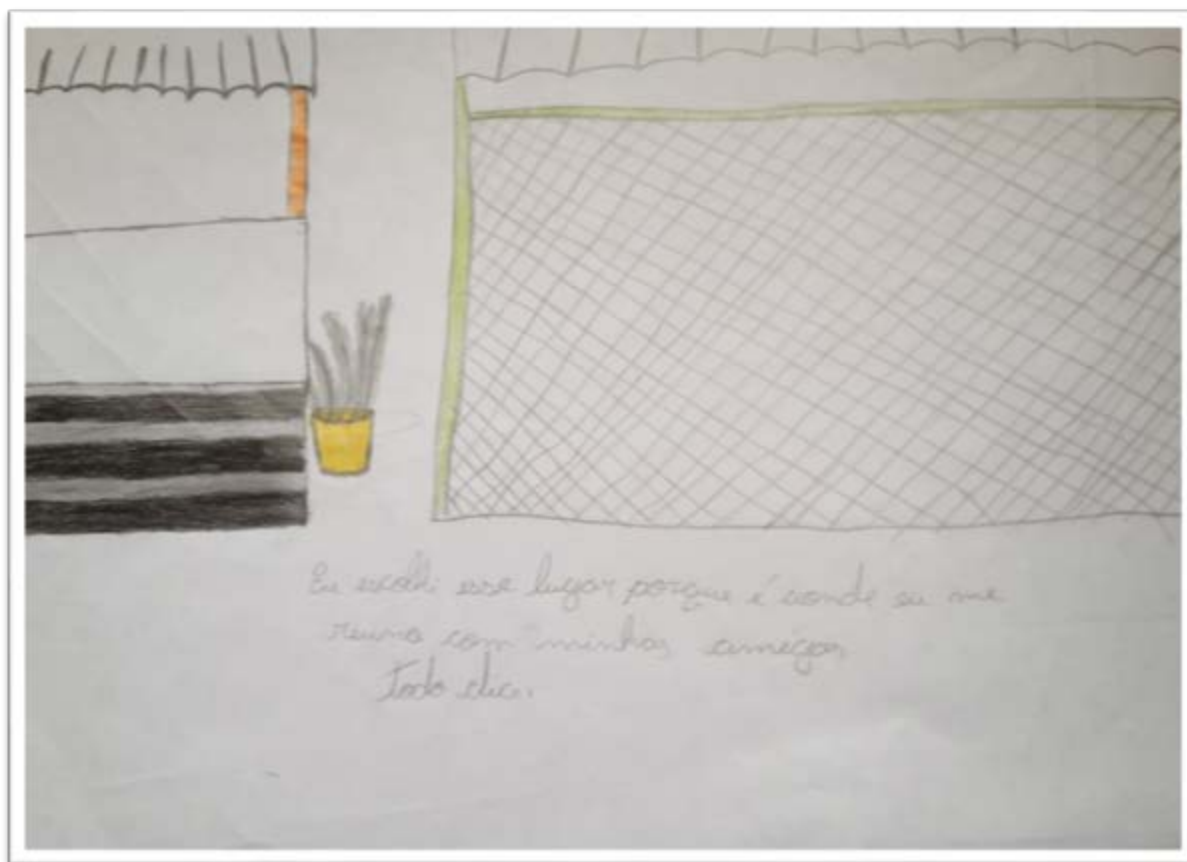
Figura 4 – Mapa das significâncias da escola e seu entorno da estudante G.B.F. da turma 602 do Colégio Lauro Corrêa



Fonte: A autora, 2021.

Das 52 crianças nas duas turmas do Colégio Lauro Corrêa e das seis crianças no CIEP 408, somente três desenharam o mapa digital que conhecem dos celulares e computadores – desenhos estes que comprovam que as crianças, mesmo que não aprendam na escola, aprendem fora dela. Contudo, a pesquisa na periferia de São Gonçalo revelou que, entre os seus participantes, há muitas crianças sem qualquer contato com mapas. São crianças excluídas do mundo digital. Nessa atividade, não houve produção de mapas multiescalares, mas de diferentes escalas. O mapa a seguir (Figura 5), da aluna G.S., mostra a sua escala cartográfica grande da escola, do lugar que gosta de se reunir com suas colegas.

Figura 5 – Mapa das insignificâncias da aluna G.S.



Fonte: A autora, 2021.

A aluna G.S. fez um mapa mais próximo do que seria insignificante em um mapa adultocêntrico. Representar o cantinho no qual se reúne com as amigas merece estar no mapa na aula de Geografia. Começar o 6º ano depois do isolamento social da pandemia e a sua vida ganhar um lugar no mapa feito por ela transforma o seu entendimento do que seria fazer um mapa ou, simplesmente, sua primeira experiência de produzir um mapa revolucionará a sua relação com os mapas para toda a sua vida escolar, e fora da escola. O processo de produção dos mapas foi de muito diálogo, a professora fez com eles, dando sugestões e muita liberdade.

A aluna V.B.M., da turma 601, fez o mapa do bairro com a escola no centro (Figura 6), dando destaque para a praça, o rio poluído e as casas. Ela criou uma proporção do que tem sentido para ela, pois entre a praça e a escola há muitas ruas, o mesmo pode ser dito do rio poluído.

Figura 6 – Mapa das significâncias do bairro da aluna V.B.M.



Fonte: A autora, 2021.

O contato com a Literatura permitiu aos estudantes conhecerem mapas remendados, mapas com poças d'água que a Geografia escolar, por meio da cartografia escolar, não tem alcançado nem priorizado, pois ainda se ensina a Cartografia hegemônica e adultocêntrica. A partir do momento em que as crianças põem suas escalas vivenciais no mapa, assim como fez a menina na obra de Jader Janer, acontecem revoluções no desenvolvimento da criança. O ato de mapear passa a ser autoral. É uma experiência que começa no 6º ano, pois no primeiro segmento do EF, pelo relato das crianças, quase não houve essa experiência com mapas, nem mesmo com o estudo pelo mapa.

Vejamos, agora, a descrição da atividade 1 proposta aos estudantes.

**Atividade 1:**

Bom dia, turma, estamos iniciando o 4º bimestre e vamos produzir alguns mapas inspirados no livro *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados*, do geógrafo Jader Janer.

Este livro conta a história de uma menina que quer produzir seu mapa com a ajuda de algumas pessoas da cidade: o botãoeiro, o Senhor das Quinquilharias, a Senhora Mediant, a menina de fora e o nomeador de constelações.

Que tal lermos um fragmento do livro? Vamos lá então!

– Os mapas dizem a verdade?

Agora ele tratou de responder:

– Só um pouquinho de verdade.

Suas palavras foram acompanhadas de um gesto com os dedos, tentando mostrar o tamanho do pouquinho.

– É sempre tudo invenção de quem fez o mapa. Na verdade, até as verdades são invenções. Verdade é uma palavra que a gente criou para acreditar que existem verdades! Eu me afasto de pessoas que só têm palavras verdades. Tem que tomar cuidado com elas e tem que cuidar delas. Palavras desconfiadas é que devemos catar por aí.

– Catar palavras por aí? – A menina riu.

– Sim, tem muitas a se catar. E as desconfiadas são melhores, pois tem verdades importantes. Palavras são sempre re-inventadas, invenções às avessas.

– Que confusão de palavras avessas!!!

– É que as palavras são assim mesmo, nós as inventamos para ajudar a pensar o mundo, contar as coisas que estão por aí, dizer das pessoas. Não é que depois elas nos inventam! Criamos as palavras e depois nascemos nas palavras que nos são ditas. Criações constantes! Mas voltemos às verdades: na rua onde você mora tem buracos?

– Buracos? Tem poças da água que pulamos quando chove! Buracos são poças da água? Ela gostava de falar assim mesmo: “poças da água!, alguns adultos já haviam corrigido, mas ela não esqueceu o seu jeito de dizer algumas coisas.

– Para os adultos buracos são buracos, podem até virar poças da água, poças d’água. Mas elas fazem eles ficarem doentes. Por isso nem pisam mais nelas. Quando tem uma criança, podem até pisar. Já viu aquele mapa grande que tem na praça da cidade? – Fazia referência a um mapa que tinha informações turísticas e de localização de alguns pontos da cidade.

– Sim. É grande mesmo – ela respondeu, afirmando.

– Lá tem poças da água? Tem poças d’água?

– Não... não tem!

– Pois é, como as pessoas vão saber onde molhar os pés quando a chuva cair na cidade? E você me pergunta se os mapas dizem a verdade!

– Nossa, temos que ir lá colocar as poças da água nesse mapa. Será que quem fez o

*mapa esqueceu?*

*– Não esqueceu! Não esqueceram! É, novamente, um problema de escala. As escalas das pessoas no mundo são diferentes. Algumas escalas são sempre esquecidas ou devem ser esquecidas.*

*– A das crianças? – Indagou a menina fazendo referência à parte final da frase dita.*

*– Não só a das crianças, mas essas também, frequentemente, são ignoradas.*

(LOPES, 2017, p. 40-42)

**Atividade:** Que tal fazer um mapa do bairro com o que você acha importante nele, mas as pessoas geralmente não se importam?

A Geografia ensinada com a Literatura e a Cartografia foi fundamental para que aprendessem a manusear um Atlas, e mesmo saber o que é um Atlas, em um contexto, e não em uma aula expositiva e de copiar no quadro. Em pouco tempo, já sabiam o que é um Atlas, sabiam diferenciar mapas e identificar os continentes, países, estados e mapas temáticos. Depois de quase dois anos fora da escola e isolados em suas casas, as crianças aprenderam um conteúdo prático – que deveriam trazer do primeiro segmento do Ensino Fundamental – fazendo mapas multiescalares das receitas de família que vieram de várias partes do mundo. Mapear se tornou rotina nas aulas de Geografia.

#### **4.2 As escalas de Ícaro: quando se chega ao 6º ano em processo de alfabetização pós-pandemia**

No Colégio Estadual Lauro Corrêa, a professora e os estudantes já estavam em sala de aula quando a coordenadora de turno chegou com o estudante Ícaro. Ela perguntou à professora se ele poderia entrar e a professora assentiu. Parecia carregar o mundo nas costas com a sua mochila. Só havia mais uma carteira vaga, que era próxima à mesa da professora, e foi ali que ele se sentou.

Após a professora e os estudantes lerem o fragmento do livro de Jader Janer sobre as insignificâncias do mapa da escola e o seu entorno, Ícaro ficou nervoso, chamou a professora e perguntou bem baixinho se ele poderia desenhar o

dinossauro da capa do seu caderno. A professora respondeu que sim, sorrindo, deixou-o desenhando e foi atender as dúvidas de outros estudantes que vinham à sua mesa. Enquanto isso, Ícaro produzia o seu mapa (Figura 7). Assim que o terminou, o estudante mostrou à professora e, para a sua surpresa, não foi apenas o dinossauro da capa do caderno que ele reproduziu. Ele se desenhava pescando no rio que passa perto da escola e, com senso de humor, o peixe grande se preparava para comer o peixe pequeno. Da possibilidade da reprodução para a criação de um mapa autoral, Ícaro se tornou um mapeador.

Figura 7 – Mapa das significâncias do bairro Trindade do estudante Ícaro da turma 601 do Colégio Lauro Corrêa



Fonte: A autora, 2021.

