



POR OUTRAS POSSIBILIDADES DE LINGUAGENS NA GEOGRAFIA ESCOLAR: CARTOGRAFIAS VIVENCIAIS*

Suzanne de Campos Pereira¹
Leandro Faber Lopes²
Bruno Muniz Figueiredo Costa³

RESUMO

Desenvolvemos a pesquisa que embasa o presente artigo no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, localizado em Juiz de Fora (MG), sob um contexto de Residência Docente (Turma I - 2019). Partimos da problemática de uma cartografia escolar que se organiza em torno de um espaço geográfico cartesiano e que, em geral, desconsidera outras possibilidades cartográficas de manifestarmos nossas espacialidades. Para tanto, tomando como referencial teórico os estudos de Vigotski e inspirados na proposta dos Mapas Vivenciais, buscamos sistematizar uma metodologia, a qual denominamos Cartografias Vivenciais, que pudesse perpassar os diversos conteúdos da Geografia ao longo do ano letivo. A partir da realização de diferentes práticas didático-pedagógicas que possibilitassem às turmas de 1º Ano do Ensino Médio outras abordagens cartográficas na Geografia Escolar, tivemos por objetivo principal a aproximação com os significados atribuídos às vivências dos sujeitos, tendo em vista sua condição geográfica.

Palavras-chave: Geografia Escolar, Cartografia Escolar, Mapas Vivenciais, Cartografias Vivenciais.

ABSTRACT

We developed the research that supports this article at the João XXIII Application College/UFJF, located in Juiz de Fora (MG), under a Teaching Residency context (Class I – 2019). We begun from the problematic of a school cartography that is organized around a cartesian geographic space and that generally disregards other cartographic possibilities of manifesting our spatialities. Therefore, taking Vigotski's studies as a theoretical framework and inspired by the proposal of Vivential Maps, we seek to systematize a methodology, which we call Vivential Cartographies, that could permeate the diverse contents of Geography throughout the school year. From the execution of different didactic-pedagogical practices that made it possible for the 1st Year of High School classes to have other cartographic approaches in the School Geography Subject, we has as our main objective the approximation with the meanings attributed to the subjects' experiences, in view of their geographical condition.

Keywords: Scholar Geography, Scholar Cartography, Vivential Maps, Vivential Cartographies.

*O presente artigo é fruto do nosso Trabalho de Formação Docente, financiado com bolsa da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.

¹ Pós-Graduada pelo Curso de Especialização em Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, suzannecampospereira@gmail.com;

² Mestre pelo Curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense - UFF/ Professor do Colégio de Aplicação João XXIII - UFJF, leandrofaber@hotmail.com;

³ Doutor pelo Curso de Geografia Humana da Universidade de São Paulo - USP/ Professor do Colégio de Aplicação João XXIII - UFJF, bruno.muniz@ufjf.edu.br.



Diálogos iniciais

O Amor no Éter

Há dentro de mim uma paisagem
entre meio-dia e duas horas da tarde.
Aves pernaltas, os bicos mergulhados na água,
entram e não neste lugar de memória,
uma lagoa rasa com caniço na margem [...].

Adélia Prado

É possível uma cartografia que comporte as paisagens que há dentro de nós? E aquelas que estão fora e que se enraizaram em nós por meio da vivência? A poesia tenta nos dizer dessas paisagens como um lugar de memória. Já a cartografia tenta nos dizer por meio dos mapas.

Ao cotejar estas considerações iniciais com outras leituras, assentimos que a linguagem cartográfica “nos permite uma aproximação dos diferentes discursos que estão presentes nos outros campos de conhecimentos sobre o desenvolvimento da(s) linguagem(s) no ser humano” (LOPES & PAULA, 2021, p. 104). Estes autores destacam que essa aproximação torna-se um meio para que possamos refletir sobre os mapas que todos têm consigo. Assim, concordamos com eles que todo mapa tem lastro nas mais diversas narrativas, cuja força está, justamente, nas relações dialógicas que os sujeitos estabelecem entre si.

Todavia, no histórico de produção do conhecimento geográfico escolar, observamos, majoritariamente, uma cartografia escolar que se organiza em torno de um espaço geográfico fundamentado na geometria euclidiana, ou seja, geralmente, consideramos em nossas práticas didáticas um espaço fechado, da natureza física, como palco para os fenômenos. Dessa maneira, desconsideramos outras formas de concebê-lo e, portanto, silenciemos outras possibilidades de manifestarmos cartograficamente nossas espacialidades.

Pela influência da teoria histórico-cultural e seu conceito de vivência, o espaço geográfico passa a ser por nós pensado sob outro olhar. Para Vigotski (2010), a vivência se manifesta como uma unidade dialética, em que não é possível considerar as singularidades do indivíduo sem que se leve em conta as características do meio social por ele vivenciado. Assim, tendo em vista o papel do meio no nosso desenvolvimento, ao mesmo tempo em que ele é por nós transformado, torna-se impossível concebemos o espaço como um dado absoluto e passível de representação.



Começamos, então, a compreender que a problemática que envolve a cartografia escolar não se resume somente ao lugar que a mesma ocupa nas aulas de Geografia, mais do que isso, pensamos que devemos olhar profundamente para os silenciamentos que esse modelo predominante impõe aos nossos estudantes.

Inquietados por essas questões, desenvolvemos uma pesquisa com estudantes de três turmas do 1º Ano do Ensino Médio, no ano de 2019, no Colégio de Aplicação João XXIII - UFJF, orientados pela seguinte questão: *“é possível pensar em outras cartografias na Geografia Escolar, que ampliem as possibilidades de linguagem para além da gráfica?”*. Esse estudo nos possibilitou iniciar a reflexão sobre outras formas de conceber e praticar cartografias na escola. Portanto, nossa intenção com esse texto é compartilhar algumas dessas considerações propiciadas pela pesquisa, mas também dialogar novamente entre nós e com outros docentes sobre essa temática tão relevante para (re)pensarmos nossa prática.

