Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

CARTOGRAFIA NA ESCOLA:
caminhos palimpsetos

Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva
rusvenia@gmail.com

Professora Doutora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Endereço: Avenida Esperança, s/n. Bairro Campus Universitário. CEP 74690-900. Goiânia/GO

Joycelaine Aparecida de Oliveira
joyce.sertao@gmail.com

Professora Doutora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Endereço: Avenida Esperança, s/n. Bairro Campus Universitário. CEP 74690-900. Goiânia/GO

RESUMO

A presença de preocupações teóricas com a Cartografia Escolar parece ter tido, até agora, qualquer coisa de proporcional com a presença de reflexões sobre a Geografia na escola. Isto se dá pelo grande aumento dos interesses de pesquisadores da Geografia Escolar por esse campo, embora sua definição não esteja completamente delimitada e nem superada. A intenção nesse texto é pensarmos a Cartografia por meio das experiências vividas como professoras dos anos iniciais do CEPAE onde experimentamos possibilidades de teorizar e pensar o ensino de cartografia para crianças e suas nuanças. Sendo assim far-se-á uma teorização da prática procurando retirar alguns dos pontos cegos desse caminho. Por tal fato é importante a ideia de palimpsesto. Como fazer uma teoria da prática? Neste caso, propusemos um caminho fluido de texto, relatando nossa experiência e suas aplicações, combinando nossa intuição, dando espaço para a poeticidade, e buscando a consistência tanto na nossa formação de base (Geografia) como no diálogo constante com professores do campo da Pedagogia. Acreditamos que o palimpsesto da prática docente consiste em limpar os caminhos do olhar para pensar o exercício alargado de ensinar cartografia para crianças na escola. Numa apresentação sumária do que vem adiante procurei organizar e analisar parte de um material elaborado e todo esse trabalho nos faz defender a ideia de que o professor pode ser produtor do conhecimento que ensina e que o conhecimento só pode ser produzido com condições objetivas, nas relações com os outros professores e no exercício constante de escuta, observação e crítica.

PALAVRAS-CHAVE

Escola básica. Ensino de Geografia. Anos iniciais. Cartografia escolar.

CARTOGRAFIA EN LA ESCUELA:
camiños palimpsestos

RESUMEN

Las preocupaciones teóricas con la cartografía escolar parecen haber tenido, hasta el momento, cualquier cosa de desproporcional con la presencia reflexiones sobre la Geografía en la escuela. Ello se da debido al gran aumento del interés de los investigadores de Geografía Escolar por ese campo, aunque su definición no esté completamente delimitada tampoco superada. Nuestra intención es pensar la Cartografía por medio de nuestras experiencias como profesoras de los grados iniciales del Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação de la Universidad Federal de Goiás, donde tuvimos posibilidades de teorizar y pensar la enseñanza de cartografía para niños y sus matices. Inicialmente se hará una teorización de la práctica con el fin de quitar algunos puntos ciegos del camino, por lo que es importante la idea de palimpsesto. Para tal, propusimos un camino fluido del texto, relatando nuestra experiencia y sus aplicaciones, usando nuestra intuición y dando espacio para la poeticidad, con el fin de llegar a la consistencia tanto en nuestra formación de base (Geografía) como en el diálogo constante con profesores del campo de Pedagogía. Creemos que el palimpsesto de la práctica docente consiste en limpiar los caminos para pensar el ejercicio de ensenar Cartografía para ninos en la escuela. Escuetamente, busqué organizar y analizar parte de un material elaborado, y todo ese trabajo me lleva a defender que el profesor puede ser productor del conocimiento que ensena y que dicho conocimiento solo puede producirse en condiciones objetivas, en las relaciones con otros profesores y en el ejercicio constante de escucha, observación y crítica. Al final, las actividades desarroladas ejemplifican maneras de pensar la escuela pulsante, la cartografía de los estudiantes y sus representaciones.

PALAVRAS CLAVE

Escuela Básica. Enseñanza de Cartografía. Anos Iniciales. Cartografía Escolar.

Introdução

A discussão acerca da cartografia escolar pode parecer óbvia quando se pergunta do que se trata esse tema, como ele se define. E como uma pergunta óbvia sugere uma resposta à mesma maneira, que poderia ser: trata-se do ensino de cartografia na escola. Mas o ensino de cartografia na escola não é coisa simples. Em primeiro lugar porque a cartografia não é ensinada apenas na disciplina de Geografia. É um saber que aparece em outras disciplinas escolares. Sendo assim, para falar de cartografia escolar, de maneira ampla, deveríamos ter contato com as diversas formas como essa discussão comparece no espaço escolar.

Do ponto de vista de uma hierarquia dos conteúdos escolares da Geografia, as primeiras noções da cartografia aparecem muito cedo na escola. E seu início não se dá nos anos iniciais, mas muito antes ainda, já na educação infantil, como aponta a pesquisa de Lopes (2012) quando relata a vivência das crianças e uma cartografia sensitiva, uma "cartografia dos cheiros", assim também em relação à maneira como crianças pequenas contemplam os mapas; suas dúvidas e perguntas acerca das cores; e antes disso, a vivência das crianças nas suas relações com o mundo, os seus "ser e estar", seus "mapas vivenciais".