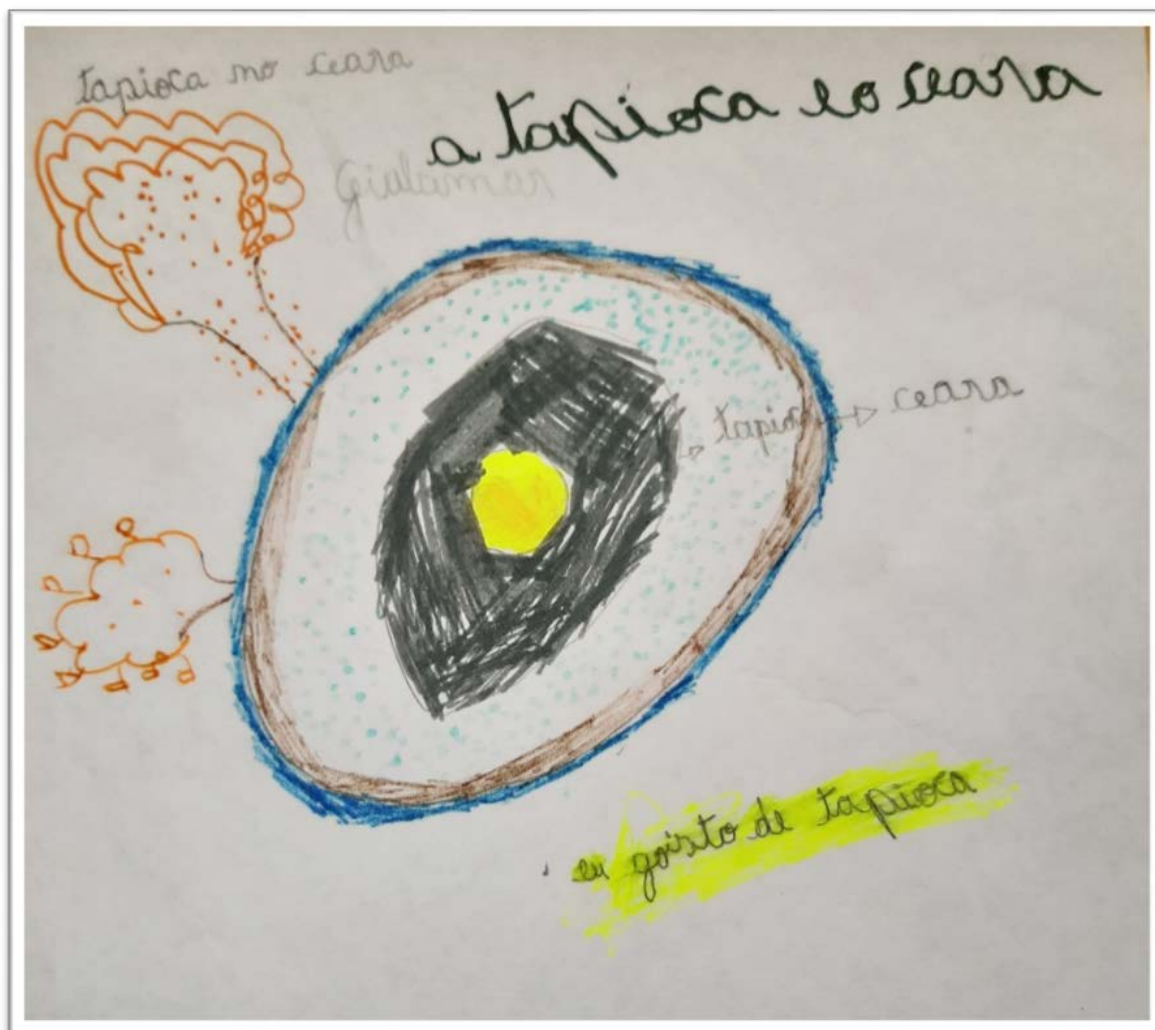
O segundo mapa produzido por Ícaro foi um mapareceita (Figura 8) – no subitem 4.3, mais exemplos de outros estudantes serão problematizados sobre os mapasreceitas. Logo após a leitura do fragmento do livro de Jader Janer sobre os mapasreceitas, o estudante Ícaro foi até a mesa da professora perguntar qual mapareceita desenhar, pois a leitura nos ensinou que toda receita tem um mapa, como disse o botãoeiro.

Conversando com a docente, ele logo disse que gostava de tapioca, mas sem muita empolgação, pois o estudante, por ser muito pobre, não deve ter muitas opções de receitas. A professora resolveu perguntar qual a origem de sua família e ele disse que era do Ceará. Colaborando na produção de seu mapa, ela sugeriu ao estudante que desenhasse dentro do Estado do Ceará uma tapioca e, para isso, deu a ele o Atlas, mostrando a forma do Estado do Ceará. Desse modo, o mapa foi produzido com a professora.

No subitem 4.6, as respostas do questionário de Ícaro mostram que ele escreve pouco, pois chegou ao 6º ano ainda em processo de alfabetização. Será preciso uma proposta pedagógica para o 7º ano de letramento na Língua Portuguesa e nas outras disciplinas.



Figura 8 – Mapareceita do estudante Ícaro da turma 601 do Colégio Lauro Corrêa



Fonte: A autora, 2021.

Depois de aplicar as atividades, a professora chegou a usar o livro didático, mas a rejeição foi muito grande. Poucos conseguiram realizar as atividades mesmo com a ajuda da docente. Portanto, aulas tradicionais não são um bom remédio para essas turmas de 6º ano pós-pandemia; será preciso povoar a imaginação e a criatividade desses estudantes com aulas em que as crianças tenham voz e as suas vidas sejam trazidas para a sala de aula, revelando o currículo oculto.

As escalas vivenciais das crianças não podem ser ocultadas, pelo contrário, devem estar no seu mapa. Os estudantes são muito generosos e sabem quando a proposta da aula é diferente do tradicional copiar no quadro e pesquisar no livro.

A precariedade no município de São Gonçalo nos entristece. O município não vem cumprindo o seu papel de educar para o protagonismo infantil. Ao contrário, as



crianças chegam ao 6º ano sem ter noções de cartografia escolar, aprendem cartografia na vivência do cotidiano, fora da escola.

Produzir mapas é uma experiência prazerosa para as crianças, principalmente porque as suas escalas estão neles. Esta é uma vivência negada no 1º segmento do Ensino Fundamental.

Quantas revoluções cognitivas são negadas às crianças, calando-as cada vez mais, confinadas e determinadas na periferia? Porém, como disse Sarmiento, as crianças “transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação” (SARMENTO, 2003, p. 2).

Foi a leveza da renovação das crianças que permitiu, nas atividades propostas nessa pesquisa, ao mesmo tempo se divertirem e levarem a sério a elaboração dos mapas que nunca pensariam em elaborar, pois esperavam, provavelmente, atividades com a cartografia do livro didático.

A professora produziu o mapa com as crianças e isso fez a diferença, pois se tornaram autores e protagonistas com a mediação da mão guia. Confirmou-se, portanto, que produzir mapas com crianças por meio de textos literários potencializa a imaginação, a autoria e o protagonismo infantil e a mão guia é decisiva nesse processo. Para tanto, o professor precisa conhecer a Teoria Histórico-Cultural para produzir mapas com crianças, caso contrário a cartografia hegemônica de perspectiva piagetiana continuará a ser uma cartografia para crianças que as vê como um pré-adulto, como o que falta para ser um adulto.

Foi negado o exercício da cidadania para as crianças, pois lhes foi negado nos anos iniciais do EF, como foi relatado pelos estudantes, o direito de produzirem mapas autorais, de se reconhecerem no lugar em que vivem, olhando o bairro, o município e a sua vida por intermédio do raciocínio escalar.

O estudante Ícaro é um caso de autoria nessa pesquisa. Para quem chegou inseguro nas atividades, hoje sabe que os seus mapas são comoventes e produzir mapas se tornou parte da sua vida.

As escolas brasileiras, principalmente das periferias, têm muitos Ícaros, por isso a urgência de professores que conheçam e trabalhem com a Teoria Histórico-Cultural, para fazerem com que mapas autorais entre as crianças sejam rotina nas escolas.

### **4.3 A multiescalaridade dos mapasreceitas potencializada com a mão guia da professora**

Como já foi dito aqui, os mapas foram feitos com a professora, que trazia as suas referências de cartografia e escala, para que os estudantes interpretassem e reelaborassem com as suas próprias escalas. A estudante B.A.A., após a leitura do fragmento do livro de Jader Janer, descobre os mapasreceitas, desenha um bolo de caneca e a sua família com o mapa de São Gonçalo (cidade) e o de Minas Gerais (Figura 9), pois muitos estudantes são migrantes e os que já nasceram em São Gonçalo possuem famílias em outros estados.

Os mapasreceitas foram os mais multiescalares, enquanto os mapas das importâncias do que há no bairro; os mapas das doenças dos lugares e o mapa das origens apresentaram diferentes escalas, mas, como se observará, não foram multiescalares.

Os mapas produzidos foram mapas temáticos, porém, não os mapas temáticos da cartografia oficial, muito presente nas aulas de Geografia para ensinar conteúdos geográficos. Foram mapas temáticos multiescalares, incomum nas aulas de Geografia. Mesmo que alguns não tenham sido multiescalares, apresentaram diferentes escalas. Desse modo, pensou-se, com esses mapas temáticos, da escala global a local. O raciocínio escalar, o tempo todo, fez com que os alunos pensassem suas vidas e as diferentes escalas que vivenciam no bairro trindade. A Trindade é parte do mundo e isso passa pela vida dos alunos.

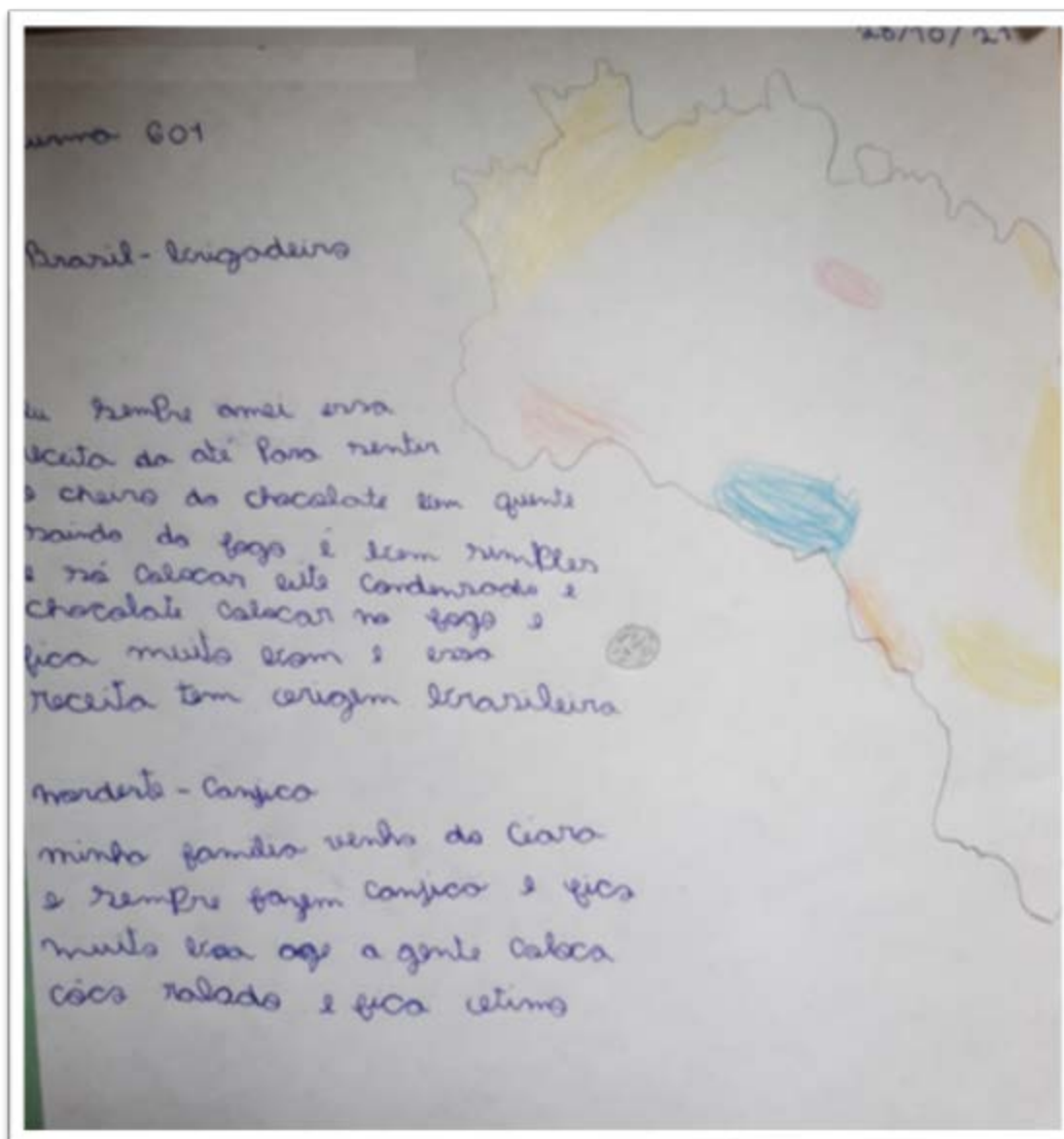
Figura 9 – Mapareceita da estudante B.A.A. da turma 601 do CIEP 408



Fonte: A autora, 2021.