É importante dizer que essa escrita se materializa através do diálogo entre três professores de Geografia. Escrevemos de locais diferentes, dois de nós em Juiz de Fora - MG e uma de nós em São Gonçalo - RJ. Além disso, nos encontramos em tempos em que os corpos foram afastados por conta de uma pandemia. Mais do que antes, o contato virtual se alarga cotidianamente. É nesse contexto que realizamos essa conversa. Conectados por uma rede, escrevemos simultaneamente sobre uma pesquisa de quando os corpos ocupavam o espaço físico da escola, sem restrições.

Escrever a seis mãos tem sido um trabalho que exige de nós um grande exercício de leitura e de escuta do outro, num importante movimento de alteridade. À época em que a pesquisa foi realizada, nossos diferentes olhares sobre a prática docente, assim como as distintas trajetórias acadêmicas e de estudos eram também um grande desafio inicial. Passado o período da Residência, e mesmo ao longo dela, percebemos conjuntamente que essas diferenças se tornaram o principal elemento para a riqueza dos trabalhos desenvolvidos com os estudantes, que por sua vez foram a base da pesquisa apresentada.

Entendemos que outros saberes, outras formas de ser/viver/pensar no/o mundo podem ser levadas em conta no ensino-aprendizagem da Geografia Escolar. Além disso, por entender que a escola possui a responsabilidade de promover ao sujeito seu pleno desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, assim como considerar as demandas e habilidades de todos os educandos em sua diversidade, pensamos que seja importante destacar o papel da diversificação das abordagens metodológicas e das práticas didático-pedagógicas. A multiplicidade de linguagens e recursos utilizados nas



aulas dessa disciplina possibilitam aos sujeitos manifestarem-se de formas diversas, desenvolvendo diferentes habilidades e promovendo uma real significação dos conteúdos geográficos para a vida cotidiana. Acreditamos que os sujeitos aprendem e se desenvolvem, no sentido mais amplo da palavra, no diálogo com a diversidade.

Neste sentido, concordamos com Ponzio (2020) ao considerar que a escola é um espaço intertextual, constituindo-se ela mesmo como texto, assim como cada membro dos corpos docente e discente é também texto. Deste modo, somos todos nós textos forjados no encontro com outros sujeitos, cujas tessituras se constituem por meio de relações dialógicas, permitindo-nos um processo de permanente reescritura de nós mesmos. O mesmo autor ressalta que a relação entre professores e alunos se dá entre/através/dentro das linguagens, “em um espaço formado por diferentes signos” (PONZIO, 2020, p. 51).

Caminhos teóricos

A vivência humana possibilita produzir o espaço geográfico sob uma dupla determinação. Por um lado, o espaço é o produto da ação humana nas relações sociais ao longo do processo histórico, dentro da relação sociedade-natureza. Por outro lado, o espaço é elemento produtor de nossa humanidade, quando o subjetivamos e tomamos consciência de sua produção.

Como campo de estudos privilegiado - e não único - a ciência geográfica busca apreender esse movimento dialético da produção espacial, produzindo saberes, possibilitando compreensões novas - espaciais - sobre o mundo e o humano. De acordo com Massey (2017, p. 40), “pensar geograficamente contribui para os/as estudantes compreenderem e interpretarem as suas próprias reações às pessoas e aos lugares e para a reflexão sobre as perspectivas dos outros que podem ser diferentes das suas.”

A Geografia se faz presente na escola de diversas maneiras. De acordo com Costa (2016), os estudantes tomam os elementos do mundo que compõem os diversos lugares por eles vivenciados fora da escola e levam para o encontro de um conjunto de saberes presentes nas artes, na literatura, nas brincadeiras, nas tecnologias, nos livros didáticos e Atlas e tantas outras possibilidades de se refletir sobre o espaço e que, juntas compõem a Geografia Escolar.

Dentre as múltiplas linguagens presentes no trabalho da Geografia Escolar, encontramos a cartografia. Historicamente, a cartografia se desenvolveu no mundo ocidental sob uma perspectiva cartesiana e positivista de se pensar o mundo e os lugares.



Por esse prisma, antagonicamente, ao se representar os fenômenos sociais e suas complexidades, utiliza-se um espaço cartografado que não corresponde ao espaço produzido pelas relações sociais, mas um espaço pensado para a representação gráfica plana da superfície física.

A partir dessa problemática, começamos a nos questionar de que forma pensar uma cartografia escolar que contemple as percepções e compreensões das crianças e dos jovens. Concordamos, então, com Oliveira Jr. (2016, p. 153) quando o mesmo defende a necessidade de “forçar metamorfoses na cartografia escolar, para que, talvez, ela amplie suas margens de poder e poesia, para que possa expressar-se e expressar o mundo de outras maneiras, para além daquelas atualmente existentes”.

Para que essas outras possibilidades possam ser colocadas em prática, encontramos no conceito de espaço de Doreen Massey (2008) as contribuições pelas quais fundamentamos o nosso estudo. Segundo a autora, conceber o espaço como acabado e fechado pode nos levar a pensá-lo desprovido de história, como se povos e culturas fossem meramente fenômenos sobre uma superfície. Sobrepujando essa concepção, a autora defende uma abordagem alternativa, em que o espaço seja encarado como um produto de inter-relações, que se constitui por meio de interações em diferentes escalas; como a esfera da existência da multiplicidade, isto é, onde coexistem distintas trajetórias; sendo concebido como um espaço aberto, em permanente construção.

