

## MAPAS VIVENCIAIS E ESPACIALIZAÇÃO DA VIDA

### VIVENTIAL MAPS AND SPATIALIZATION OF LIFE

Jader Janer Moreira Lopes<sup>1</sup>

Universidade Federal Fluminense

Bruno Muniz Figueiredo Costa<sup>2</sup>

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Resumo:** No presente texto, assumimos a vivência espacial como centralidade da vida humana. Dessa forma, não nos é possível compreender as crianças e suas infâncias desconsiderando sua condição ativa na produção do espaço geográfico. E a produção dos mapas vivenciais com as crianças aproxima-nos das enunciações que produzem a partir de suas vivências em espaços e tempos diversos. Aqui, abordaremos os mapas vivências como um gênero de linguagem, na busca pela compreensão da criação e autorias infantis.

**Palavras-chave:** Mapas Vivenciais; Espacialização da Vida; Crianças; Infâncias.

**Abstract:** In this text, we assume the spatial experience as centrality of human life. In this way, it is not possible for us to understand children and their childhoods without considering their active condition in the production of geographic space. In addition, the production of vivential maps with the children brings us closer to the enunciations they produce from their experiences in different spaces and times. Here, we will approach the vivential maps as a language genre, in the search for the understanding of children's creation and authorship.

**Keywords:** Vivential Maps; Spatialization of Life; Children; Childhoods.

**Submetido em 10 de fevereiro de 2023.**

**Aprovado 22 de fevereiro de 2023.**

### Introdução

#### Contranarciso

em mim  
eu vejo o outro  
e outro  
e outro  
enfim dezenas  
trens passando  
vagões cheios de gente  
centenas

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF); professor pesquisador da Universidade Federal Fluminense (UFF). Email: jjanergeo@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP); professor Ed. Básica, Técnica e Tecnológica da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Email: brunomunizedu@gmail.com.

o outro  
 que há em mim  
 é você  
 você  
 e você

assim como  
 eu estou em você  
 eu estou nele  
 em nós  
 e só quando  
 estamos em nós  
 estamos em paz  
 mesmo que estejamos a sós (...)  
 (LEMINSKI, 2013, p. 32)

Assim como a poesia de Leminski, escrevemos este texto carregados de tantas outras vozes com as quais lidamos nas diferentes paisagens do mundo e que constituem a nossa condição humana. Falamos especialmente da companhia das crianças, nossos interlocutores principais, colegas pesquisadores e referenciais teóricos como Bakhtin (1997; 2002) e Vigotski (2010; 2018). Traduzimos suas marcas deixadas em nós nas palavras que agora seguem aqui, compondo mais um elo na cadeia de pesquisas presentes neste periódico, trazendo um foco muito específico: as crianças, suas infâncias, suas geografias, suas formas de existir no espaço, conversas sobre a espacializações de se viver.

Nas últimas décadas, temos nos dedicado a compreender as singularidades infantis por meio de suas espacialidades. Nessas andanças, as crianças têm nos mostrado um vasto repertório de possibilidades de usos e produção de novos espaços, a partir de suas lógicas e autorias infantis, nas vivências com seus pares, com os adultos e com os demais elementos do mundo que habitam: animais, flores, plantas, areia, terra, barro, gravetos, uma infinidade de elementos que se relacionam com suas vidas. São vivências situadas histórica e geograficamente, que se dão na cultura, na linguagem e se fazem em uma unidade que envolve a sociedade, a natureza e a vida, facetas que forjam as geografias do ser.

O espaço geográfico, nessa perspectiva, é assumido por nós como instância de nosso processo de humanização, produto e produtor de nossas vivências, manufaturas materiais e simbólicas que estão nas fronteiras de cada vida com o mundo em sua totalidade. Na medida em que a vida vai se espacializando, a linguagem, em suas dimensões ética e estética, se estabelece e se reinaugura, portadora de significados e produtora e acabamentos nos limites de todo inacabamento. Pois essa é a condição da

fronteira humana e nela porta-se também a fronteira geográfica, os aparentes riscos no espaço, quer sejam simbolicamente traçados ou fisicamente erguidos, mas sempre traços de alteridade. E toda alteridade, inclusive a espacial, é sempre tensão entre o fechamento e a abertura. É onde se acaba e se começa. Toda fronteira tem adjetivo de contradição.