Uma aula antes de propor os mapasreceitas, a docente pediu aos estudantes que pesquisassem, na internet, receitas ou perguntassem a seus familiares receitas de família e sua origem geográfica. A estudante H.R.V., da turma 601, descobriu que o brigadeiro é uma receita brasileira e possui a dimensão sensorial “do cheiro do chocolate bem quente saindo do fogo”. Ela também apresentou a receita nordestina da canjica que a sua família, que veio do Ceará, faz em São Gonçalo (Figura 10).

Figura 10 – Mapareceita da estudante H.R.V. da turma 601 do Colégio Lauro Corrêa



Fonte: A autora, 2021.

A multiescalaridade das receitas e vivências mostra que as escalas vivenciais das crianças estão prenhes de totalidade. Um mapa multiescalar na infância é possível, revelando que trazer à consciência de que o bairro Trindade está no mundo faz a Geografia cumprir um papel que ela pouco faz: dialogar com as diferentes escalas, promovendo o raciocínio escalar – ainda mais se pensarmos que a escala geográfica ainda não acontece plenamente presente nas aulas de Geografia. Porém, aqui nessa pesquisa não falamos somente em escala geográfica e cartográfica, mas em uma multiescalaridade mais próxima de um fazer cartográfico artístico, que está ainda tentando encontrar um lugar nas aulas de Geografia para

ensinar conteúdos geográficos que expressem a singularidade das crianças nesse mundo complexo de maneira criativa e vivencial.

é necessário que o professor contextualize as Escalas, mostrando que elas são dialéticas, interagem e se correlacionam. O fenômeno que ocorre em escala local precisa ser compreendido não apenas no espaço imediato, haja vista que a escala global interfere na local, não se deve analisá-lo apenas sob a ótica da escala maior. (NASCIMENTO; SILVA; BUENO, 2020, p. 54)

O mapa da estudante M.E.S.S.A. (Figura 11) trouxe as suas receitas em escala de Brasil e em escala internacional, com receitas do Japão que conquistaram o nosso país. Para os estudantes que relatam, no questionário do subitem 4.6, nunca terem feito mapas, esses mapas vivenciais e multiescalares mostram que as crianças têm muito a dizer e mapear a partir de suas escalas vivenciais.

Figura 11 – Mapareceita da estudante M.E.S.S.A. da turma 601 do Colégio Lauro Corrêa



Fonte: A autora, 2021.

A aula de produção de mapasreceitas trouxe as vivências multiescalares da criança para o mapa, pois o mapa de Minas Gerais e do Japão e suas receitas são

experimentadas no bairro; além de incentivar o protagonismo infantil, pois gostar de chocolate amargo, segundo os adultos, não é algo comum para crianças como a menina na obra de Jader Janer, que não é compreendida, mas vive a sua singularidade na cultura e podemos destacar a aluna H.R.V., da turma 601, que, ao lembrar-se “do cheiro do chocolate bem quente saindo do fogo” dá voz as suas vivências.

Vejam, agora, a descrição da atividade 2 proposta aos estudantes.

### **Atividade 2**

Bom dia, turma, o trecho do livro *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados*, do geógrafo Jader Janer, que vamos ler hoje vai nos inspirar a fazer mais um mapa.

Que tal lermos um fragmento do livro? Vamos lá, então!

– *Olha, eu trouxe chocolate amargo!* – *Disse isso e retirou do bolso uma barra bem grossa, que já começava a amolecer pelo tempo dentro do casaco.*

– *Tenho uma ideia. Que tal se fizermos uma torta de maçã e colocarmos pedaços de chocolate dentro? Acho que vai ficar uma delícia.*

*A pequena garota logo concordou:*

– *E a receita, onde está?*

– *Essa receita eu sei de botões!*

– *Como assim?*

– *De botões e cabeça – ele riu. – Toda vez que vou fazer essa torta eu penso com minha cabeça e com meus botões. E já vou logo dizendo: as receitas também são mapas. Como você acha que tantas comidas gostosas existem até hoje?*

– *Então, você podia me dar o seu mapareceita de torta de maçã, porque assim levo para fazer na minha casa depois, já que eu não sei nem de botões nem de cabeça.*

(LOPES, 2017, p. 45)

**Atividade:** Agora que você já leu um trecho do livro, você vai fazer seu mapareceita (mapareceita), mapeando de onde vêm as receitas que você conhece, colocando também cheiros e sabores nele. Use sua imaginação e faça um mapa bem colorido, ok?

Os estudantes produziram mapasreceitas multiescalares e isso só foi possível, porque a professora disse à turma que as receitas têm mapas e que a família de cada um tinha mapasreceitas.

Trazer as escalas das receitas de família para o mapa provou que criança produz mapa multiescalar. As crianças conheceram o mapareceita de que o botãoeiro falava e puderam produzir o seu, revolucionando a sua cognição por meio da Literatura e da produção de mapas multiescalares. Introduzir o Atlas na vida das crianças, aprendendo a lê-los, foi decisivo para que produzissem seus mapas artísticos. Foi preciso identificar e superar a deficiência do primeiro segmento do ensino fundamental para que outros conteúdos geográficos fossem trabalhados.

#### **4.4 As escalas de mapas doentes e as coisas abandonadas**

As crianças não são alienadas, sabem bem que a vida é difícil e, no caso desses estudantes, sabem que viver na periferia em meio ao tráfico de drogas na porta de casa é uma vida sob tensão constante. As crianças com famílias desestruturadas são as mais vulneráveis. Tocar nesse assunto por meio da Literatura faz toda a diferença, pois ela nos humaniza, e os mapas doentes de que fala Lopes são a realidade da periferia.

A estudante H.R.V., da turma 601 do Colégio Lauro Corrêa, desenhou o seu mapa doente com as barricadas colocadas pelo tráfico nas ruas do bairro (Figura 12) e o interessante é que os buracos colocados no mapa por H.R.V. carregam um sentido negativo, diferente dos da menina da obra de Jader Janer, que amava as poças d'água que se formavam nos buracos das ruas.

É compreensível que H.R.V., como moradora do bairro, entenda os buracos no asfalto como o descaso dos governos municipal e estadual com as ruas do bairro.

Figura 12 – Mapa doente da estudante H.R.V.

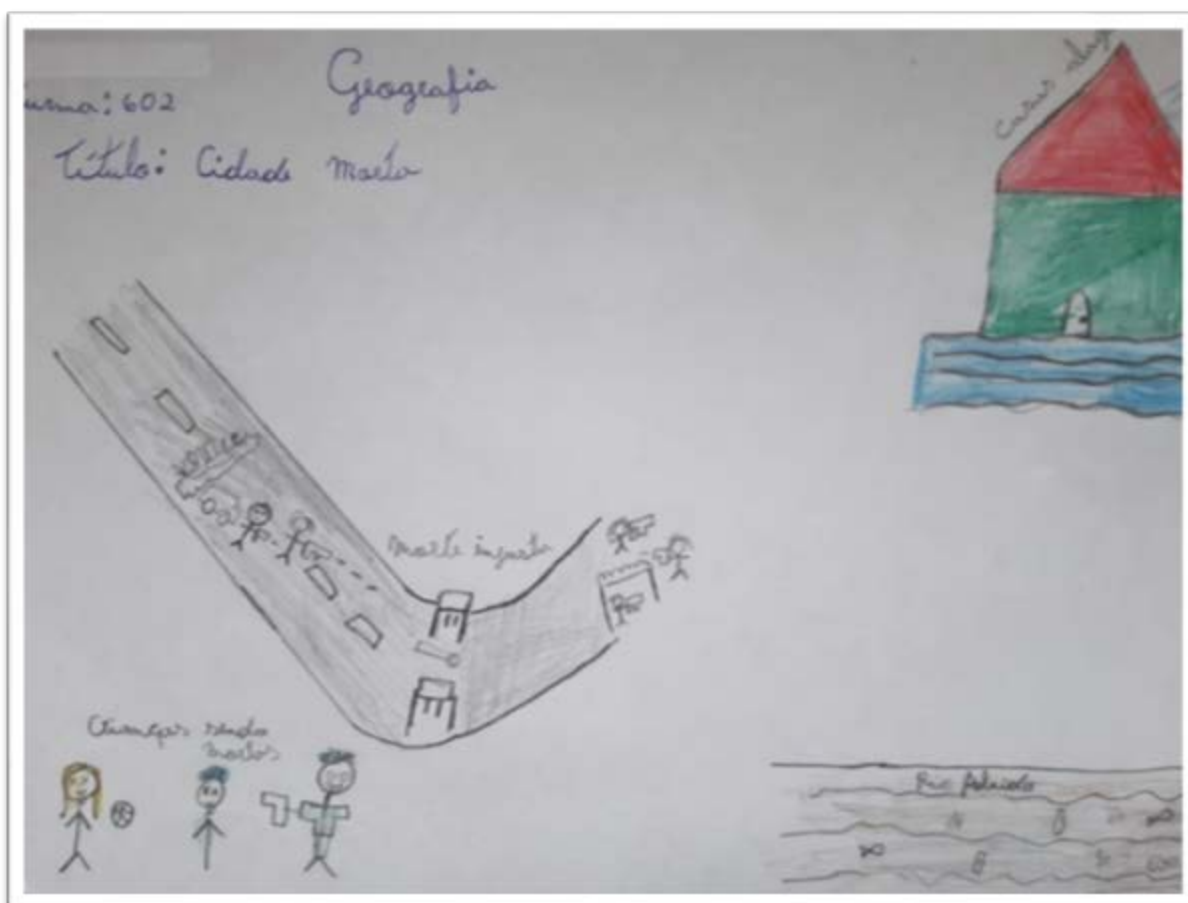


Fonte: A autora, 2021.

Já o título do mapa da estudante M.S.S. é “Cidade Morta” (Figura 13), pois o tráfico, as crianças sendo mortas e o rio poluído são aspectos da realidade de São Gonçalo. M.S.S. trouxe a realidade ambiental do bairro, com os rios poluídos e as casas alagadas no verão, e o tráfico de drogas, responsável por mortes injustas.



Figura 13 – Mapa da estudante M.S.S.



Fonte: A autora, 2021.

Por fim, vemos o desenho da estudante E.K.S.N., da turma 601 do Lauro Corrêa, que desenhou uma pessoa com uma arma na porta de sua casa e a palavra racismo escrita bem grande (Figura 14). O crime hoje está na porta de casa e as maiores vítimas são os negros que, historicamente, foram relegados aos lugares mais pobres da cidade.

Figura 14 – Mapa doente da estudante E.K.S.N.



Fonte: A autora, 2021.

Concluo acrescentando a fala da estudante B.A.A. sobre os mapas doentes quando perguntou à professora se ela poderia desenhar coisas abandonadas e teve a aprovação da docente. Lembrando-se dos desusos e insignificâncias de que nos fala Manoel de Barros (2015, p. 125): “Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro. Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e nossas)”.

As coisas abandonadas da periferia para B.A.A. são importantes. Nesse momento que a professora dá liberdade para subverter o mapa escolar, B.A.A. expõe o que há de mais belo para uma criança mapeadora: a sua escala do olhar.

Produzir os mapas do seu bairro com suas doenças foi o momento de mostrar que as crianças sabem o que adoecem o mapa do bairro. A aula se tornou a hora de representar essa realidade, que é também a hora de revelar o currículo oculto: racismo, violência... Por meio da Literatura, as crianças, com a leveza que lhes é característica, trataram de problemas complexos.

Vejamos, agora, a descrição da atividade 3 proposta aos estudantes.

### Atividade 3

Bom dia, turma, leia o fragmento a seguir do livro *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados*, do geógrafo Jader Janer, **para produzir um mapa do seu bairro com as doenças de lugares que tem nele.**

– O que vê?

– Muitas pessoas com roupas diferentes das nossas!

– Isso você falou no outro botão. Conte mais. Você ainda é criança, não acostume a olhar sempre as mesmas coisas. Isso são coisas de adultos.

– As construções são diferentes também. Têm tantos formatos diferentes, são belos. É uma linda cidade, com muitos canais, muita água em seu entorno. Há uma grande pirâmide, com muitas escalas. As roupas são coloridas e eles têm chocolates. Eles bebem chocolate.

– Sim, claro que bebem. Muitos até misturam pimenta neles.

– Olha mais fundo. Os mapas carregam os dois. Não vivem sem espaço e sem tempo e os mapas contam isso para as pessoas.

– Nossa! De repente tudo mudou. As construções, as roupas, as pessoas. O que tá acontecendo?