Considerando essa perspectiva de espaço, entendemos que a intercessão entre a Geografia Escolar e a cartografia escolar pode se estabelecer a partir do conceito de vivência, o qual temos tomado contato através das mais recentes traduções de Vigotski e seu grupo, pela perspectiva histórico-cultural. Podemos compreender a vivência como um conceito monista, em que é impossível considerar de forma independente a personalidade do sujeito e o ambiente social em que ele se encontra. Segundo Vigotski,

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. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento. Dessa forma, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada na vivência (VIGOTSKI, 2010, p. 686).



Ao refletir sobre o processo de vivência, Vigotski (*idem*) nos convida a pensar acerca do meio vivenciado. Na visão do autor,

(...) O meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por força de conter determinadas qualidade ou características, já define pura e objetivamente o desenvolvimento da criança. É sempre necessário abordá-lo do ponto de vista da relação existente entre ele e a criança numa determinada etapa de desenvolvimento (*idem*, p. 682).

Nosso entendimento é o de que o espaço geográfico é um elemento constituinte do meio. Logo, ele é fonte do nosso desenvolvimento que compõe nosso processo de humanização. A maneira como cada um de nós tomamos consciência das relações sociais que estabelecemos (que são sempre em um contexto sócio-espacial), nos faz ir além do que somos.

O itinerário da pesquisa

Embora tivéssemos uma intencionalidade preliminar, nosso percurso foi delineado a partir das respostas dos estudantes à pesquisa. Buscamos que os métodos adotados ao longo do trabalho fossem coerentes com o nosso referencial teórico. Dessa forma, tendo em vista nosso interesse em nos aproximarmos dos significados atribuídos às vivências propiciadas pela Geografia Escolar aos estudantes-sujeitos da pesquisa, através do olhar da teoria histórico-cultural, concebemos que nossa investigação deveria ter como orientação princípios qualitativos.

Com base em Bogdan e Biklen (1991), podemos apreender a pesquisa qualitativa a partir de alguns pontos-chave. O primeiro aspecto considerado, trata-se da riqueza em detalhes descritivos, já que a pesquisa tem como referência o comportamento dos sujeitos e seus diálogos, os quais não são passíveis de contabilização ou análise estatística. Em nosso trabalho, buscávamos compreender as particularidades de cada indivíduo, o que justifica o fato de não termos realizado a pesquisa com um número grande de sujeitos.

Realizamos as intervenções didático-pedagógicas durante o ano letivo escolar com todos os discentes das três turmas de 1º Ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF (Figura 1), mas desenvolvemos a pesquisa posterior somente com quatro sujeitos. E para que fôssemos condizentes com o foco qualitativo, não os escolhemos, ao invés, pedimos para que eles se voluntariassem para as entrevistas, de acordo com sua disponibilidade no contraturno das aulas regulares. Nossa pesquisa não



estava preocupada com resultados e produtos, mas com a compreensão do processo de ensino-aprendizagem da Geografia Escolar.



Figura 1 - Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF.
Fonte: Imagem capturada em vídeo institucional da UFJF.

Outra importante característica desse tipo de pesquisa se refere ao ambiente natural de obtenção de dados, a partir do contato direto com os indivíduos pesquisados. Interessam-nos as circunstâncias e a complexidade pelos quais se desencadeiam os eventos. No nosso caso, estávamos realizando a pesquisa em um contexto de Residência Docente, no qual a pesquisadora atuava como professora residente. Significa então dizer que a mesma estava completamente imersa no local de estudo e que esse ambiente também se tratava do seu local de atuação. Por se tratar de uma regência coparticipativa, havia considerável tempo de observação e entendimento do contexto. Todos esses fatores contribuíram para a construção de uma relação de maior proximidade com os sujeitos pesquisados, essencial para esse tipo de investigação.

As questões referentes à investigação se delinearam no decorrer do trabalho, o que nos levou a optar por não realizar as entrevistas através de perguntas pré-definidas, ao contrário, elas foram sendo construídas a partir da fala das estudantes. Há, portanto, um encontro entre o nosso olhar enquanto pesquisadores e o modo como os indivíduos pesquisados vivenciam o mundo e ressignificam nossa pesquisa.

Práticas didático-pedagógicas: algumas possibilidades

Tendo em conta as contribuições apresentadas, concebemos que o limite da cartografia tradicional, cartesiana e matemática não nos permite um alargamento capaz



de levar em consideração a expressão viva dos indivíduos ao apresentar o espaço geográfico. É preciso olhar por outras lentes, é necessário não separar a ciência da arte, do sentir, da expressão, da vivência de cada um dos sujeitos desse processo. Para tanto, com o intuito de avivar a conversa sobre outras possibilidades de linguagens na Geografia Escolar, desenvolvemos uma metodologia a qual denominamos Cartografias Vivenciais.

Acreditamos que já existem experiências semelhantes à nossa sendo realizadas nas escolas brasileiras, todavia, entendemos que muitas vezes, por inúmeras dificuldades, como falta de incentivo à pesquisa nas escolas, o distanciamento entre a academia e o ensino escolar, bem como a desvalorização do professor em nosso país, essas metodologias não são desenvolvidas à luz das teorias ou não são estruturadas com o intuito de serem divulgadas. De outro modo, tínhamos o privilégio de atuar reconhecidamente como professores-pesquisadores dentro do ambiente escolar e, portanto, o compromisso de tornar pública essa pesquisa.