Embrenhados no campo da espacialidade em nossas pesquisas, temos como uma de nossas frentes de trabalho compreender a criação e a autoria infantis no contato com o gênero cartográfico<sup>3</sup> como uma significativa linguagem de ser e estar no mundo. E no presente texto, traremos algumas reflexões acerca da enunciação e espacialização da vida das crianças por meio do que temos chamado em nossos trabalhos diversos, de mapas vivenciais.

## 1. Primeiros argumentos

O que uma criança vê quando olha uma cidade? A resposta é simples, é preciso perguntar e depois querer saber sua opinião e de fato escutar, mas a importância do olhar de uma criança que olha uma cidade seja na faixa de Gaza na Cisjordânia, seja em Ruanda na África ou no Município de Santo Antônio dos Milagres no Piauí é que a cidade é um meio a ser explorado e inventado, uma cidade, sob os olhos de uma criança se presta a novos trajetos e a novos traçados de vida, a cidade sob o olhar de uma criança pode vir a ser um vetor de imaginação, ela cria mil e um tipos de cidade, insanamente, irresponsavelmente e sobretudo infantilmente, com toda a positividade e ser infantil: um mundo possível e ainda desconhecido (ABRAMOWICZ, 2011, p.33).

A vida humana é produção social a partir das bases e relações concretas com o outro humano. Situados histórica e geograficamente, marcamos o mundo com nossas intencionalidades e por ele somos marcados.

Isso posto, falamos da criança como sujeito concreto e das infâncias como categoria social estrutural (QVORTRUP, 2009). Isso implica em sua condição de seres humanos que atuam na construção do mundo social, real e simbólico, desde o nascimento. Crianças que vivem e produzem espaços, tempos, culturas, linguagens. Ao mesmo tempo, são sujeitos produzidos pelas axiologias do dito real, no contato com os demais sujeitos e mediados por diversos espaços e tempos, que se entrecruzam e se convergem nos instantes do viver. Toda vida espacializada é a fronteira de muitas outras vidas, de tempos passados e futuros, da presentificação que está, no drama do viver, como bem nos escreveu Vigotski (2010) ao trazer para compreender o desenvolvimento dos seres humanos, sua intensa relação com a estética teatral.

---

<sup>3</sup> Trabalho realizado junto do GRUPEGI – Grupo de Pesquisas e estudos em Geografia da Infância/UFF/UFJF.

Trata-se de um argumento importante, anunciado como pressuposto por Marx e Engels (2007) e que nos leva adiante a considerar também a consciência como produto da práxis socialmente produzida (MARX; ENGELS, 2007, p. 35). E a linguagem, nesse sentido, é afirmada como “[...] a consciência real, prática, que existe para os outros homens e que, portanto, também existe para mim mesmo; e a linguagem nasce, tal como a consciência, do carecimento, da necessidade de intercâmbio com outros homens” (MARX; ENGELS, 2007, p. 34).

Outro argumento reside na impossibilidade de compreendermos as crianças e suas infâncias sem considerar suas espacialidades. Para muito além da condição de superfície, desprovido de história, importa a maneira como consideramos o espaço geográfico, associado ao tempo, imbricados, ultrapassando a dimensão das dicotomias, em unidade.

A condição geográfica do espaço pressupõe considerá-lo como socialmente produzido. As marcas humanas que passam a constituí-lo são as mesmas que o tornam instância de nosso desenvolvimento, uma vez que tocam a humanidade de todos que vivenciam determinado espaço, direta ou indiretamente. Lefebvre (2000) afirma que:

[...] o modo de produção organiza, produz, ao mesmo tempo em que certas relações sociais, seu espaço (e seu tempo). É assim que ele se realiza, posto que o modo de produção projeta sobre o terreno estas relações, sem, todavia, deixar de considerar o que reage sobre ele.

Certamente, não existiria uma correspondência exata, assinalada antes entre relações sociais e as relações espaciais (ou espaço-temporais). A sociedade nova se apropria do espaço preexistente, modelando anteriormente; a organização anterior se desintegra e o modo de produção integra os resultados (idem, p. 19, tradução nossa).