– São os que chegaram, eles separaram o espaço e o tempo. Construíram cidades em cima das cidades deles. Só a superfície passou a ter valor. É assim que adoecem os mapas.

(LOPES, 2017, p. 38)

À menina em *O Colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados* não foram negadas as paisagens violentas; do mesmo modo, os estudantes das escolas pesquisadas têm as suas escalas vivenciais em um bairro violento ocupado pelo tráfico de drogas, realidade bem conhecida da professora, que também mora no bairro Trindade.

Os mapas de lugares doentes deram destaque ao tráfico de drogas, a poluição dos rios do bairro e as coisas abandonadas. Somente um mapa destacou o vírus da covid-19.

#### 4.5 As escalas das origens do bairro Trindade: a alegria de uma descoberta

Essa atividade foi a que mais despertou interesse nos estudantes, pois eles descobriram que o bairro Trindade foi uma fazenda, que as escolas do bairro estão em terrenos doados pelos antigos donos e receberam os seus nomes: Lauro Corrêa e Leonor Corrêa.

No mapa da estudante M.N.G. (Figura 15), da turma 602, havia os terrenos doados pelos antigos donos, o terreno da igreja, da praça e das duas escolas – Lauro e Leonor Corrêa.

Figura 15 – Mapa das origens do bairro Trindade da estudante M.N.G. da turma 602 do Colégio Lauro Corrêa



Fonte: A autora, 2021.

O estudante J.R.S., da turma 601, fez um mapa (Figura 16) de como era a Trindade quando fazenda, antes de ser loteada, e dá asas à imaginação e até desenha um chafariz, inspirado no fragmento do livro de Jader Janer que traz o

chafariz como o ponto de origem da cidade da menina. No seu mapa, é representada a criação de animais da fazenda com o título “Nos tempos antigos”.

Figura 16 – Mapa das origens do bairro do estudante J.R.S. da turma 601 do Colégio Lauro Corrêa



Fonte: A autora, 2021.

O mapa do estudante R.C.X.A. (Figura 17) despertou uma dúvida na professora, pois o estudante do 6º ano ainda desenhava animais e pessoas como uma criança pequena que, para Lopes (2018, p. 81), “pessoas e animais estão

sempre em destaque nos seus desenhos. As formas presentes na paisagem (em grande parte) aparecem acompanhadas por esses seres”.

Como R.C.X.A. não era uma criança pequena e continuava a produzir mapas como se fosse, a professora questionou a coordenadora da escola, que a informou que o estudante tinha laudo de autismo. Foi, então, que a professora entendeu o seu desenho, muito bonito e comovente. R.C.X.A. prestou atenção na história da origem do bairro e o representou de maneira alegre e povoada por animais e pessoas.

Incluir este aluno na mesma atividade proposta à turma e deixar que ele também ampliasse a sua imaginação foi essencial para o desenvolvimento dele. Até porque o estudante autista lida bem com a escala cartográfica grande, do bairro, da escola, pois as escalas cartográficas pequenas precisam de abstração, está longe das suas vivências.

Não há melhor momento de cultivar a memória do que a infância. O mapa das origens, tratado neste fragmento da obra de Jader Janer, foi o mapa mais revelador para as crianças, principalmente porque conheceram a história das origens do próprio bairro. Do mesmo modo que o chafariz marcou a origem da cidade da menina, uma fazenda deu origem ao bairro dos estudantes.

Figura 17 – Mapa das origens do bairro Trindade do estudante R.C.X.A. da turma 601 do Colégio Lauro Corrêa



Fonte: A autora, 2021.

Vejamos, agora, a descrição da atividade 4 proposta aos estudantes.

#### Atividade 4:

Bom dia, turma. Primeiramente, vamos ler o fragmento do livro *O colecionador de*



botões e a menina que gostava de mapas remendados, do geógrafo Jader Janer, e depois **pesquisar a história do bairro Trindade e suas origens para fazer o mapa com um marco original**. Na cidade da menina, como vocês irão ler, é no entorno do chafariz que surge a cidade.

*Havia muitas histórias em torno daquele chafariz. A mais contada era sobre a sua própria criação.*

*Dizia-se que, tempos atrás, quando ainda não havia casas e o local era apenas uma trilha de passagem, um homem que por ali trafegava, em busca de um local para viver, vindo de muito longe, encontrou uma mina que brotava água naturalmente. Não se sabe por que ele havia saído de sua terra natal. Nas falas apareciam muitas histórias: ele estava fugindo das guerras, da grande seca ou só queria conhecer o mundo... Eram tantas histórias quantas cabiam na boca, mas o importante é que ele chegava ali. Dizem que ficou fascinado com aquela água saindo da terra, tão brilhante, transparente e translúcida. Era de grande frescor. Ele resolveu que deveria fazer uma construção para homenageá-la. E assim o fez. Fixou residência e passou o resto de sua vida colocando pedras e erguendo as paredes em torno da água. As demais pessoas que ali passavam, paravam para matar a sede e ele aproveitava para contar muitas histórias de suas andanças pelo mundo. O mais curioso vem no final: um dia ele sumiu, desapareceu, ninguém sabe o que aconteceu. Mas se você beber um pouco da água e ficar em silêncio, vai ouvir até hoje suas palavras.*

(LOPES, 2017, p. 8-9)

### História do bairro Trindade

*A fazenda da Trindade foi adquirida por Francisco José Ramos e D. Thereza Maria Moreaux Ramos, em 19 de julho de 1877 por 14 contos de réis. Seu cultivo era de café, lavoura e gado. Deste matrimônio entre o casal nasceu Leonor Moreaux Ramos, no dia 21/01/1886 em São Gonçalo. Com a morte dos pais, D. Leonor vai para sua residência no Rio de Janeiro onde estavam seus parentes, mantendo ainda a fazenda Trindade. Ao casar-se mais tarde com Lauro Augusto Corrêa volta para São Gonçalo reativando a fazenda, aumentando a criação de gado, a plantação de laranja, abacaxi e outras lavouras, chegando a receber menção honrosa na 1ª Exposição-Feira de Produtos Agrícolas e Industriais do Município de São Gonçalo, em 27 de setembro de 1931, no concurso de produtos agrícolas. Com a morte de seu marido, D. Leonor, seguindo orientação de seu genro Humberto Soeiro Carvalho, organizou em 11 de dezembro de*



*1951 a Imobiliária Trindade LTDA, para lotearem a Fazenda. Durante 75 anos a fazenda fora conservada pela família, com seus sítios e pomares. O Dr. Humberto Soeiro de Carvalho, reserva quatro terrenos: um para a praça, um outro para a Igreja e outros dois para dois colégios. A praça localiza-se no coração do bairro, a Igreja da Santíssima Trindade no local do antigo oratório (...).*

(Fonte: Pastoral da Paróquia Santíssima Trindade)

#### 4.6 Um balanço da pesquisa a partir do questionário aplicado ao final da produção de mapas

A proposta de um questionário ao final do processo tinha como objetivo investigar até que ponto a cartografia e as escalas vivenciais dos estudantes por meio da Literatura contribuíram para passar de uma cartografia vivida fora da escola para uma cartografia com crianças na escola. O questionário sobre a produção de mapas na aula de Geografia (Quadro 1) aplicado na pesquisa será reproduzido a seguir.

Quadro 1 – Questionário

<b>Questionário sobre a produção de mapas na aula de Geografia</b>	
Aluno(a): _____	_____
Turma: _____	Data: _____
<p><b>1)</b> Você se lembra de ter feito mapas na escola antes de chegar ao 6º ano? Se fez, conte-nos sobre o mapa que você fez:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p><b>2)</b> O que você achou de fazer mapas na aula de Geografia?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p><b>3)</b> Qual mapa você gostou mais de fazer: o mapa do que é importante na escola; o mapareceita; o mapa das doenças de lugares ou o mapa das origens do nosso bairro? Por quê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p><b>4)</b> Para você, o que um mapa precisa ter?</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

As respostas<sup>4</sup> obtidas com a aplicação do questionário foram as seguintes:

Quadro 2 – Respostas da Questão 1 do questionário

<p><b>Questão 1: Você se lembra de ter feito mapas na escola antes de chegar ao 6º ano? Se fez, conte-nos sobre o mapa que você fez?</b></p>
<p><b>Turma 601 do CIEP 408 – Sérgio Cardoso</b></p>
<p>S.L.: “eu não fiz”.</p> <p>J.C.S.O.: “Eu não fiz”.</p> <p>B.A.A.: “Não lembro mas acho que já fiz mapa do brasil, foi assim, a gente colocou todas as cidades do brasil, desenhou e pintou. Ficou muito lindo você tinha que vê”.</p> <p>J.P.O.M.: “Nunca fiz um mapa nos outros anos”.</p> <p>G.S.M.: “o mapa que eu fiz falava do tempo e do clima tropical que acontecia no brasil e a geografia desenvolver o tempo falava assim daqui a pouco pode tá insolarado, chuvoso, nublado”.</p> <p>C.E.B.B.L.: “Antes do 6º ano tinha pouca aula de Geografia no Leonor mas tinha mais outras coisas origens dos países, origens das cidade e muitas coisas”.</p>
<p><b>Turma 601 do Colégio Estadual Lauro Corrêa</b></p>
<p>V.B.M.: “Não fiz”.</p> <p>C.S.B.: “eu não fiz”.</p> <p>G.R.F.S.: “Não fiz”.</p> <p>M.E.S.S.A.: “Não, não fiz”.</p> <p>J.V.F.R.: “Não fiz”.</p> <p>H.R.V.: “Não fiz, nenhum”.</p> <p>M.E.D.S.: “Eu lembro que eu fiz o meu bairro”.</p> <p>M. A. M.S.A.: “Não porque os desenhos que já fiz não teve nada relacionado com mapa”.</p> <p>P.O.R.: “Não fiz”.</p> <p>J. R.S.: “Não”.</p> <p>M.C.F.: “Não fiz”.</p> <p>M.C.M.F.: “NÃO, eu não fiz”.</p> <p>S.S.C.: “Não fiz”.</p> <p>R. C.X.A.: “Não vis”.</p>

<sup>4</sup> A reprodução das respostas dos alunos é uma cópia fiel do que foi escrito.

**L.L.S.: “Eu não fiz mapas na minha outra escola”.**

**M.F.S.: “Não, não. Mas queria”.**

**D.B.S.: “Não, nunca fiz”.**

**M.A.B.: “Não. Não lembro muito bem”.**

**A.K.A.S.: “Não fiz”.**

**C.L.T.: “Não. Porque não fiz”.**

**J.P.C.N.: “Não fiz”.**

**F.F.C.: “Não”.**

**K.A.R.S.: “Sim. Fiz o mapa do Brasil, falava sobre as regiões, tinha a parte do Sul, Norte, Nordeste, Sudeste e Centro-oeste”.**

#### **Turma 602 do Colégio Estadual Lauro Corrêa**

**G.S.D.: “Não. Essa foi a primeira vez que eu fiz mapas e pra primeira vez, eu achei bem divertido, e a professora também ajudou muito. Agradeço pela sua ajuda”.**

**S.S.M.: “Não, eu acho que se eu fizesse, seria onde a gente mora, nosso caminho da escola até a nossa casa, o caminho da nossa casa até o lugar que a gente mais gosta de ficar, o caminho da nossa casa para o hospital, farmácia, casa dos avós ou dos parentes mais próximos”.**

**G.S.D.: “Um mapa poluído e doente estava seio de lixo. Sim, mapa muito doente”.**

**B.V.N.P.: “Não, nunca tinha feito”.**

**A.C.A.A.: “Sim, eu fiz o mapa do mundo, é aquele grande bonito e redondo, eu copieei a moldura pinteí fiz cada tracinho pinteí e escrevi sobre ele e ficou lindo”.**

**B.F.S.M.: “Eu nunca fiz”.**

**R.A.F.S.F.: “Eu não fiz nenhum mapa pelo que eu lembro mas eu gostei de fazer achei divertido”.**

**L.C.L.: “Nas minhas antigas escolas nunca cheguei a fazer mapas”.**

**M.N.G.: “Sim, no 5º ano, fiz sobre o meu bairro, quando estava no aplicativo foi muito difícil mas consegui desenhar tudo, e consegui pegar a matéria”.**

**D.M.L.: “Nunca tinha feito nenhum mapa...Apenas no 6º ano”.**

**C.V.M.L.: “não me lembro mais achei legal fazer agora mais já fiz o mapa do brasil uma vez”.**

**M.B.M.A.: “Nunca fiz mapa só no 6º ano e achei incrível de fazer”.**

**Y.K.M.F.: “Não lembro”.**

**G.B.F.: “Não, mas sempre tive vontade de fazer”.**

**M. S.S.: “Não. Eu não me lembro de ter feito”.**

**M.B.S.: “Nas minhas aulas eu fiz vários mapas como o mapa da minha escola fiz o**

mapa dos maus que tem na minha rua eu fiz o mapa da Trindade o mapa das receitas”.