Visões de Mundo: prática com o *Google Earth*

Gostaríamos de apresentar uma de nossas práticas didáticas, a qual utilizamos o *Google Earth* como recurso, entendendo-o como um ótimo aliado na exploração virtual dos espaços pelos estudantes. No primeiro trimestre escolar, ao final do conteúdo específico de cartografia, realizamos esta atividade a fim de desenvolver a leitura e interpretação espacial dos estudantes, de forma que eles próprios pudessem ser responsáveis pela produção das imagens a serem lidas e interpretadas. O roteiro de atividades contou com outras seções, mas aqui iremos nos limitar a última parte do mesmo.

Roteiro de Atividades - trabalhando com diferentes visões de mundo:

1º passo: Abrir o *Google Earth*;

2º passo: Interagir com a representação da Terra usando sua criatividade;

Sugestões de interação:

Dê zoom para observar diversos pontos da Terra; gire a Terra em várias direções;

3º passo: Escolher uma região ou continente que você não está acostumado a observar (ou não está acostumado em determinada posição);

4º passo: Tirar *print* de uma nova visão de mundo a partir dessa imagem;



5º passo: Apresentar na tela interativa essa imagem e explicar o porquê ela foi escolhida pelo grupo.

Sugestões de análise:

O que a imagem apresenta de diferente do habitual? Como podemos relacionar a nossa visão de mundo com as projeções cartográficas que mais conhecemos?

O roteiro foi entregue a todos os discentes em folha de papel A4 e cada um dos grupos de estudantes tinha autonomia para escolher se trabalharia com um ou mais computadores. Tínhamos como objetivo dessa prática proporcionar um alargamento das interpretações cartográficas dos estudantes, ao instruí-los a girar, na tela do computador, o globo em diferentes direções e a modificar a escala de análise do mesmo, em distintos locais. Além disso, pensamos que por meio dessa proposta os estudantes poderiam ter acesso a outras possibilidades de observação e investigação, proporcionando-os uma visão mais crítica e ampla das suas próprias percepções de mundo.

Essa atividade alcançou outros desdobramentos para além das aulas de Geografia. Nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, os grupos escolheram uma citação literária (poema, letra de música, cordel, etc.), que através de suas interpretações pudesse ser associada à imagem por eles capturada. Tanto as imagens como as citações literárias fizeram parte do Memorial de Re-Existência (Figura 2), mostra da Semana de Ciências Humanas e Feira Literária do Colégio de Aplicação João XXIII (2019), sendo expostos a partir de móveis de papelão reciclado, produzidos pelos próprios estudantes e professores de Geografia e Língua Portuguesa.



Figura 2 - Exposição “Visões de Mundo” no Memorial de Re-Existência.
Fonte: Leandro Faber (2019).



Visita de campo ao Jardim Botânico da UFJF

Com a visita de campo, pretendíamos que os estudantes observassem e refletissem sobre a vegetação, o microclima local, aspectos hidrológicos e características de um ambiente de proteção ambiental. Além disso, esperávamos dos mesmos um pensamento a respeito da relação entre sociedade e natureza. Fomos em um total de vinte e duas pessoas, contando com: estudantes, professor de Geografia e professores residentes (Geografia, Ciências e História), um dos psicólogos do Núcleo de Apoio Escolar do Colégio, estagiários e bolsistas de Geografia.

Realizamos um roteiro guiado pelas monitoras do próprio Jardim Botânico e tivemos um tempo de interação livre ao redor de um dos lagos do local (Figura 3). Nesse momento, os estudantes, que eram de três turmas diferentes, puderam compartilhar suas impressões entre eles e com os professores e bolsistas/estagiários. Posteriormente, fizemos um lanche compartilhado e tivemos uma conversa, a fim de refletirmos sobre as observações realizadas durante o campo e relacionarmos com os conhecimentos teóricos trabalhados ao longo do ano.

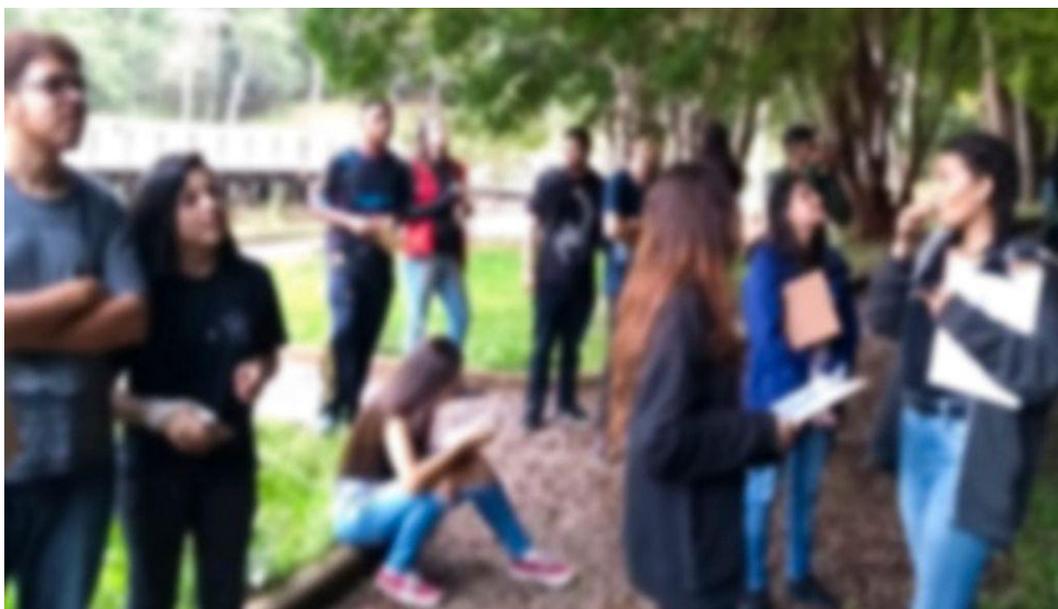


Figura 3 - Na sombra das árvores: diálogos e jabuticabas.