E com relação à lógica espaço-temporal, Massey (2008) nos conclama a superar a lógica de fixidez e de oposição ao tempo, da dicotomia. Esse convite comporta também um olhar para o espaço como convergência de trajetórias múltiplas, que o tornam diverso, e aberto ao diverso e ao coetâneo:

O espaço é tão desafiador quanto o tempo. Nem o espaço, nem o lugar podem fornecer um refúgio em relação ao mundo. Se o tempo nos apresenta oportunidades de mudança e (como alguns perceberiam) o terror da morte, então o espaço nos apresenta o social em seu mais amplo sentido: o desafio da nossa inter-relacionalidade constitutiva, e, assim, a nossa implicação coletiva nos resultados dessa inter-relacionalidade, a contemporaneidade radical de uma multiplicidade de outros, humanos, não-humanos, em processo, e o projeto sempre específico e em processo das práticas através das quais essa sociabilidade está sendo configurada (idem, p. 31).

Esse modo de pensar o espaço e tempo como unidade já estava apontado por Bakhtin (2002) por meio do conceito de ‘cronotopo’, para pensar a literatura. Para ele, trata-se de uma “interligação fundamental entre as relações temporais e espaciais”, que exprime a “indissolubilidade de espaço e tempo (tempo como uma quarta dimensão do

espaço)” (BAKHTIN, 2002, p. 211). E conclui, afirmando que “os índices do tempo transparecem no espaço e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo”.

Nosso último argumento para a abertura desse texto considera a vivência como marca central de nossa condição humana. Baseados em Vigotski (2018), consideramos vivência como a unidade sujeito-meio, envolta por uma dimensão de alteridade que reinaugura o mundo a cada evento vivenciado.

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. (...). Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (VIGOTSKI, 2018, p. 78).

Daí que ao considerarmos o espaço geográfico como constituinte do meio, podemos afirmar que toda vivência é espacial. Assim, temos assumido o conceito de vivência espacial (LOPES, 2021) para jogar luz sobre a condição espacial da vivência, como um constituinte do meio vivenciado, constituinte de nossa humanidade.

Todo evento histórico ocorre de forma situada e sua espacialização nos diferentes lugares dá-se pelas relações humanas. É ali que nasce a linguagem, territorializada, onde as palavras se tornam enunciados no processo da vida, são carregadas de significados e valores, portadoras de geografias. É onde as forças das paisagens, em suas formas, cores, sons, aromas, sabores, texturas nos encontram. É ali também que as diferentes infâncias se estabelecem, no limiar entre as crianças e os lugares que vivenciam. As crianças, produtoras e portadoras de linguagem e geografias, vivenciam o mundo, espacializando suas vidas, inaugurando topogêneses, enunciando seu viver.

Com isso, não estamos retornando as clássicas teses do Determinismo Geográfico, teoria forjada a partir dos postulados de Friedrich Ratzel, geógrafo alemão, que viveu entre os anos de 1844 e 1904, e forjou diversos textos e conceitos, anunciando a importância do espaço na vida nas nações. Seu livro *Anthropogeographie. Die geographische Verbreitung des Menschen* (RATZEL, 2019) e outros se tornariam as bases para explicar o desenvolvimento dos povos, suas diferenças e também, a partir de muitas interpretações de outros estudiosos da época (e de outras), a forjar a ideia de que o espaço determina o viver. O termo *Lebensraum*, entendido como espaço vital, ajudaria a criar a Geografia Política, como um dos ramos de estudos da própria geografia, ao mesmo tempo, que anunciava a necessidade de expansão e domínio de novos territórios. O Determinismo Geográfico foi amplamente questionado e rejeitado no século XX, pois

reconhecer a vida em sua relação espacial é também assumir as ações criadoras nesse espaço e o enfiamento de seus constrangimentos.

Aqui temos um último argumento importante, sobre o qual iremos nos debruçar mais atentamente na próxima seção. A vivência, como unidade sujeito e meio, tendo no espaço geográfico uma dimensão de abertura à multiplicidade e coetaneidade, compõe narrativas que também são espaciais. Nesse sentido, vemos os mapas vivenciais como um gênero textual privilegiado para a enunciação do viver em seus processos geográficos.