**A.J.L.F.:** “Não, mais sempre tive vontade de fazer no meu antigo colégio nunca fiz mais aqui nesse colégio eu fiz nessa escola eu fiz e amei”.

**C.V.F.F.:** “Nunca fiz”.

**R.F.:** “era um mapa do brasil muito legal e era legal de fazer o mapa do brasil”.

**P.M.S.:** “Não lembro”.

**G. A.A.:** “Nunca fiz”.

**E.B.B.S.:** “eu gostei até de fazer o mapa até que foi legal fazer o mapa”.

**S.B.S.:** “Eu nunca fiz uma antes de vir para o 7º ano”.

**P.H.O.P.P.:** “Não fiz”.

De um modo geral, a maioria dos estudantes do Colégio Estadual Lauro Corrêa e do CIEP 408 – Sérgio Cardoso não produziu mapas no 1º segmento do Ensino Fundamental. Por isso que no subitem 4.1 a projeção vertical fora aprendida fora da escola, não em uma aula de perspectiva piagetiana. Esperava-se uma noção básica da cartografia hegemônica de perspectiva piagetiana. Na falta dessa cartografia, agravada pela pandemia devido ao ensino remoto, o estudante que diz ter feito mapa, trata-o com uma escala cartográfica pequena, pois fala do Brasil e das regiões brasileiras. Provavelmente, essa criança aprendeu pelo mapa e não do mapa, isto é, não produziu mapas, mas estudou o Brasil por uma representação de escala cartográfica pequena.

Os estudantes relatam, muito felizes, a primeira experiência de fazer o mapa no 6º ano, contando, ainda, com a ajuda da professora. Ou seja, o fazer cartografia com as crianças é muito significativo para despertar a criatividade. O estudante M.N.G. diz que fez no aplicativo durante a pandemia as atividades e conseguiu desenhar tudo e compreender a matéria. O aprendizado do mapa foi como “matéria”, perdendo a dimensão da vida.

É uma denúncia grave sobre o ensino de Geografia no 1º segmento do Ensino Fundamental, pois chegar ao 6º ano sem produzir mapas e exercitar o raciocínio escalar revela que as crianças estão reproduzindo a educação do século XIX, ou, como afirma Paulo Freire, uma educação bancária, pois parece que as crianças não têm algo a dizer sobre os seus lugares no mundo e a escola poderia

dar visibilidade a essas vivências de fora da escola, trazendo-as para dentro da escola. Então, a vida dentro da escola ganha sentido.

A estudante A.C.A.A. faz o seguinte comentário sobre já ter produzido mapas: “Sim, eu fiz o mapa do mundo, é aquele grande e redondo, eu copiei a moldura pinteí fiz cada tracinho pinteí e escrevi sobre ele e ficou lindo”. A estudante lembra muito a menina da ficção e seu mapa confeccionado com zelo e alma.

Outro bom exemplo para se destacar é da estudante M.B.S: “Nas minhas aulas eu fiz vários mapas como o mapa da minha escola fiz o mapa dos maus que tem na minha rua eu fiz o mapa da Trindade o mapa das receitas”. Muito carregado da experiência dos mapas produzidos no 6º ano no retorno presencial, a estudante não descarta a importância de falar dos maus na rua dela. A professora-pesquisadora também mora no bairro e sabe que a presença dos maus nas ruas amedronta e fere a liberdade de circular pelo bairro.

A estudante A.J.L.F. diz: “Não, mais sempre tive vontade de fazer no meu antigo colégio nunca fiz mais aqui no colégio eu fiz nessa escola eu fiz e amei”. O desejo de ter produzido mapas no 1º segmento do EF foi despertado depois da experiência no 6º ano.

A estudante A.C.A.A. fez no 1º segmento do EF um mapa em escala cartográfica pequena, enquanto que a estudante M.B.S. faz um mapa em escala cartográfica grande (mesmo que repleto da experiência do 6º ano). Em nenhum momento é narrada a multiescalaridade em seus mapas, provavelmente porque não houve um processo de criação com a ajuda do professor.

### Quadro 3 – Respostas da Questão 2 do questionário

<b>Questão 2: O que você achou de fazer mapas na aula de Geografia?</b>
<b>Turma 601 do CIEP 408 – Sérgio Cardoso</b>
<b>S.L.: “eu achei muito legal”.</b>
<b>J.C.S.O.: “Foi legal eu gostei”.</b>
<b>B.A.A.: “Amei fazer o mapa, porque nunca tinha feito e porque eu amo fazer trabalhos em dupla com amigos e professores”.</b>
<b>J.P.O.M.: “foi legal a gente colheu flores, colamos, escrevemos, pintamos, brigamos mais no final ficou bonito”.</b>
<b>G.S.M.: “ele me vez ensina, ele é muito bom, professora é muito boa e muito gentil</b>

com as pessoas ele falava do clima e do tempo como o tempo muda toda hora”.

**C.E.B.B.L.:** *Não respondeu.*

**Turma 601 do Colégio Estadual Lauro Corrêa**

**V.B.M.:** “Muito Legal. Porque a gente fala sobre o passado do nosso município, sobre receita, as doenças de lugares, e das origens do nosso bairro. Eu acho isso muito importante para o nosso bairro e para as coisas geográficas”.

**C.S.B.:** “super legal eu me diverti muito eu ri do meu desenho meus amigos também tinha ficado engraçado. kkkkkk”.

**G.R.F.S.:** “Muito bom”.

**M.E.S.S.A.:** “Eu achei muito legal, amei, eu não sei desenhar mais eu dei o meu melhor, as aulas sempre muito animadas, o tempo todo na aula eu descobria algo novo e entrecante, muitas descobertas novas sobre o mundo, e isso é muito legal”.

**J.V.F.R.:** “Achei muito legal e divertido. Gostei muito de fazer os mapas!”.

**H.R.V.:** “Olha incrível eu amei conhecer mais culturas, novas receitas e descobrir de onde vem as comidas que eu como foi ótimo aprender coisas novas”.

**M.E.D.S.:** “Eu achei muito legal, foi bem divertido”.

**M.A.M.S.B.:** “Achei bom”.

**P.O.R.:** “Muito bom a gente aprende os lugares a gente bota os lugares que precisam de melhora e os lugares que são bons para o aprendizado”.

**J.R.S.:** “Até que legal, melhorei bastante nas minhas habilidades de desenho, fez eu memorizar mais minha mente”.

**M.C.F.:** “Achei muito interessante porque além de aprender coisas novas aprendi a origem do meu bairro, conheci pratos típicos e aprendi a reconhecer as doenças do meu bairro também”.

**M.C.M.F.:** “Eu gostei porque eu gosto de desenhar e contar minha opinião”.

**S.S.C.:** “Eu gostei de todos. Mas acho que me sair melhor no mapa da fazenda da Trindade. Gostei do mapa culinário por saber de onde vem os pratos típicos”.

**R.C.X.A.:** “Muito legal mas não ceicesenha”.

**L.L.S.:** “Eu achei uma experiência muito boa Por que agente aprendemos coisas novas e temos que usar nossa criatividade”.

**M.F.S.:** “eu gostei muito, porque aprendi muito e importante saber o que tem o nosso mapa um mapa foi muito interessante porque além de eu aprender muito me divertir amei demais mesmo”.

**D.B.S.:** “Achei muito bacana so que eu não sei desenha. Achei muito legal, eu

gostei das aula de fazer os mapas”.

M.A.B.: “legal. Achei legal divertido passa tempo uma experiencia diferente nostalgia”.

A.K.A.S.: “Achei muito interessante, espero que mais pra frente esteja melhor sem pessoas que possam fazer mal para outras pessoas”.

C.L.T.: “Eu gosto mais o problema é porque eu não sei”.

J.P.C.N.: “Achei bem legal eu gostei muito”.

F.F.C.: “Eu achei uma ideia muito legal, divertida, mesmo sem saber desenhar”.

K.A.R.S.: “Boa. Porque eu gosto de desenhar mesmo não sabendo desenhar muito bem, eu gosto de desenhar”.

#### Turma 602 do Colégio Estadual Lauro Corrêa

G.S.C.S.: “Achei muito legal, a ajuda que a professora deu foi boa. Eu adorei fazer os mapas. Se eu pudesse eu faria tudo de novo, suas aulas de mapa são muito legais”.

S.S.M.: “Eu gostei bastante, porque é muito legal desenhar colocar nossas comidas favoritas, origem da Trindade, as doenças do bairro, origem das nossas comidas preferidas, ai é muito legal, também podemos colocar aonde moramos, aonde é a casa de nossos parentes mais próximos”.

G.S.D.: *Não respondeu.*

B.V.N.P.: “Achei bem legal, como eu nunca tinha feito aprendi modos e modelos de fazer um mapa”.

A.C.A.A.: “muito bom adorei porque você tem ajuda da professora, cada mapa bonito de cada país, lugar até mesmo do bairro e eu aprendi sobre eles muita coisa bonita legal de cada um deles e muito bom”.

B.F.S.M.: “Competitivo com a hora do tempo da professora sair. Fazer desenho rápido é desafio mais é divertido”.

R.A.F.S.F.: “eu achei muito legal, eu gosto de desenhar isso me inspira em muitas coisas no dia a dia”.

L.C.L.: “legal, por a gente estudar e se divertir. Também por desenho não ser algo típico da geografia”.

M.N.G.: “achei curioso, pois, nós fizemos sozinhos seguindo nossa imaginação e só, gostei de desenhar e colorir, foi muito engraçado rir dos erros que acabei cometendo ao longo do desenho”.

D.M.L.: “Muito legal e divertido! Gostei muito de fazer mapas remendados”.

C.V.M.L.: “legal gostei de fazer e adorei a experiencia adoro desenha”.

**M.B.M.A.:** “Muito legal adorei a experiencia foi difícil de fazer nunca fiz um mapa mais dei o meu melhor . Muito colorido, curioso dificio de desenhar”.

**Y.K.M.F.:** “Muito bom a gente aprende sobre os mapas como é o mundo aprende a desenhar e copiar melhor a gente aprende muitas coisas como vivemos hoje em dia”.

**G.B.F.:** “Achei divertido e diferente”.

**M.S.S.:** “Eu achei muito legal é muito interessante e muito legal. Eu gostei muito e também é muito importante os mapas são muito importantes para mim”.

**M.B.S.:** “Eu adorei fazer mapas na aula de Geografia é realmente impressionante e eu quero fazer mais vários outros porque eu amo desenhar”.

**A.J.L.F.:** “Eu confesso que eu amei fazer amei passar por essa experiência e vou amar fazer se a prof mandar fazer de novo”.

**C.V.F.F.:** “Achei divertido porém faltei aula e não fiz muitos mais adorei uma das melhores coisas da minha vida”.

**R.F.:** “muito bom a professora e muito legal e você fais um mapa bonito”.

**P.M.S.:** “É muito legal. Fazer desenhos, nos faz termos mais e mais criatividade”.

**G.A.A.:** “Achei bem legal, interessante e divertido, pois eu amo desenhar”.

**E.B.B.S.:** “Eu achei legal”.

**S.B.S.:** “Eu amei fazer mapas e muito legal e muito importante para aprender e muito necessário para você não se perder nas ruas”.

**P.H.O.P.P.:** “Muito bom”.

Na questão 2, o relato dos estudantes é de que eles gostaram muito de produzir mapas e se divertiram bastante.

Quando os estudantes são protagonistas e entendidos como um outro fica mais significativa a aprendizagem. O estudante D.M.L. prestou atenção na leitura do fragmento do livro e no momento em que a professora fala “mapas remendados”, ele diz: “Gostei muito de fazer mapas remendados”. Ler esse relato dá uma grande alegria, pois um mapa com as escalas vivenciais são remendados, são as escalas vividas.