Fonte: Suzanne Campos (2019).

Vimos na visita de campo um espaço para ampliar os olhares sobre os conteúdos da disciplina, mas para além disso, a oportunidade de propiciar aos estudantes outras vivências e sentidos conferidos às aulas de Geografia e às suas múltiplas possibilidades.



Posteriormente à visita, iniciamos a produção dos Mapas Vivenciais do Jardim Botânico, a partir das falas, expressões e desenhos das estudantes sobre suas vivências.

Em um primeiro momento, as estudantes elaboraram a base do mapa do Jardim Botânico, em papel A3, com os elementos que elas elencavam como os mais significativos ao recordarem da visita. Nesse e em todos os momentos da produção, os sujeitos da pesquisa foram filmados enquanto desenhavam, falavam e expressavam as percepções sobre suas vivências. Posteriormente, as falas eram transcritas e um novo encontro era marcado com a estudante que, a partir de então, produzia as camadas do mapa em papel vegetal A3. Durante a produção das camadas, as estudantes acrescentaram alguns elementos à base do mapa. Foram produzidas quantas lâminas nós consideramos, em conjunto, necessárias.

Biomias do Brasil: explorando conhecimentos e imaginários a partir de cores e texturas

Por último, desenvolvemos uma outra intervenção didática que privilegiasse a vivência dos estudantes para a introdução do conteúdo de biomas do Brasil. Dessa forma, antes de expormos as características físicas de cada um dos biomas que compõem o nosso país, pensamos em uma atividade que nos revelasse as impressões e os conhecimentos prévios dos estudantes acerca desse conteúdo. Sabendo que trata-se de um assunto que é carregado de estereótipos, principalmente devido à dimensão continental do nosso país, bem como sua diversidade morfoclimática e cultural, optamos por não apresentar, nesse momento, nenhuma informação sobre os biomas, deixando que a troca de conhecimentos fosse feita somente entre os integrantes do mesmo grupo de trabalho.

Orientações para a produção do mapa de biomas:

- A turma deverá se dividir em cinco grupos de trabalho;
- Cada um dos grupos irá elaborar um mapa de biomas do Brasil, que deverá conter: título, legenda, escala e orientação;
- O grupo deverá utilizar: texturas, cores, materiais orgânicos (folhas, grãos de terra, casca de árvores, etc.) que façam lembrar, por algum motivo, cada um dos biomas brasileiros. Para isso, utilize técnicas de pintura e colagem;



- Em seguida, o grupo deverá apresentar para a turma o mapa elaborado, juntamente com músicas e/ou citações literárias (poesias, contos, etc.), que remetam a cada um dos biomas.



Figura 4 - Um mapa, muitas possibilidades.
Fonte: Leandro Faber (2019).

Foi possível perceber nas apresentações que, em geral, os grupos possuíam percepções semelhantes dos biomas brasileiros, como por exemplo: representar o bioma amazônico pela cor verde ou com a colagem de folhas grandes e, em contrapartida, representar o bioma da caatinga em amarelo ou por cores em tom de terra, bem como colagens com folhas secas e grãos de areia. Além do conhecimento que esses estudantes trazem do Ensino Fundamental, existe também um saber transmitido pela mídia e pelas redes sociais que reafirmam a construção da imagem dessas regiões no imaginário coletivo, principalmente aquelas que possuem condições climáticas mais extremas.

Cartografias Vivenciais

Após colocarmos em prática essas propostas, realizamos entrevistas e a produção dos Mapas Vivenciais do Jardim Botânico com as estudantes que se voluntariaram, buscando dar visibilidade as suas formas de estar e enxergar o mundo, por meio dos



nossos diálogos inacabados e abertos. Essa construção se deu a partir de uma escuta amorosa, paciente e interessada ao que as estudantes tinham a enunciar. Portanto, é importante ressaltar que essa amorosidade tem como referência os estudos de Bakhtin (2017), quando o filósofo afirma que somente uma atenção amorosamente interessada tem a capacidade de compreender a multiplicidade concreta do indivíduo, sem empobrecê-la.

Pensando na completude da vida, na formação humana a partir do encontro com o outro e nas possibilidades de pesquisa como um espaço de abertura e de novos olhares para o mundo, buscamos trazer a liberdade da arte, da vida, do amor, da fala e da escuta, através dos desenhos, falas e linguagens não verbais das estudantes. E como não é possível apresentarmos neste artigo todo o trabalho realizado, iremos expor, de forma livre, alguns trechos dessas Cartografias Vivenciais, sem o intuito de realizar uma interpretação do que foi por elas enunciado.



Figura 5 - Uma outra visão de mundo da estudante Maitê.

Fonte: *Google Earth*. Imagem capturada pela estudante de pseudônimo Maitê (2019).

Mamãe Natureza

Não sei se eu estou pirando
Ou se as coisas estão melhorando
Não sei se eu vou ter algum dinheiro
Ou se eu só vou cantar no chuveiro
Estou no colo da mãe natureza
Ela toma conta da minha cabeça
É que eu sei que não adianta mesmo a gente chorar
A mamãe não dá sobremesa
Mamãe, ma-mamãe natureza!
Mamãe, ma-mamãe natureza!



Mamãe, ma-mamãe natureza!

Rita Lee

— Pedi para que Maitê comentasse sobre suas escolhas e a relação entre elas, na atividade “Visões de Mundo”.

Maitê: A música fala muito da natureza e o deserto tem muito a ver com isso, né? O movimento de massas que causa o deserto, não é? (fez uma expressão de dúvida).

Suzanne: Você tá falando de erosão?