## 2. Mapas vivenciais e a espacialização da vida

Foi em uma ambiência escolar marcada por práticas pedagógicas excelentes para uns, e nefastas para outros, que descobri com mais intensidade a nossa condição de negros e pobres. Geograficamente, no Curso Primário experimentei um “apartaid” escolar. O prédio era uma construção de dois andares. No andar superior, ficavam as classes dos mais adiantados, dos que recebiam medalhas, dos que não repetiam a série, dos que cantavam e dançavam nas festas e das meninas que coroavam Nossa Senhora. O ensino religioso era obrigatório e ali como na igreja os anjos eram loiros, sempre. Passei o Curso Primário, quase todo, desejando ser aluna de umas das salas do andar superior. Minhas irmãs, irmãos, todos os alunos pobres e eu sempre ficávamos alocados nas classes do porão do prédio. Porões da escola, porões dos navios. Entretanto, ao ser muito bem aprovada da terceira para a quarta série, para minha alegria fui colocada em uma sala do andar superior. Situação que desgostou alguns professores. Eu, menina questionadora, teimosa em me apresentar nos eventos escolares, nos concursos de leitura e redação, nos coros infantis, tudo sem ser convidada, incomodava vários professores, mas também conquistava a simpatia de muitos outros. Além de minhas inquietações, de meus questionamentos e brigas com colegas, havia a constante vigilância e cobrança de minha mãe à escola. Ela ia às reuniões, mesmo odiando o silêncio que era imposto às mães pobres e quando tinha oportunidade de falar soltava o verbo (EVARISTO, 2010, p. 13-14).

Pensamos os mapas vivenciais como artefatos da cultura marcados por nossa humanidade, nossas histórias e geografias, produzidos em condições languageiras a partir da leitura dos signos ideológicos presentes nas vivências do espaço geográfico. A dimensão axiológica humana está no centro da produção de ambos – espaço e mapa – e tudo isso nos possibilita tomá-los como texto no uso feito pelas crianças em suas possibilidades enunciativas (BAKHTIN, 2002). Os mapas vivenciais amalgamam espacialidades, temporalidades e os valores nelas presentes, como possibilidades enunciativas.

A opção por dialogar contemplando a perspectiva da vivência espacial do outro, tomando-a como uma forma de existir no mundo, por meio de suas enunciações, reside em nossa insistência por ouvir as crianças, reconhecendo sua posição de sujeitos geográficos ativos, que produzem novas espacialidades e linguagens. Como um gênero textual, os mapas vivenciais possibilitam-nos acessar a espacialidade de suas vivências,

velada ou desvelada em seus enunciados que a todo instante são transformados por todo o contexto enunciativo e, especialmente, por sua vida como falante e ouvinte.

As enunciações, em sua natureza social (BAKHTIN, 1997), comportam uma dimensão axiológica de alteridade na interlocução entre sujeito e ouvinte, que são deslocados de seus lugares de enunciator e respondente. E nesse movimento, são portadoras de uma pluralidade vocal e de um constante inacabamento que somente se altera pela perspectiva do outro.

O mapa vivencial é criação ideológica, possui significado que “reflete e refrata outra realidade que lhe é exterior” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 11). Ele reúne signos que nos possibilitam interpretar e compreender tantos outros. É um elo entre tantos, em uma cadeia que aproxima as consciências e nos aproximam da compreensão do outro humano.

A produção dos mapas vivenciais, nessa perspectiva, é um acontecimento social discursivo que rompe com as hierarquias de saberes dentro do próprio campo da cartografia, em direção às diferenças constitutivas e a pluralidade. Seu foco é a compreensão das singularidades do sujeito ao olhar o mundo, produzir significados e compreender suas vivências espaciais por meio de artefatos cartográficos produzidos que vão muito além da clássica noção de representação do real, mas, sobretudo, traçados de encontros geracionais e criadores, fazedores de histórias e geografias outras. Eis a busca que nos interessa nessa condição de mapear o vivenciado.

Todo ser humano, ao nascer, entra em um espaço geográfico e em um tempo histórico pré-existente, encontra paisagens geográficas criadas nas relações econômicas, políticas e sociais, oriundas das gerações que os precederam e de suas lutas por um projeto societário. A ontogênese humana é marcada por esse encontro geracional, onde o fim de uma história se encontra com o principado de outra. Por isso, Vigotski (2018) irá afirmar a impossibilidade de compreender o processo de humanização descolado da filogênese e da sociogênese. Por isso, cria o conceito de vivência, essa condição de cada um de nós pegar o mundo herdado e o reelaborar criando o novo, criando outras histórias, outras geografias e nisso, criando-se como ser ciente, um outro diferente, singular e com peculiaridades constitutivas diversas daqueles que nos antecederam.