Praticada por diferentes profissionais a cartografia está no processo de aquisição das linguagens espaciais de crianças pequenas, envolvendo também as maneiras como o significado da categoria ESPAÇO em cada um desses campos do conhecimento. Entretanto é impossível num único texto, de uma única vez, descortinar todos os elementos desse debate. Determo-nos então a reflexão de uma experiência que não será pensada nos termos de um *relato* ou de uma descrição de *práticas pedagógicas*. Não que tais movimentos sejam desimportantes para a reflexão do ensino. Porém, nesse caso, propusemos fazer uma reflexão sobre a lógica das nossas ações no espaço escolar, demonstrar como percebemos esse espaço e sua cartografia, redesenhar possibilidades específicas de ensinar Geografia e cartografia na escola, tendo como base nossa experiência como professora de crianças pequenas, nos anos iniciais, vividos como prática coletiva e dialogada com outros professores, de outros campos, com os quais também aprendemos muito sobre ensinar Geografia para crianças.

Essa experiência se alicerça tanto no passado como no relato de uma experiência recente, com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, onde elas foram convidadas a refletir e perceber o espaço escolar como cartografia e suas redes de afetividades. Por tal fato a escrita desse texto, a quatro mãos, com o suporte do tempo vivido e das inúmeras atividades com a disciplina de Geografia, de uma das autoras e com o aporte recente, de uma professora que possui dupla formação e dialoga com ambas as disciplinas, assinando a coautoria desse texto.

A METÁFORA DO PALIMPSESTO: uma etnografia escolar

> *Estudante*: "Eu nunca entendi esse negócio de rosa dos ventos. Eu pensava que era só abrir os braços e pronto, encontrava os pontos cardeais! Aí, depois, descobri que tenho que observar o Sol?".

> *Professora*: "Meu Deus! E eu pensei que estava *abalando geral* com as nossas aulas fora da sala de aula, indo para o pátio, observando o Sol. Vocês pareciam entender tanto (...)".
>
> *Estudante:* "A gente adorava sair da sala e eu até acho que a gente entendia, mas depois a gente esquece. Ou aprende a disfarçar bem (risos). Mas foi só nesse ano este negócio de orientação fez mais sentido".
>
> Estudante do 1º ano do Ensino Médio do CEPAE, 2016.

O diálogo acima ocorreu no ano de 2016, numa turma do 1º ano do Ensino Médio (EM), no momento em que alguns conteúdos mais específicos de cartografia eram trabalhados no plano de ensino de Geografia. Apesar de o conhecimento cartográfico estar constantemente presente, em vários momentos do ensino de Geografia, é nos anos iniciais (primeira fase), no 6º ano e no 1º ano do EM que eles aparecem, formalmente, nos livros didáticos. Entendo como Silva (2014) que "a utilização e, sobretudo, a produção de mapas na sala de aula não devem ser limitadas por práticas operacionais, como marcar latitude e longitude, definir e localizar hemisférios ou países, rios, cidades etc. A interpretação espacial não se resumem somente à habilidade de decodificar os elementos de um mapa". No entanto é também parte do ensino de Geografia essa dimensão "técnica" do aprendizado, ou seja, o desenvolvimento de habilidades que significativamente não se circunscrevem ao campo específico, mas dialoga com outros campos, com outras disciplinas.

A aluna do diálogo transcrito na epígrafe, em cuja turma era professora antes, por dois anos, no ensino fundamental I, faz parte de um grupo de alunos que gostam de estudar Geografia. Nosso reencontro se deu após quatro anos de distanciamento, ao longo de todo o ensino fundamental II. O reencontro entre professores e alunos é sempre marcado pela memória de outras situações vividas. Tudo parecia fazer sentido até que minha estratégia em fazê-los se lembrar de alguns dos conhecimentos já discutidos no passado escolar nem sempre dava certo. Teatralmente, brinquei e ironizei, muitas vezes, dizendo: "Isso não é necessário falar (...) é só vocês se lembrarem das discussões que fazíamos no 5º ano". Os estudantes sorriam um "riso amarelo", como se o 5º ano estivesse tão distante quanto no início da Era Cenozóica.

Como escrever essa experiência? O que pensar dela? Como traduzir os acontecimentos vividos na escola em reflexões que ajudem outros professores a pensar a sua prática de ensino? De que modo é possível oportunizar e promover um debate sobre a aprendizagem, que de fato se exerça na perspectiva de uma teorização da prática e não

somente de um relato das práticas? De que maneira se poderia pensar as diversas situações escolares? Como o cotidiano escolar contribui para recriar e incentivar a autonomia intelectual dos professores e dos alunos?