Maitê: É! Foi por isso! [...]

Suzanne: Uhum, então você tá falando que a natureza exerce uma... você consegue ver...

Maitê: O papel dela.

Suzanne: Na verdade, a gente sabe que a erosão não é responsável pela formação de um deserto, né? Existem muitos processos erosivos no deserto, por conta do vento... Mas o que ocasiona um deserto são vários fatores! Pode ser corrente marítima, pode ser latitude...

Maitê: Ah, é verdade! (balançou a cabeça positivamente) [...]

Suzanne: Então seria essa ação natural mais visível no deserto?

Maitê: Isso!

Suzanne: E por que essa imagem como uma outra visão de mundo?

Maitê: Porque não é uma coisa que gente tem forte aqui no Brasil, não é uma coisa que a gente tem próximo da gente. Acho que foi mais por isso que a gente escolheu também.



Figura 6 - Mapa de biomas produzido por Cecília e grupo.
Fonte: Leandro Faber (2019).



Amazônia

As aves não mais voam
Os peixes não mais nadam
Os pássaros não mais cantam
As pessoas não mais se amam.

Tudo isso por culpa do homem e a sua maldade
Tudo por culpa do homem e a sua falta de caridade.

As nossas matas desmatadas
As nossas florestas devastadas
Nossos animais em extinção
Nosso medo da poluição.

A Amazônia é nossa devemos protegê-la
A Amazônia é nossa devemos amá-la.
Viva o verde, viva a Amazônia,
Viva os índios, viva a alegria.
Magno Oliveira

Suzanne: Por que você escolheu essas cores? Você não, o seu grupo.

Cecília: (balançou a cabeça, arregalou os olhos).

Suzanne: Não sei, foi você ou o grupo todo decidiu? Pode falar! Não tem problema!

Cecília: É... O F. foi pegando as informações de cada bioma e eu fui fazendo... “Ah, busca grama, busca terra”.

Suzanne: Então ele que deu a ideia das cores?

Cecília: Não. Eu que fui pensando.

Suzanne: Hum. Então por que você escolheu essas cores para cada bioma?

Cecília: Aqui no pampa eu coloquei azul escuro, porque o F. me falou que lá era mais frio, bem frio, por isso que lá tem uma vegetação mais (parou para pensar).

Suzanne: Rasteira?

Cecília: É! Isso! Aí eu coleí grama. Hããã, aqui a gente pintou de marrom.

Suzanne: A caatinga?

Cecília: É... talvez isso seja até senso comum, mas me parece que lá tem muito tempo de seca e tal e é muito quente. Eu escolhi marrom porque eu pensei em terra, sabe. Aí eu coleí tipo umas graminhas, porque lá tem vegetação muito escassa e essas que aguentam, sabe, muito tempo sem água, tipo cactos. Aí aqui no pantanal eu pinteí de azul clarinho, porque ele falou que, tipo, lá tem muito lago e tal, aí quando chove muito alaga e vira quase, tipo, um pântano mesmo e ele falou que lá tinha muitas árvores, tipo, dessas grandes mesmo... Aqui no cerrado ele falou que tinha, tipo, duas estações bem demarcadas, verão e inverno, quente ou frio e que no outono as folhas caem, aí eu coleí essas folhas tipo



como se tivessem secas, que me lembra muito, tipo, nos Estados Unidos, folhas vermelhas, marrom (gesticulou como se olhasse uma paisagem e sorriu). Aí, aqui, deixa eu ver, aqui na Mata Atlântica eu pinteí de vermelho só porque era a cor que tinha sobrado, mas o F. falou que tem bastante variedade de vegetação e tal... aqui só tem um tipo de folha (apontou para o mapa), mas é porque a gente não conseguiu muita variedade (sorriu). E aqui na Amazônia eu coleí as florzinhas coloridas, essas marronzinhas e essa mais verdinha porque lá tem muita variação de vegetação, muita diferença... e aí (riu, ergueu o corpo e balançou a cabeça, me olhou), aí, aí veio a bagunça né. Chegou os professores lá “Cês tão sentindo cheiro de queimado?”. Porque eu falei pra fazer lá fora, mas aí eles fizeram lá dentro... porque o M. ele anda com um isqueiro, aí eu dei a ideia assim “ah, vamos queimar umas folhas aqui e colar tipo as cinzas e tal”.

Suzanne: Por quê?

Cecília: Por causa das queimadas que estão tendo. Aí o M. achou essa folha bonitinha e resolveu queimar pra gente colocar assim. — Eu sinceramente adorei a ideia! Mas teria sinalizado para eles fazerem isso fora da sala de atividades, caso tivessem me comunicado.

[...]

Suzanne: Uhum. E o verde foi por quê?

Cecília: Ah, porque lá, em teoria né, tem muita árvore e tal, por mais que agora esteja tendo muito desmatamento, mas sei lá, verde me remete a natureza.

Suzanne: E isso foi de propósito? (me referindo a pedaços de rocha colados na região da caatinga).

Cecília: Então... eu tinha pedido pro S. pegar grama e tal, aí ele falou assim: “Vamos colar uma pedra”, aí eu falei: “Como assim a gente vai colar uma pedra?”, aí ele apareceu com um monte de pedrinha, aí ele falou assim: “Vai colar pedra?”, aí eu falei assim: “Ah, não vai ficar não!”, aí ele virou e falou: “Não, agora vai colar, porque eu e o D. demos maior trampo” (falou com uma voz mais enfática), porque eles pegaram uma pedra grande e quebraram.

Suzanne: Mas por que vocês colocaram as pedras?