Ancorados nesse porto é que compreendemos a vivência espacial, é que buscamos, a partir dos mapas vivenciais, encontrar as muitas expressões do espaço geográfico renovado no nascimento de cada ser humano: olhar para as paisagens, para as regiões, para os territórios, para as escalas, as redes e outras dimensões, que por serem materiais e simbólicas, emergem em seres languageiros, em escrituras cartográficas que

são vidas em processos e não representações fossilizadas de um espaço rígido, asséptico, endurecido e, portanto, mortificado como cadáveres em aulas de anatomia, para lembrar uma das tradicionais frases de Bakhtin (1997).

Aqui cabe demarcarmos algumas diferenciações... há algumas tentativas de produção de mapas para além das relações racionalistas e cartesianas que emergiram em diversos campos do conhecimento no final do século XIX e início do século XX. Embora assumam perspectivas teórico-metodológicas bastante distintas, não é incomum que se faça alguma confusão.

Os mapas mentais partem de uma perspectiva da Geografia Humanista e consideram que o real é internalizado a partir de uma dimensão exclusivamente subjetiva. Assumindo o conceito de espaço vivido (*espace vécu*), tem em autores como Lynch (1960) e Frémont (1999) bases epistêmicas importantes para a produção de mapas como uma visão (mental) daquilo que é mais importante para o indivíduo. Tais mapas partem de desenhos que o pesquisador solicita, na busca por mapear as experiências do indivíduo com determinado espaço. Também são coletadas narrações sobre o que foi mapeado, em forma de entrevistas individuais e tudo isso irá compor as interpretações do pesquisador.

Já os mapas narrativos têm como base epistêmica a Fenomenologia e dela o conceito de mundo vivido (*lebenswelt*). São assumidos como uma etnografia visual, a partir daquilo que o indivíduo internaliza do mundo vivido em sua subjetividade. Aqui, os desenhos e as narrações são feitos de forma simultânea a partir de questões que o pesquisador apresenta ao sujeito de forma individual e que serão, posteriormente, interpretadas. Autores como Berger & Luckmann (1997), Schütz & Luckmann (1975) e Schütze (1987) são referências para essa perspectiva.

Como já afirmamos em outro momento, os mapas vivenciais situam-se na unidade de vivência sujeito-meio. Pautado na perspectiva Histórico Cultural de Vigotski (2018) e na Filosofia da Linguagem de Bakhtin (1997), é considerado como produção do novo, na cultura, a partir do social. Seu ponto de partida são os espaços ofertados pelas gerações anteriores e os diferentes usos estabelecidos pelo sujeito. São produzidos registros gráficos e do diálogo entre sujeito e pesquisador enquanto se mapeia. É uma produção assumida como individual e coletiva que não busca a interpretação, mas a singularidade presente naquilo que se enuncia.

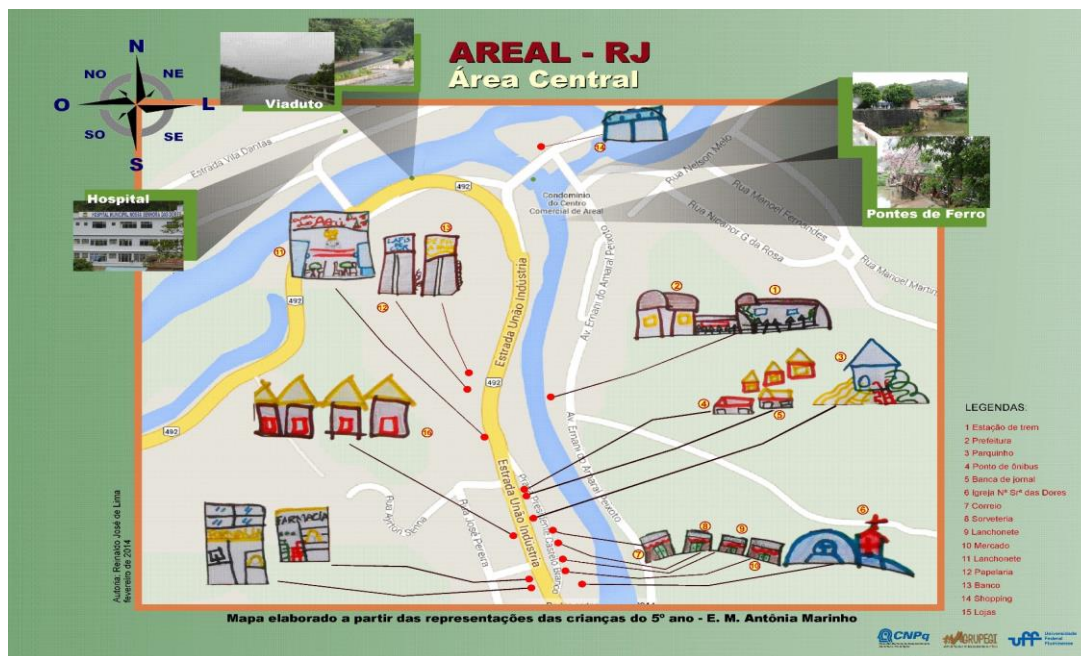
Nesse debate, o que está em jogo é a noção de identidade (espaço vivido/mundo vivido) e alteridade (vivência espacial). A vivência espacial se estabelece no processo, no movimento da vida e do inacabamento humano e suas espacialidades e temporalidades,