A professora percebeu que as crianças realmente possuem a leveza ao carregar os fardos que os adultos lhes legam, pois a resposta da atividade foi de alegria, mesmo que não tenham praticado uma cartografia com bases na Teoria Histórico-Cultural no 1º segmento do Ensino Fundamental. Descobrirem que suas escalas vivenciais podem estar no seu mapa foi aprendido de maneira alegre e



nova. Foram os mapas mais multiescalares, pois as receitas, assim como muitos dos estudantes, migram de um lugar para o outro. Trazer para a sala de aula as suas origens ou simplesmente receitas do momento, como os pratos japoneses que estão na moda, é pensar multiescalarmente e produzir mapas multiescalares. É importante destacar, também, que falar em receita é falar do sabor dos alimentos e, por isso, a fala dos estudantes está carregada do prazer de comer.

Quadro 4 – Respostas da Questão 3 do questionário

**Questão 3: Qual mapa você gostou mais de fazer: o mapa do que é importante na escola e no bairro; o mapareceita; o mapa das doenças de lugares ou o mapa das origens do nosso bairro? Por quê?**

**Turma 601 do CIEP 408 – Sérgio Cardoso**

**S.L.:** “O mapa das receitas porque e de comer e tudo mais”.

**J.C.S.O.:** “Eu gostei mais do mapa receita. Porque e de comer e eu gosto de come e minha comida favorita e comida japonesa, estrogonofe e as comidas que a minha mãe faz”.

**B.A.A.:** “O mapa das doenças do nosso bairro, porque o nosso bairro tem muitas doenças, já pensou alguém vim mora aqui sem saber disso? Então é muito importante ter esse mapa”.

**J.P.O.M.:** “Eu gostei do mapa de receitas ele foi legal de se fazer tem dois tipos que eu fiz do amor ou de comida mais eu gostei mesmo do amor a gente falou sobre amor, abraço, amizade, respeito, coragem, lealdade e isso para mim. Já o de comida e sobre arroz, feijão, batata e carne moída, estrogonofe, carne, batata frita é suco”.

**G.S.M.:** “eu gostei mais das doenças dos lugares ele falava que tem que cuida dos rios e dos lugares que não tem ladrões e assaltos e roubos que não ter em nenhum lugar”.

**C.E.B.B.L.:** *Não respondeu.*

**Turma 601 do Colégio Estadual Lauro Corrêa**

**V.B.M.:** “O mapa receita. Porque a gente aprendeu como fazer um mapa sobre receita. E também o meu mapa foi da Itália (pizza). Porque eu gosto muito de pizza, então o mapa receita fala sobre isso uma receita que eu gosto”.

**C.S.B.:** “o que é importante no nosso bairro: cachorros ruas limpas ruas tranquilas lagos limpos coisas baratas e sem bueiros entupidos nada de armas e drogas sem bandidos e que o preço da carne baixe e o do chocolate abaixe também. Isso são só

algumas coisas que prisizamos nos bairros e ruas”.

G.R.F.S.: “eu gostei do mapa receita”.

M.E.S.S.A.: “Eu amei fazer o mapa receita, falei sobre a comida internacional que eu mais gosto de comer e falei um pouco, sobre o mapa receita da minha família, mas além desse eu amei todos, foram muito legais as experiencias. Eu amei, e descobri muitos outros cardápios e é isso”.

J.V.F.R.: “Gostei mais do “mapa receita”. Eu conheci vários tipos de pratos e de onde veio. Achei muito divertido. Ah, eu também descobri cinco pratos da Itália muito bons”.

H.R.V.: “Com toda certeza do mundo o mapa das origens do nosso bairro foi incrivelmente divertido legal e produtivo aprendi coisas que nuna iria saber e outra sou apaixonada por desenhos amo muito muito mesmo desenhar eu simplesmente esplendido aprender sobre a Trindade sobre suas origens sobre seus criadores foi ótimo”.

M.E.D.S.: “O da escola, porque eu achei muito interessante para o aprendizado das pessoas”.

M.A.M.S.A.: “Da fazendinha, porque eu acho que foi o único que eu consegui pensar melhor”.

P.O.R.: “De origem do nosso bairro porque eu botei os lugares que precisam de melhoria que são bons para o ensino para a nossa diversão e muitas outras coisas muito importantes”.

J.R.S.: “O mapa das origens do nosso bairro, eu tive uma liberdade maior na hora de desenhar o mapa foi o meu favorito”.

M.C.F.: “O mapa da origem do meu bairro. Porque li sobre a história de onde eu moro e isso é interessante pois é bom saber da história das nossas origens além de aprendermos experiencias novas e interessantes gostei também de imaginar e desenhar e desenhar alguns elementos como seria antigamente o bairro da gente”.

M.C.M.F.: “O mapa da doença de lugares porque é uma coisa muito importante e nós presisando melhorar porque tem muita violência, rio poluído, violência física e psicológica e muitas pessoas sofrem com isso precisamos cuidar da nossa natureza”.

S.S.C.: “O mapa da fazenda Trindade. Porque gosto de saber das minhas origens, da onde vem cada coisa, como começou, e foi o mapa que eu mais gostei de desenhar e imaginar”.

R.C.X.A.: “Mapa receita muito legal hospital no mapa sande sem buraco da rua pisa”.

**L.L.S.:** “O mapa que eu mais gostei foi das origens do nosso bairro por que a gente aprendeu mais coisa sobre o nosso bairro e eu aprendi mais sobre os mapas”.

**M.F.S.:** “o mapa da origem do nosso bairro porque achei muito interessante tipo saber do nosso ambiente mora gente. Nossa como é que tá importante saber aonde a gente mora importante saber eu gosto dessa aula eu já fico feliz por aprender sobre mapa porque eu gosto de saber como era antigamente o nosso mapa”.

**D.B.S.:** “Eu gostei mais do mapa das origens do nosso bairro. Porque eu tô desenhando bem, eu não desenho muito bem achei muito bom essa atividade. Eu aprendi sobre a história do bairro que eu moro eu achei muito interessante”.

**M.A.B.:** “Gostei do mapa desenhar nosso bairro, mapa receita gostei de colocar comidas italianas no mapa. No mapa doenças de lugares gostei de interpretar tudo cada detalhe. Os lugares ruins, as drogas, infelizmente armas toda a poluição do bairro tudo que acontece no dia a dia todo o mal dos lugares”.

**A.K.A.S.:** “O mapa das origens do nosso bairro. Porque eu aprendi muitas coisas importantes sobre ele”.

**C.L.T.:** “O de escola. Porque ele pode nos indicar diferentes ruas é o caminho para a escola, lojas, pontos de referência e também foi muito legal e também o mapa da doença que pode ser importante para várias pessoas e no seu desenho e botei o que tem no meu bairro como: árvores, animais, plantas, casas e etc”.

**J.P.C.N.:** “eu gosto mais do mapa das origens do nosso bairro, porque é o nosso bairro antes de ter prédios, casas, telefones e escolas, nossa cidade”.

**F.F.C.:** “Eu gostei bastante do mapa das origens, porque eu achei bem legal, divertido, bonito, uma ideia muito interessante, todos os mapas foram bem legais de fazer, mas eu gostei do mapa das origens”.

**K.A.R.S.:** “O mapa das origens, pois foi o único que fiz nessa escola”.

#### **Turma 602 do Colégio Estadual Lauro Corrêa**

**G.S.C.S.:** “O mapa do nosso bairro porque quero muito saber tudo sobre nosso bairro, porque eu me mudei para cá a pouco tempo então não conheço nada sobre o nosso bairro então esse mapa me ajudou muito”.

**S.S.M.:** “Mapa das origens do bairro, porque a gente aprende como Trindade foi originalizada e a história da Trindade, descobri o porque tem esse nome, o porque das escolas chamarem-se Leonor Corrêa e Lauro Corrêa, porque vi sou um bairro, porque tem um parque, descobrir a evolução de Trindade, começou a fazenda Trindade, quem foi o fundador, os pais do fundador, avós, familiares, filhos, netos, bisnetos”.

**G.S.D.: Não respondeu.**

**B.V.N.P.:** “Gostei de fazer todos, porém o que eu achei mais interessante foi o mapa da origem de nossos bairros”.

**A.C.AA.:** “O mapa da escola que é muito importante e legal, bonito e é muito importante. Porque a gente além de aprender você faz amigos. Com a escola você tem um futuro brilhante graças aos professores que também é muito importante porque ele sai da sua casa para poder ensinar a gente sobre muitas coisas e inclusive o mapa”.

**B.F.S.M.:** “Mapa de países e acho que é o mais fácil e eu gosto de desenhar sertinho”.

**R.A.F.S.F.:** “o mapa doença é importante fazer sobre o lado ruim do nosso bairro, para a gente cuidar dele mas as pessoas acham isso uma besteira, eu não acho, tem milhares de peixes e tartarugas morrendo pelo lixo que jogamos no mar nos precisamos mudar isso é muito ruim para o meio ambiente”.

**L.C.L.:** “Mapa doente, por mostrar coisas que ninguém repara em um mapa. E também o mapa de origem, por a gente ter informações de ruas entre outras informações”.

**M.N.G.:** “da origem de nosso bairro, pois, foi divertido imaginar os lugares como a fazenda, as escolas e o gado. Achei meu desenho muito bom mas não achava que ficaria tão bom”.

**D.M.L.:** “Mapa receita: Porque tem comidas típicas de vários lugares. E por que amo comida. Te amo Prof.”

**C.V.M.L.:** “O mapa importante para escola achei legal de fazer porque é importante para a escola achei engraçado. Te amo prof”.

**M.B.M.A.:** “Mapa origens do nosso bairro. Achei muito legal de fazer não sei desenhar mais dei o meu melhor achei muito curioso também foi muito engraçado de fazer os mapas”.

**Y.K.M.F.:** “gostei de fazer todos esses aí tipo o mapa do que é mais importante na escola gostei também do mapa das receitas gostei do mapa das doenças dos lugares gostei também do mapa das origens do nosso bairro porque é bom saber de onde vem as receitas os lugares contaminados pela covid-19 a nova doença (incompreendida a última palavra)”.

**G.B.F.:** “O mapa receita”.

**M.S.S.:** “Eu gostei do mapa da escola porque a gente vai ter um futuro melhor e também as professora que em sina e também na escola eu tenho amigos”.

**M.B.S.:** “Todos os mapas são importantes pra escola cada um tem uma importância

**especial. Mapas são muito importantes para que as pessoas não se percam”.**

**A.J.L.F.: “O mapa receita, porque eu achei legal e amei fazer fasso de novo se a tia deixar fasso de novo achei muito legal e lindo”.**

**C.V.F.F.: “O mapa das origens do bairro, porque ele diz a origem da nossa cidade e do nosso bairro eu adorei muito legal agradeço a professora por passar esses mapas”.**

**R.F.: “mapa de coisa antiga e fazer do seu basil e a sua cidade de São Gonçalo e mais coisa”.**

**P.M.S.: “o mapa receita. É muito criativo e legal de se fazer”.**

**G.A.A.: “Eu gostei de fazer o mapa das origens do nosso bairro. Por que é interessante saber do nosso passado”.**

**E.B.B.S.: “Todos ate eu gostei de todos”.**

**S.B.S.: “O que eu mais gostei foi do mapa receita pois ele indica vários lugares que você não conhecia”.**

**P.H.O.P.P.: “O mapa da reseita”.**

Na questão 3, o fenômeno preceder o mapa fez a diferença na sua produção, pois o fenômeno, isto é, as vivências com a escola, o bairro, as receitas, as doenças do bairro e a origem do bairro vieram antes de fazer o mapa. Têm-se as escalas vivenciais cheias da multiescalaridades, vividas e projetadas sobre o papel, em uma multiescalaridade livre do rigor matemático da escala cartográfica. Contudo, a partir do momento em que se projeta sobre o papel, não deixa de ser uma escala cartográfica, pois a escala geográfica, segundo Souza (2013, p.181), “tem a ver não com a fração da divisão de uma superfície representada em um documento cartográfico, mas sim com a própria extensão ou magnitude do espaço que se está levando em conta”. Aqui, trata-se de uma escala poética, artística com elementos da escala cartográfica e geográfica. A cartografia da intensidade, e não da métrica, foi a opção da professora para trabalhar com as crianças da contemporaneidade, crianças que têm muito a dizer, porque são um outro.