Cecília: Uma ótima pergunta! (pensou) Ele cismou que queria colocar, pegou cola e colou. (pensou olhando para o mapa) Ah, mas sei lá, eu acho também que essa ideia de clima seco remete a pedra mesmo. Tipo em filme, que o chão tá tão seco que parece uma pedra.

Suzanne: Huum, entendi! Eu queria que você também me falasse sobre a relação da poesia com o mapa dos biomas [...]

Cecília: Hã, a minha ideia era explorar bem o que a gente já tinha feito no mapa, que é essa questão atual da Amazônia. Então, tudo no texto vai falando que, tipo, não existe mais o que tinha antes. Igual “As aves não mais voam, os peixes não mais nadam, os pássaros não mais cantam, as pessoas não mais se amam”. Então, tudo deixa de ser, o que antes era. “Tudo por culpa do homem e



da sua maldade”. Porque querendo ou não, quem leva a maior culpa de tudo que tá acontecendo no mundo é o homem, porque quem nem como falam “o homem não sobrevive sem o mundo, mas o mundo sobrevive sem o homem tranquilo”. Tranquilidade! (sorriu e colocou as mãos para cima). “As nossas matas desmatadas, as nossas florestas devastadas”. Porque eu acho que atualmente, um acarreta no outro, mas os dois maiores problemas que tá tendo na Amazônia é o desmatamento por exploração e queimadas, né?! E nisso, muitos animais ficam sem alimento e sem ter onde realmente ficar e a maioria acaba morrendo e tal e os nossos animais entram em extinção e também a poluição. Essa parte eu acho que é mais pra parte Sul e Sudeste, que é onde tem mais poluição.

Suzanne: Mas pensando nas queimadas, a gente também está falando da poluição do ar, né?!

Cecília: Sim, sim! É que eu tava pensando poluição mais no sentido urbano, tipo fábrica e tal.

[...]

Cecília: “A Amazônia é nossa devemos protegê-la, a Amazônia é nossa devemos amá-la, viva o verde, viva a Amazônia, viva os índios, viva a alegria”. Que seria mais, tipo, eu acho que seria um trecho mais, tipo, utópico. Porque na real, a gente sabe que não vai ser isso, ainda mais com o governo que a gente tá, né?! (abaixou a cabeça, levantou as sobrancelhas). Acho que é isso!

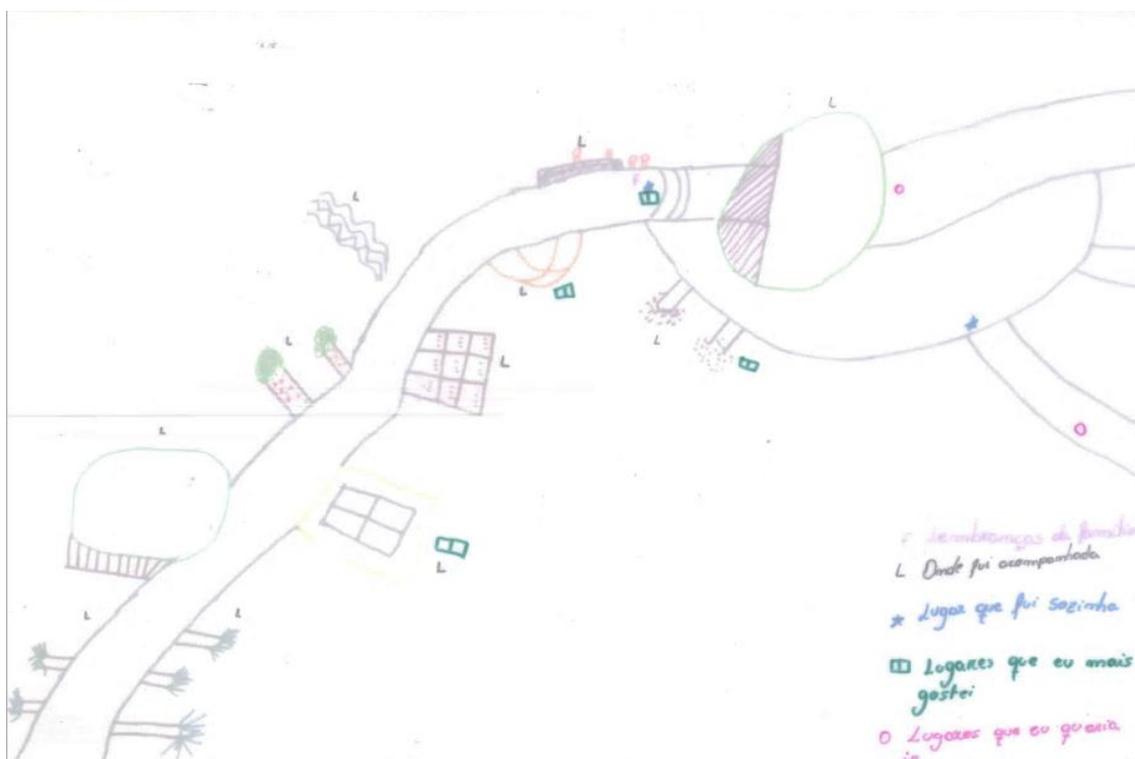


Figura 7 - Mapa Vivencial de Paula.

Fonte: Elaborado pela estudante de pseudônimo Paula (2019).



Suzanne: Vamos fazer outra camada! E queria que você simbolizasse os lugares que você foi acompanhada.

Paula: Eu fiz tudo acompanhada praticamente, né!

Suzanne: Não teve nenhum lugar que você foi sozinha?

Paula: Teve! Tava todo mundo aqui na jabuticabeira, aí eu vim aqui nesse início da trilha só pra ver, assim, mas tava fechada.

Suzanne: Então você pode marcar!

Paula: Aí marca aqui por cima ou na de baixo?