no encontro do conviver e coexistir. A produção dos mapas vivenciais situa-se no *entre* de todas essas dimensões.

Como exemplo, poderíamos citar a produção de um mapa do centro da cidade de Areal, município localizado no estado do Rio de Janeiro, desenvolvido por Lima (2014) com crianças do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola local. Observando que os mapas urbanos, tradicionalmente, apresentam referências espaciais quase sempre adultocentradas, onde as referências de crianças são esquecidas, Lima (2014) irá, com um grupo de meninos e meninas, definir conjuntamente o próprio sentido de centro, delimitar a área que eles consideram ser o núcleo central da sua cidade. Após isso, uma base é traçada e a partir dela, as crianças decidem quais seriam as referências espaciais que fazem parte de suas relações semióticas com a urbe em que vivem, o que usam para se orientar e se localizar naquele espaço. Coletivamente, produzem um mapa, onde consideram as referências já existentes dos adultos, mas, também, inserem as suas. A imagem a seguir é o resultado final desse mapa constituído a partir da vivência daquele coletivo.

**Figura 1 – Mapa vivencial da área central de Areal - RJ**



Fonte: LIMA, 2014.

A este, acrescentamos outro exemplo de produção de mapa vivencial com foco nas vivências do espaço escolar, produzido por uma criança do 6º ano do Ensino



**Figura 3** – Entrevista durante a produção do mapa vivencial

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

Entrevista Direcionada  
 Aluno:  
 Entrevistador:

Perguntas:

- 1) Fale sobre seu mapa. Como você o construiu? O que tem nele? Como fez pra representar os dois andares? ...
- 2) O que te faz ter medo no colégio? Por quê?
- 3) Quais são as interferências no colégio se acrescentasse o que você propôs? (piscina)
- 4) Como se dá a relação entre os lugares que você gosta e que você frequenta?
- 5) O que te faz gostar mais ou gostar menos de um lugar no colégio?
- 6) Pergunta do entrevistador...

1) Ai passou... é... (risos...) eu representei o segundo andar com a escada, representei as áreas de lazer como um todo, dentro dos prédios eu coloquei só os principais.

2) A discórdia porque geralmente quando a gente vai pra lá, aconteceu alguma coisa mais grave.

3) Uma piscina, no antigo Parquinho. Porque onde era o antigo Parquinho hoje não tem nada. E aí ficaria legal.