O estudante C.S.B., ao narrar seu mapa preferido, diz assim:

O que é importante no nosso bairro: cachorros ruas limpas ruas tranquilas lagos limpos coisas baratas e sem bueiros entupidos nada de armas e drogas sem bandidos e que o preço da carne baixe e o do chocolate abaixe também. Isso são só algumas coisas que prisizamos nos bairros e ruas.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Trecho retirado do questionário respondido pelo aluno em sala de aula em 2021.

A fala do estudante C.S.B. é um verdadeiro manifesto que o mapa do bairro despertou nele. As crianças sabem que tudo está muito caro. Sentem na pele, na escala local do bairro, a situação em escala nacional, em escala de Brasil.

O estudante J.V.F.R. traz outras escalas para sua vida por meio das receitas: “Gostei mais do mapa receita. Eu conheci vários tipos de pratos e de onde veio. Achei muito divertido. Ah, eu também descobri cinco pratos da Itália muito bons”.

O estudante M.A.A.S.A. compreendeu melhor o mapa das origens, segue sua fala: “Da fazendinha, porque eu acho que foi o único que eu consegui pensar melhor”. Talvez pensar multiescalarmente como no mapareceita tenha sido difícil para ele. Essa pesquisa mostra que pensar multiescalarmente só como processo e ajuda do professor. Provavelmente, o estudante M.A.A.S.A. precise de mais tempo para pensar com liberdade outras escalas.

Assim como para a menina da ficção foi um processo produzir o mapa da sua cidade, a estudante G.S.C.S., nova moradora do bairro Trindade, vai dizer que: “O mapa do nosso bairro, porque quero muito saber tudo sobre nosso bairro, porque eu me mudei para cá a pouco tempo então não conheço nada sobre nosso bairro então esse mapa me ajudou muito”. Chegar em uma escola nova no 6º ano e começar mapeando o bairro com suas vivências desperta o desejo de conhecê-lo melhor.

A estudante A.C.A.A., em sua fala, toca na questão da pesquisa em ambiente escolar com crianças, pois elas são desconfiadas e acabam “dançando conforme a música”. Segue a sua fala:

O mapa da escola é muito importante e legal, bonito e é muito importante. Porque a gente além de aprender você faz amigos. Com a escola você tem um futuro brilhante graças aos professores que também é muito importante porque ele sai da sua casa para poder ensinar a gente sobre muitas coisas e inclusive o mapa.<sup>6</sup>

Observa-se que a estudante A.C.A.A. quis agradar todo o tempo na sua narrativa.

Somente o estudante Y.K.M.F. – também querendo agradar na sua fala como a estudante A.C.A.A. –, foi o único a falar na covid-19:

Gostei de fazer todos esses aí tipo o mapa do que é mais importante na escola gostei também do mapa das receitas gostei do mapa das doenças dos lugares gostei também do mapa das origens do nosso bairro porque é

---

<sup>6</sup> Trecho retirado do questionário respondido pela aluna em sala de aula em 2021.

bom saber de onde vem as receitas os lugares contaminados pela covid-19 a nova doença (incompreendida a última palavra).<sup>7</sup>

Quadro 5 – Respostas da Questão 4 do questionário

**Questão 4: Para você, o que um mapa precisa ter?**

**Turma 601 do CIEP 408 – Sérgio Cardoso**

**S.L.:** “Precisa de vida e mais coisas e isso so”.

**J.C.S.O.:** “Precisa ter vida – como assim – Ele precisa ter ar, amor e plantas e tudo mais”.

**B.A.A.:** “Mapas dos animais, porque tem gente que não sabe o nome de nenhum animal. Precisa ter cor, localização de onde fica, casas, coisas de pessoas passa”.

**J.P.O.M.:** “Casas, lugares, amigos, animais, pais, fotos de animais pessoas e poderia ter mini jogos seria legal mais nem tudo pode se realizar. Obrigado por me ouvir”.

**G.S.M.:** “tempo, Clima tropical, e linhas o mais falava poderia ele nos avisa que o mundo toda hora”.

**C.E.B.B.L.:** “Podia ter tamanho de países escato e de cidades”.

**Turma 601 do Colégio Estadual Lauro Corrêa**

**V.B.M.:** “Rua, animal, carros, paisagens, árvores, cores vivas, pessoas, escolas, casas, prédios, lojas, ônibus, praças, shopping, escolas, padarias e mato”.

**C.S.B.:** “título, papel, localização, capricho coisa que não tem no meu mapa, eu acho que só”.

**G.R.F.S.:** “vida”.

**M.E.S.S.A.:** “Tudo, animais, flores, casas, pessoas, escolas, parques, e outra coisa como mercados e etc”.

**J.V.F.R.:** “Título para localizar diferentes lugares para mim saber onde estou e pontos de referências para mim me localizar”.

**H.R.V.:** “Desenhar, muitos desenhos, realidade, cor, amor, cuidado enquanto faz, título, sentido, propósito, atenção e o mais importante carinho”.

**M.E.D.S.:** “O nome dos bairro, casas, transporte, natureza, rua, objeto”.

**M.A.M.S.A.:** “Título, localização, bairros, casas, águas”.

**P.O.R.:** “Casas, lagos, prédios, árvores”.

**J.R.S.:** “Localização, escritura, liberdade e capricho”.

**M.C.F.:** “ter as doenças do nosso bairro ter o lado bom também do nosso bairro

<sup>7</sup> Trecho retirado do questionário respondido pelo aluno em sala de aula em 2021.

pois as pessoas podem ver verdadeiramente as coisas ruins e boas do nosso bairro e assim é bom saber que tudo que está no mapa é verdade”.

M.C.M.F.: “título, localização, papel, desenho e etc”.

S.S.C.: “Um título, o que você vê e imagina, casas”.

R.C.X.A.: “título, desenho, bandeira lápis e tudo isso da história”.

L.L.S.: “Um mapa precisa ter animais lagos plantas montanhas frutas escolas e casas”.

M.F.S.: “o mapa precisa ter uma bússola papel lápis precisa ter inspiração para que o mais importante os elementos que compõem um mapa fundamentais para a sua leitura são título escala legenda orientação e projeção cartográfica é a primeira coisa que uma pessoa deve observar ao ler o mapa”.

D.B.S.: “Foco na atividade, lápis de cor, papel, atenção, lápis de escrever, borracha, canetinha”.

M.A.B.: “desenhar casas, prédios, problemas lado bom e lado ruim vida, cultura, pessoas, animais, trabalhos, comércios, realidade, imaginação, criatividade”.

A.K.A.S.: “casas, comércio, lojas, prefeitura, hospitais, seres-humanos, escolas, terminal de ônibus, upas e praças”.

C.L.T.: “porque ele pode indicar lugar, ruas e cada ponto de referência para mim eu preciso para procurar lugares e muitas coisas”.

J.P.C.N.: “precisa de um lápis, ou caneta, folha, cidades, casas, pessoas, escolas, atenção, lápis de cor”.

F.F.C.: “Um título, uma escrita bonita, uma folha, um desenho legal, uma pintura bonita”.

K.A.R.S.: “Título, localização, papel e escrita”.

#### Turma 602 do Colégio Estadual Lauro Corrêa

G.S.C.S.: “As pessoas que moram nas ruas, porque essas pessoas são muito importantes”.

S.S.M.: “A praça da Trindade, a igreja, escola, padarias, lojas, casas, lanchonetes, farmácias, plantações, criações, hospitais, postos, mercado, sorveteria, papelaria, nossa casa, casa do pai, mãe, avó, avô, tia, tio, bisavó, bisavô, tia paterna, tia materna, tio materno, tio paterno”.

G. S.D.: “Para se caso eu queira chegar em um lugar”.

B.V.N.P.: “Depende do tipo de mapa, se for um mapa de receita precisa ter o lugar da onde foi fundado a comida. Se for, um mapa de lugares precisa ser desenhado os lugares, a aí vai”.



**A.C.A.A.:** “Primeiramente o título, os nomes dos lugares, o desenho, a bandeira. Tem que ter onde fica localizado quantas cidades tem e etc”.

**B.F.S.M.:** “De mais cor uma cor neutra em cada países ou em cada mapa nas bordas e no meio”.

**R.A.F.S.F.:** “ele precisa ter a localidade de um local específico”.

**L.C.L.:** “Lugares, descrições, cores”.

**M.N.G.:** “casas, nomes, muitos lugares, título, comércio, lojas, informações, ruas, caminhos, nomes de ruas, restaurantes, detalhes, transportes públicos, nome do município, nome do estado, nome do país e shopping e a localização”.

**D.M.L.:** “Para mim um mapa precisa ter nome das ruas, lugares poluídos, nome dos lugares. Ex: shopping, escolas e igrejas e etc”.

**C.V.M.L.:** “lugares com Brasil, Estados Unidos, Dubai, China, Japão e França”.

**M.B.M.A.:** “ruas, casas, caminhos, lojas, nome de lugares, informação, país”.

**Y.K.M.F.:** “de muitas coisas para o desenho pintura, o que pode ser não pode, os lugares o nosso bairro as doenças contaminando tudo em todo lugar do mundo o que certo e errado”.

**G.B.F.:** “Todos os pontos mais importantes”.

**M.S.S.:** “O mapa precisa ter nome, lugares desenho título localização nomes da cidades local referencias”.

**M.B.S.:** “Casas, esgotos, ruas, mares, parques, hospital, posto de saúde, posto de gasolina, shopping, ferrovia, escolas, bancos, shopping, loja de roupas, loja de sapatos, loja de jóias, lanchonetes e veterinários”.

**A.J.L.F.:** “as cidades, os lugares”.

**C.V.F.F.:** “cidades bairros arvores países prédios carros, ruas pessoas andando olhando os prédios”.

**R.F.:** “Precisa ter, mais respeito com o mapa do brasil”.

**P.M.S.:** “arte, cor, informação. Um mapa tem que ser bem caprichado”.

**G.A.A.:** “Precisa saber o local que você vai fazer precisa saber o passado do local e saber como tudo começou”.

**E.B.B.S.:** “paz, amor, ambiente limpo e tranquilidade”.

**S.B.S.:** “pra mim um mapa precisa ter a foto e o nome do bairro a localização e a localização de onde você está e o caminho que você tem que seguir para chegar no bairro”.

**P.H.O.P.P.:** “O nome do ator”.

Apesar de terem gostado de produzir os quatro mapas, o mapa das origens do bairro inspirado no mapa das origens da cidade da menina em Jader Janer foi o que mais agradou. Descobrir as origens e promover a memória é um dos papéis da escola e o passado entra nas escalas vivenciais quando projetado no papel.

O estudante B.F.S.M. chamou a atenção por preferir o mapa oficial por ser “certinho”. Por isso, mesmo que o mapa de escala livre ganha em disparada pelos estudantes, as referências do professor da cartografia hegemônica não é um problema.

Na questão 4, o estudante J.P.O.M. diz que um mapa precisa ter “casas, lugares, amigos, animais, pais, fotos de animais, pessoas e poderia ter mini jogos seria legal mas nem tudo pode se realizar. Obrigado por me ouvir”. O estudante J.P.O.M. agradeceu por ter sido ouvido. Cabe, aqui, lembrar que os estudantes não têm sido ouvidos no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

A palavra “localização” se repetiu algumas vezes, assim como “título” (muito enfatizado pela professora), mesmo que muitos não tenham colocado título no mapa.

Os objetos espaciais são recorrentes. Isso revela como o mapa ainda apresenta a escala do real.

Pelo fato de que, por vezes, a prática geográfica trata a Escala a partir de um raciocínio matemático e analógico, tomado sem muita reflexão da Cartografia, a própria representação do espaço acaba se impondo sobre a realidade, substituindo, assim, o próprio fenômeno. Acaba-se, muitas vezes, por confundir-se o mapa com o território, a representação do real com a própria realidade a ser estudada. (CASTRO, 2012, s.p. *apud* MUSTAFÉ, 2020, p. 59)

A estudante G.S.C.S. diz assim sobre o que um mapa precisa ter: “As pessoas que moram nas ruas, porque essas pessoas são muito importantes” Fez a professora-pesquisadora se lembrar de Manoel de Barros, mais uma vez, nessa pesquisa quando ele diz: “As coisas jogadas fora/ têm grande importância/ como um homem jogado fora” (BARROS, 2015, p. 47).