Suzanne: Em cima mesmo.

Paula: Outro símbolo?

Suzanne: Aham.

Suzanne: E os lugares que você foi acompanhada.

Paula: Tudo! (sorriu)

Suzanne: Tá bom!

Paula: Aaaaah! (arregalou os olhos) Teve uma hora que eu fui nos arcos sozinha! Fui tirar foto.

Suzanne: Você quer desenhar na base?

Paula: Pode ser! Eu não sei onde fica. Aqui mais ou menos? Vai parecer os mares de morros (riu).

Suzanne: E os outros você foi acompanhada, né?

Paula: Que é tudo praticamente. Pode preto?

Suzanne: Pode!

Paula: Tá! Vou fazer um “L” de Lula Livre.

Suzanne: Então você foi nesse arco pra tirar foto. Você tirou foto sozinha?

Paula: Tirei! (sorriu) Era pra mandar pro meu irmão (sorriu e fez uma pose).

Paula: [...] É porque eu fui no Jardim Botânico no Rio com a minha família, aí fiquei lá maior tempão, a tarde inteira praticamente. Eu tirei muita foto! Eu gostei porque eu lembrei principalmente do meu irmão, eu não vivo com ele e talz.

— Esse lugar que a estudante diz ser um arco se trata de um caramanchão, estrutura de concreto que geralmente serve de suporte para plantas trepadeiras. Por estar sem plantas, esse lugar parece não ter despertado a atenção de mais ninguém na visita. A meu ver, não tinha nada de especial, mas para a estudante tinha outro significado.

Suzanne: Ele mora no Rio?

Paula: Não, ele mora na Bahia. Aí, fui lá, tirei a foto, mandei assim (fez uma pose). Aííííí, foi isso!

Acreditamos que a diversidade de vozes, interpretações e vivências apresentadas nesses trechos possam demonstrar a relevância em proporcionar aos diferentes estudantes múltiplas possibilidades de se manifestarem a partir das práticas didáticas da disciplina de Geografia. Essas outras temporalidades e espacialidades presentes nas falas, gestos e produções cartográficas das entrevistadas nos mostram suas particularidades ao vivenciar o mundo e, portanto, corroboram com nosso entendimento de que o espaço não pode ser



somente expresso de forma fechada e limitante. Mediante o conceito de vivência, podemos pensar uma cartografia escolar que compreenda o espaço geográfico como um processo dialético, o qual nos singulariza enquanto sujeitos ao mesmo tempo em que é transformado por nós.

Em busca da palavra outra

Mediante a concepção de vivência, é possível depreender que o ambiente não se manifesta como um dado absoluto, é preciso conhecê-lo na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Por esse ângulo, entendemos que esse conceito nos disponibiliza bases para pensar o espaço através das emoções, das afetividades, das corporeidades e das narrativas pessoais. O que, a nosso ver, viabiliza o encontro entre uma Geografia Escolar que leva em conta as particularidades dos estudantes e uma cartografia escolar que se materializa enquanto linguagem geográfica. A partir da vivência, acreditamos ser possível trazer para a discussão outras formas de enxergar e escutar os sujeitos e, assim, reconhecer suas outras narrativas e espacialidades.

Entendendo que as vivências se organizam e se atualizam a partir de relações dialógicas, recorreremos às falas, aos gestos, às expressões e à sensibilidade artística das estudantes para nos aproximarmos dos significados das suas vivências. Chamamos essa metodologia de Cartografias Vivenciais, pois acreditamos que por meio dessas outras linguagens somos capazes de oportunizar outras cartografias que reconheçam as vivências dos sujeitos. À vista disso, os estudos de Bakhtin foram essenciais para uma atenta consideração das linguagens das entrevistadas, sejam verbais ou corporais. Somente através de uma escuta alteritária podemos garantir a diversidade presente nos discursos dos indivíduos, sem diminuí-la.

É importante dizer que concebemos o nosso estudo como o início de um caminho que precisa ser discutido e aprofundado com outros pesquisadores, professores e estudantes. Para tanto, optamos por assumir uma construção dialógica, em que não nos fechamos a uma única e limitante perspectiva de ação, mas apresentamos nossas experimentações, conversamos com a teoria que nos embasa, ficamos atentos às respostas dos estudantes participantes, bem como nos posicionamos à espera de um retorno de outros profissionais e pesquisadores da educação por meio dessa e de outras possíveis publicações.



Referências

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1991.

COSTA, B. M. F. **Geografia Escolar: Crianças e Infâncias no Primeiro Ano do Ensino Fundamental em Juiz de Fora (MG)**. 2016. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LOPES, Jader Janer Moreira & PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. **Os mapas e suas discursividades**. 2021, p. 104. In: LOBATO, Rodrigo Batista; BRUM, Jean Lucas da Silva. **Cartografia: mapa, linguagem e narrativa**. 1 ed. Rio de Janeiro: UVA, 2021.

MASSEY, Doreen. **A mente geográfica**. In: Revista GEOgraphia. Vol. 19, Nº 40, 2017: mai/agos. Niterói: Universidade Federal Fluminense. Trad. de Ana Angelita da Rocha e Maria Lúcia de Oliveira.

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

OLIVEIRA JR, W. M. Emancipar a Cartografia Escolar? duas miradas e múltiplos possíveis. In: AGUIAR, L. M. B.; SOUZA, C. J. O. (Orgs.) **Conversações com a cartografia escolar: para quem e para que**. São João Del-Rei: UFSJ, 2016.

PONZIO, Augusto. **Livre Mente: processos cognitivos e educação para a linguagem**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 335 p. Tradução: Marcus Vinícius Borges Oliveira & Marisol Barenco de Mello.

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