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

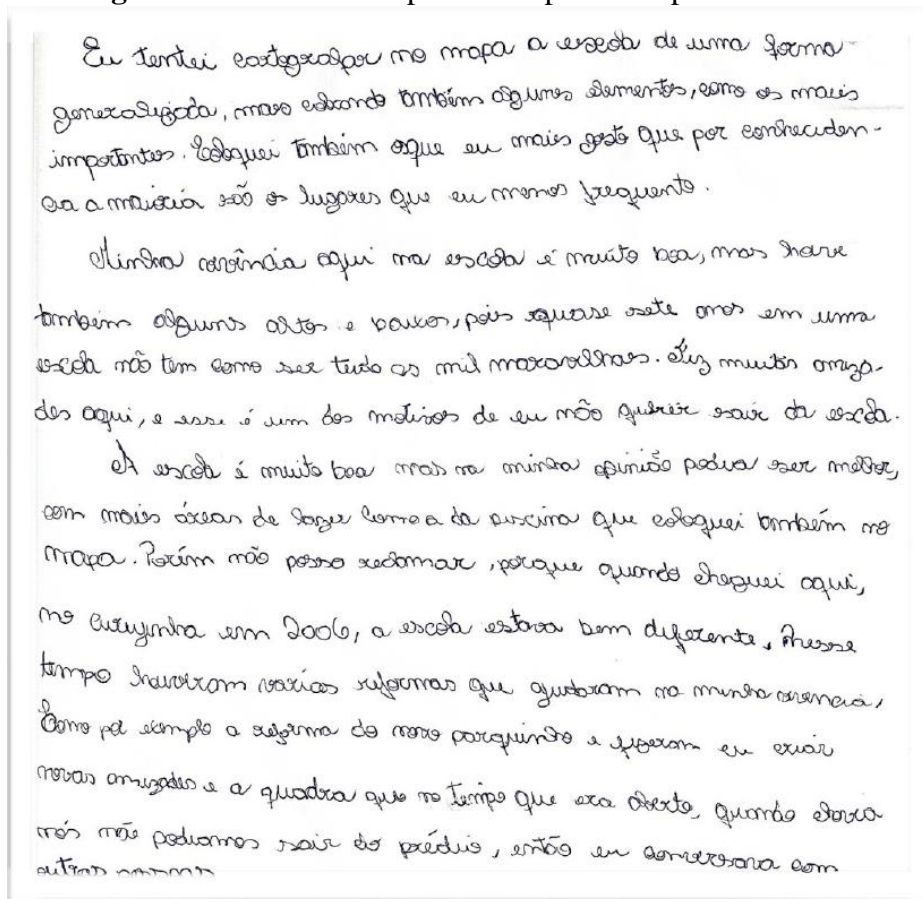
5) O antigo Parquinho não tem nada. E o morro causa.

Fonte: LOPES; COSTA; AMORIM, 2016.

Além do gráfico e do registro do diálogo, a criança optou por redigir um pequeno texto escrito, que passa também a compor o mapa vivencial, aberto a muitas

possibilidades enunciativas. No texto, ela nos oferece mais aspectos de suas vivências no espaço escolar, produzindo um mapa vivo, em constante inacabamento:

**Figura 4** – Texto escrito produzido para o mapa vivencial



Eu tentei esboçar o mapa a respeito de uma forma -  
 generalizada, mas incluindo também alguns elementos, como os mais  
 importantes. Coloquei também que eu mais gostei que por conhecerem-  
 os a maioria são os lugares que eu mesmo frequento.

A minha lembrança aqui na escola é muito boa, mas there  
 também alguns altos e baixos, pois quando este ano em uma  
 escola não tem como ser tudo os mil maravilhas. É, muitos amigos  
 des aqui, e esse é um dos motivos de eu não querer sair da escola.

A escola é muito boa mas na minha opinião poderia ser melhor,  
 com mais áreas de lazer perto da piscina que coloquei também no  
 mapa. Porém não posso reclamar, porque quando cheguei aqui,  
 me surpreendi um pouco, a escola estava bem diferente. Nesse  
 tempo tiveram várias reformas que gostaram na minha opinião.  
 Como por exemplo a reforma do novo playground e fizeram eu sair  
 meus amigos e a quadra que no tempo que era aberta, quando estava  
 não nós podíamos sair do prédio, então eu conversava com  
 outros alunos.

Fonte: LOPES; COSTA; AMORIM, 2016.

### De volta ao trem e seus vagões: algumas palavras finais

Tudo que tenho levado comigo. Ou: tudo meu levado comigo.

Levei tudo que eu tinha. Meu não era. Ou tinha outra função ou pertencia a outra pessoa. A mala de couro de porco era a pequena caixa de gramofone. O guarda-pó pertencera ao meu pai. O sobretudo com gola de veludo, ao meu avô. A calça bufante, ao meu tio Edwin. As polainas de couro, ao vizinho, o Sr. Carp. As luvas verdes, à minha tia Fini. Apenas o cachecol de seda vermelho-vinho e a nécessaire eram meus, presentes dos últimos natais (MÜLLER, 2011, p. 11).