A estudante B.V.N.P. diz que um mapa precisa ter: “Depende do tipo de mapa, se for um mapa de receita precisa ter o lugar da onde foi fundado a comida. Se for, um mapa dos lugares precisa ser desenhado os lugares e aí vai.” A estudante B.V.N.P. entendeu bem a proposta do mapareceita e sua multiescalaridade, pois, para ela, o mapareceita precisa ter o lugar de origem da

receita, deixando vaga a sua fala sobre os lugares. Quando ela diz que depende do tipo de mapa, ela é assertiva, porque descobriu que os mapas tratam de fenômenos diferentes. A vida da criança merece ganhar espaço no mapa, o ato de desenhar é fundamental para torná-los mapeadores, mas a escola insiste na cartografia hegemônica baseada na ciência e não valoriza a autoria das crianças em seu protagonismo. O mapa é para localizar, mas isso pode ser feito com as singularidades das crianças.

A escala cartográfica e o seu rigor matemático não permitem a criança representar a sua vida no mapa com as escalas que são significativas para ela.

Essa pesquisa revela que, assim como a cartografia do botãoeiro, “[n]ão é uma grandeza de extensão, mas de intensidade” (LOPES, 2017, p. 82). A cartografia com crianças reais também pode ser medida pela intensidade, e não somente com a métrica – por isso uma escala mais livre. As consequências de uma alfabetização cartográfica não mais a partir da cartografia hegemônica, apesar de preservar alguns de seus elementos, mas que valorize a criatividade e a singularidade das crianças, podem tornar a criança protagonista e mapeadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como diz a menina em *O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados*: “Meu mapa também está prontamente inacabado” (LOPES, 2017, p. 97). Assim também está minha pesquisa, prontamente inacabada.

A construção do referencial teórico-metodológico desta pesquisa em Geografia e Literatura foi capaz de revelar a essência da investigação que há em elementos das escalas cartográficas e geográficas nas escalas vivenciais das crianças nos seus mapas não adultocentrados.

Lopes (2009, 2017, 2018) e Seemann (2012, 2014, 2020) fundamentaram a pesquisa, cujo método referenciado no materialismo histórico-dialético buscou a compreensão da categoria escala na obra literária e na realidade da produção de cartografia escolar em duas escolas da rede pública Estadual do Rio de Janeiro, no município de São Gonçalo. Os autores que pensam escala na Geografia, como Castro (2010 *apud* CAVALCANTI, 2019), Souza (2013) e Cavalcanti (2019), também foram importantes e dialogamos com eles.

Depois dos procedimentos de pesquisa já embasados teórica e metodologicamente, chegamos à conclusão de que, mediados pela Literatura e pela professora (mão guia), as escalas das crianças ganharam presença em seus mapas.

Foi fundamental o diálogo com Jader Janer geógrafo da Infância e escritor para crianças. Da fruição do texto literário à escolha da categoria de análise, escala, a apropriação da cartografia ficcional por meio das atividades de produção de mapas com crianças da rede pública Estadual do Rio de Janeiro, em São Gonçalo, ficou nítido que entender a criança como um outro e produzir mapas com elas, mediados pela Literatura, promove a produção de mapas autorais repletos de vivências.

As atividades de Cartografia mediadas pela Literatura confirmaram que a Literatura diverte e educa, além de potencializar a criação de mapas autorais. Tais como o mapa da menina que trouxe para a vida dos estudantes os mapas remendados e costurados nos encontros da vida. O mapa do bairro foi costurado nesse retorno da pandemia nas aulas de Geografia com muito para contar da vida na periferia de São Gonçalo.

As escalas vivenciais das crianças que vão parar em seus mapas têm a presença de elementos das escalas cartográfica e geográfica. A escala cartográfica

está presente nas escalas vivenciais das crianças, porque elas manuseiam as ferramentas tecnológicas e digitais; porém, não aprenderam na escola, mas fora dela. E a escala geográfica está presente nas escalas vivenciais das crianças, porque suas escalas vivenciais são multiescalares, como ensinou o mapareceita.

A multiescalaridade só é possível como processo. Prestes e Tunes (2018, p. 10) vão dizer que “Vigotski está referindo-se a um processo (criação) e não a um construto reificado que habita uma obra ou uma pessoa (criatividade)”. Por isso, a necessidade de se pensar uma alfabetização cartográfica em uma perspectiva histórico-cultural.

Há limitações na pesquisa, pois a professora-pesquisadora nunca havia pesquisado sobre escala e em nenhum momento houve cálculo matemático para produzir mapas com escalas cartográficas. Partiu-se do princípio de que a representação do real em uma projeção vertical e cartesiana de algumas crianças fosse uma escala cartográfica.

A escala geográfica, apesar de multiescalar, não tem nada a ver com a escala cartográfica, por isso a representação dos mapasreceitas no papel deixaria de ser escala geográfica. Desse modo, também, parte-se do princípio que a escala geográfica, multiescalar, das crianças fosse parar no papel, chegando mais próximo de um mapa artístico, um mapa de sentir, cujas múltiplas escalas das crianças fossem parar no mapa.

Um mapa medido pela intensidade e não pela extensão é o que referenciou a pesquisa. Como aprendido no texto literário de Jader Janer: “Não é uma grandeza de extensão, mas de intensidade” (LOPES, 2017, p. 82). Concluiu-se que as escalas vivenciais das crianças tinham elementos da escala cartográfica e geográfica. As crianças representaram e projetaram, no papel, a multiescalaridade das escalas geográficas. Um mapa com escalas vivenciais projetadas no papel e multiescalar. Porém, a atividade dos mapasreceitas foram os mais multiescalares com a ajuda da professora-pesquisadora, os outros mapas (do bairro, das doenças de lugares e das origens do bairro) apresentaram diferentes escalas, mas não foram multiescalares. Isso acontece porque, para se tornar multiescalar a vivência, é necessária a mão guia do professor, dos pais, enfim, dos adultos.

O papel do professor (mão guia) nesse processo de produção de mapas com crianças muda todo o processo criativo. Não há problema em trazer suas referências, mas traduzi-las de modo original.

Que as crianças possam dar sentido a seus mapas e os professores possam dar sentido às suas aulas, deixando de lado a fria geometria dos mapas cartesianos.

O processo foi decisivo para a produção do mapa multiescalar. Apesar de a maioria dos mapas apresentarem diferentes escalas, nem todos foram multiescalares. Vale ressaltar que os mapas mais multiescalares foram os mapas-receitas, produzidos com a ajuda da professora – assim como todos os outros mapas.

Estamos diante de um novo conceito de cartografia com crianças devido a simultaneidade das escalas cartográfica e geográfica nas escalas vivenciais das crianças. Ficam abertas, nesta pesquisa, a reflexão e a tentativa de conceituar sobre essa escala que traz para a cartografia escolar uma concepção de cartografia nova, pois rompe com a dicotomia no Ensino de Geografia de escala cartográfica e geográfica, estando, de certa forma, as duas escalas nos mapas das crianças, que seriam as cartoinsignificâncias multiescalares das crianças (nome dado pela professora-pesquisadora) em Jader Janer, escritor e geógrafo, que expande as possibilidades de cartografia com crianças.

A professora-pesquisadora abre caminho para se pensar essa cartografia de escala livre, que tem ganhado espaço em encontros de cartografia escolar e merecem alcançar as escolas pelo Brasil, desde a tribo indígena mais distante até as periferias das grandes cidades, como foi o caso desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Cassiano; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. Diálogos entre a Geografia escolar e a Geografia da Infância. In: BEZERRA, Amélia Cristina; LOPES, Jader Janer Moreira; FORTUNA, Denizart (Orgs.). **Formação de professores de Geografia: diversidade, práticas e experiências**. Niterói: Editora da UFF, 2015. p. 115-128.

ARROYO, Leonardo. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BREDA, Thiara Vichiato. Jogos geográficos na escola: possibilidades para trabalhar noções espaciais e cartográficas. In: RICHTER, Denis; CAMPOS, Laís. **Cartografia Escolar**. Goiânia: Editora Acadêmico, 2017, p. 29-49.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Reinaldo José. “Tem que estar no mapa porque faz parte do mundo”: cartografia com crianças em Areal (RJ). In: **II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos Da Criança – Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos**. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 25 e 26 ago. 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/11138408-Tem-que-estar-no-mapa-porque-faz-parte-do-mundo-cartografia-com-criancas-em-areal-rj-reinaldo-jose-de-lima.html>. Acesso em: 20 out. 2021.

LOPES, Jader Janer Moreira. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco Corrêa de (Orgs.). **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009, p. 119-132.

\_\_\_\_\_. **O colecionador de botões e a menina que gostava de mapas remendados**. Juiz de Fora: Edições GRUPEGI, 2017.

\_\_\_\_\_. **Geografia e Educação Infantil**. Espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco Corrêa de (Orgs.). **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009.

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo. Geografia da Infância: onde encontramos as crianças? **ACTA Geográfica**. Boa Vista, Edição Especial, 2017, p. 101-118.

LOPES, Jader Janer Moreira; ROBERTI, Daniel Luiz Poio. Cartografia de quem produz cartografias: narrativas dos professores sobre crianças e mapas. **Ateliê Geográfico**. Goiânia, v. 13, n. 3, p. 157-169, dez. 2018.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARANDOLA JR., Eduardo J.; GRATÃO, Lúcia Helena Batista. Geograficidade, poética e imaginação. In: MARANDOLA JR., Eduardo J.; GRATÃO, Lúcia Helena Batista (Orgs.). **Geografia e Literatura**: ensaios sobre geograficidade, poética e imaginação. Londrina: EDUEL, 2010, p. 7-15.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set/out. 2018.

MELLO, João Baptista Ferreira de. O triunfo do lugar sobre o espaço. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de (Orgs.). **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 33-68.

MELLO, Marisol Barenco Corrêa de. Lógicas infantis: é a criança um outro? In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco Corrêa de (Orgs.). **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009, p. 63-82.

MELLO, Marisol Barenco Corrêa de; LOPES, Jader Janer Moreira; LIMA, Márcia Fernanda Carneiro. Por que rimos das crianças? **Linhas Críticas**. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, v. 27, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35191/30424>. Acesso em: 06 nov. 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **As relações com o outro na criança**. Belo Horizonte: SEGCP/Imprensa Oficial, 1984.

MEYER, Angela Borba. Quando as crianças brincam de ser adultos: vir-a-ser ou experiência da infância? In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco Corrêa de (Orgs.). **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2009, p. 97-118.



MICHEL, Boris; HALDER, Severin; SCHWEIZER, Paul; *et al.* **This Is Not an Atlas: A Global Collection of Counter-Cartographies.** Edited by kollektivorangotango+, Bielefeld: transcript Verlag, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/328403735\\_This\\_is\\_Not\\_an\\_Atlas\\_A\\_Global\\_Collection\\_of\\_Counter-Cartographies](https://www.researchgate.net/publication/328403735_This_is_Not_an_Atlas_A_Global_Collection_of_Counter-Cartographies). Acesso em: 06 nov. 2021.

MUSTAFÉ, Diego Nascimento. A escala geográfica como instrumento para o ensino de Geografia na atualidade. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; ALVES, Leovan dos Santos (Orgs.). **Escala e ensino de Geografia.** Goiânia: C&A Alfa Comunicação. 2020, p. 57-67. (Coleção Docência em Geografia).

NASCIMENTO, Diego Tarley Ferreira; SILVA, Luan do Carmo da; BUENO, Miriam Aparecida. Escala e generalização: prerrogativas para o ensino de Geografia. In: CAVALCANTI, Lana de Souza; ALVES, Leovan dos Santos (Orgs.). **Escala e ensino de Geografia.** Goiânia: C&A Alfa Comunicação. 2020, p. 43-55. (Coleção Docência em Geografia).

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Traduzir Vigotski. In: VYGOTSKI. **Imaginação e criação na infância: ensaios psicológicos.** São Paulo: Expressão Popular, 2018, p. 7-11.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** 2003. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

SEEMANN, Jörn. **Carto-crônicas.** Uma viagem pelo mundo da Cartografia. Gurupi: Editora Veloso, 2012.

\_\_\_\_\_. Tradições Humanistas na Cartografia e a poética dos mapas. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de (Orgs.). **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2014, p. 69-91.

\_\_\_\_\_. Menino é azul e água no mapa também: cartografia, cores, convenções e cultura. **Revista Brasileira de Educação em Geografia.** Campinas, v. 10, n. 19, p. 23-44, jan./jun. 2020.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. A Ágora e o Agora. **Terra Livre**, v. 1, n. 14, p. 08-20, 1999.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

VYGOTSKI. **Imaginação e criação na infância: ensaios psicológicos.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.