Abrimos esse texto com as palavras de Paulo Leminski (2013) e, para caminhar para o seu final, trouxemos os vocábulos de Herta Müller (2011), escritora romena, radicada na Alemanha e sua obra *Tudo que tenho levado comigo* (MÜLLER, 2011). A epígrafe que escolhemos e transcrevemos acima, abre o livro. São suas primeiras linhas e narra a preparação de Leo Auberg, um jovem que estaria sendo deportado da Romênia para o trabalho forçado em campos russos, espalhados por países da região.

As minorias alemãs que viviam nesses territórios, mesmo com o fim da segunda guerra mundial, enfrentariam outra guerra: por sua origem, deveriam ajudar a reconstruir a União Soviética, determinação criada por Stalin, ao considerar que muitos desses alemães poderiam ter contribuído com Hitler. No deslocamento para seu destino, Leo Auberg irá narrar em palavras a espacialização de seu viver. Passados anos nesses campos, vivendo as mazelas que essa localidade converge sobre seu corpo e sua vida, o retorno a sua casa não significa a perda da experiência ali vivida. Mesmo neste novo espaço, o domiciliar, o espaço se mantém impiedoso em seu viver. É ele quem nos diz:

Os sete anos após a minha volta a casa se transformaram em sete anos sem nostalgia. Porém, quando vi na vitrine da livraria do Großer Ring, O velho e o mar, de Hemingway, li O velho e o lar. Por isso comprei o livro e me pus a caminho de casa, do lar. Há palavras que fazem o que bem querem comigo. Elas são muito diferentes de mim e pensam diferentes do que são. Surgem na minha mente para que eu pense que há coisas primeiras que já esperam a segunda, mesmo que não queira. Lar. Como precisei dele (MÜLLER, 2011, p. 234)

Em outra parte desse texto, trouxemos as palavras de Conceição Evaristo (2010) e sua relação com o espaço escolar. Memórias cheias de emoções sobre o habitar aquele local, aquela instituição. Não havíamos tocado nas palavras dessa epígrafe propositalmente e deixamos para o final de nossa escritura. Seu texto – é isso que aprendemos com Bakhtin (1997), toda vida é um texto – é cheio de valores espaciais, é a clareza e a certeza de que o espaço não é apenas uma linha por onde se caminha, mas uma dimensão formativa do humano, sobre o qual nos debruçamos e que se debruça sobre nós. Criação constante de gentes, criado por gentes e também por outros seres e elementos naturais, é gestação de valores e ideologias do viver. E como texto, pode ser registrado, cartografado, apoiado em portadores que tentam compreender a vida e seu processo. A fugacidade (e não eternidade) dos mapas (aqui vivenciais) são as escolhas éticas que temos feito, para reconhecer, que não se aprisiona o vivido, apenas o depositamos, fragilmente, sobre artefatos socialmente construídos e transformados em cultura. Todo mapa vivencial é fugidio. Eis sua maior qualidade.

## Referências

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Orgs.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1997.

EVARISTO, C. Conceição Evaristo por Conceição Evaristo. In: DUARTE, C. L. *Escritoras mineiras: poesia, ficção, memória*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2010. p. 11-17.

FRÉMONT, A. *La région, espace vecú*. Paris: Flammarion, 1999.

LEFEBVRE, H. *La production de l'espace*. Paris: Éditions Anthropos, 2000.

LEMINSKI, P. *Toda poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LIMA, R. J. de. *Tem que estar no mapa porque faz parte do mundo: cartografia com crianças em Areal (RJ)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Niterói - RJ: UFF, 2014.

LOPES, J. J. M. *Terreno baldio: um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar Geografias - por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LOPES, J. J. M.; COSTA, B. M. F.; AMORIM, C. C. Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 6, n. 11, p.237-256, jan./jun., 2016. Disponível em < <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/381/189> >. Acesso em 21 fev. 2023.

LYNCH, K. *The image of the city*. Cambridge: The M.I.T. Press, 1960.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

MÜLLER, H. *Tudo que tenho levo comigo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

QVORTRUP, J. Childhood as a Structural Form. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M. S. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan, 2009. p. 21-33.

RATZEL, F. *Anthropogeographie. Die geographische Verbreitung des Menschen*. Berlin: Vero Verlag, 2019.

SCHÜTZ, A.; LUCKMANN, T. *Strukturen der Lebenswelt*. Neuwied/Darmstadt. 1975.

SCHÜTZE, Fritz. *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Studienbrief der Fernuniversität Gesamthochschule Hagen. Kurseinheit I.* Hagen. 1987.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.* Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.* Trad. Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2018.