Escrever e reescrever constantemente acerca de um tema, sobretudo em um campo específico da pesquisa, como o ensino de Geografia, instaura um modo de refletir sobre as coisas que, com o passar do tempo pode ser tão sólido quanto uma rocha. Isto ocorre em qualquer campo do conhecimento, sobre qualquer tema, com qualquer pesquisador. Um professor de Geografia que atue na educação básica sabe que, ao explicar os processos de formação das rochas, um dos desafios é fazer com que os alunos compreendam a fascinante dimensão do tempo geológico: esse tempo que se mensura em éons, eras, períodos, cuja escala e amplitude está muito distante da nossa. Sem querer entrar na discussão do tempo, da escala ou da amplitude, de maneira estrita, a intenção aqui é dizer que o conhecimento acerca de um tema que se pesquisa se apresenta como reflexão e como escrita e também se solidifica com o tempo. Por tal fato é importante evocar a ideia do palimpsesto.

O palimpsesto é uma palavra que deriva do latim 'palimpsestu -', cujo significa é: pergaminho que se raspou para nele se escrever de novo. Fazer o exercício do palimpsesto é buscar a origem das coisas: como um paleontólogo com suas ferramentas que cuidadosamente encontra um fóssil onde um leigo vê uma rocha. É-nos cara a sugestão de Bourdieu (2004, p. 126) sobre a natureza do *interesse*, pois, dentre outros exercícios, é ele que pode (...) "assinalar a ruptura com a tradição ingenuamente idealista que estava presente na ciência social e em seu léxico mais comum (motivações, aspirações, etc.)". Afinal um conceito ou um *interesse* em um campo, põe em relevo a real medida dos investimentos feitos, o que está em jogo, o funcionamento próprio do campo, o *habitus*. As noções de *habitus, campo e capital simbólico* reaparecerão ao longo do texto de maneira que torne possível seu entendimento[1].

Outra importante contribuição de Bourdieu (2007) é quando afirma que para fazer pesquisa é preciso cultivar o hábito de perceber as relações e coexistências; a indissociabilidade entre teoria e método; a necessidade constante em refletir o próprio saber. Atenhamo-nos as palavras de Daniel Lins (2013), sociólogo e professor, que propõe

[1] Faz-se necessário apresentar a maneira como algumas noções comparecem na obra de Pierre Bourdieu, pois em vários momentos nos valeremos nessa abordagem para compreender os debates aqui colocados. A noção de campo, presente em vários momentos da obra desse autor, refere-se a maneira como o espaço social está organizado e seu funcionamento/dinâmica interna, ou seja, os níveis de autonomia e concorrência desse espaço. No campo tornam-se explícitos a posição social dos agentes (*habitus*) que dele fazem parte, as figuras de mais ou menos autoridade, conforme o seu *capital cultural*. É importante explicitar que ao mencionar a noção de campo compreendemos o grupo/coletivo de pesquisadores que se interessam por determinado tema e passam a produzir, escrever, pesquisar e ser a voz/autoridade das discussões de um tema determinado quando se fala de pesquisa.

no livro *O último copo – álcool, filosofia e literatura*, a ideia de escrita embriagada, cheia de tropeços e possíveis quedas, escrita praticada como prática e como pensamento. Refutamos muitas reflexões existentes que não tem proposto ser, senão, um eco, uma repetição e/ou confirmação do que já está sedimentado como conhecimentos produzidos e ensinados na escola.

A relação entre a sugestão de Bourdieu, de Lins e a metáfora do palimspesto é a seguinte: os temas e preocupações sobre cartografia escolar e o ensino de Geografia, não podem estar separados de uma vivência profunda da vida e do cotidiano dos espaços escolares. Por isso ele parece mais interessante quando a escrita revela aproximação com os sujeitos da escola, como quando se lê as falas das crianças presentes nos textos de Lopes (2012) ou Almeida (2002). A vivência indireta não tem sentido; é manca de prática, parcial e idealizadora. Ainda assim acreditamos que experiência da reflexão escolar não se faz sem a experiência do presente, ou seja, não se valida com a experiência do que a escola foi. A nossa fala é inspirada por uma conversa produzida de dentro da escola e, portanto possui a reflexão e a marca do saber fazer pedagógico de professores da educação básica que ousam que vislumbram ousar em frentes diversas, ampliando a pluraridade de temáticas e o caminho de possibilidades de pesquisar e produzir conhecimento.

O exercício proposto sugere que sejam identificadas as aderências que devem ser removidas acerca desse tema. Mais ainda, indicar os caminhos para removê-las. A proximidade com a escola, a etnografia escolar é uma das pistas desse caminho. Como inventar uma forma de pensar que seja ao mesmo tempo fiel ao que se faz na escola, original e consistente? Esse texto é uma tentativa de apresentar, refletir e relatar não apenas do que "deu certo" no percurso. Não desejamos nos esconder dos tropeços. Afinal, o interesse pelo tema se faz como necessidade de pensar constantemente a escola e, ao mesmo tempo, propor exercícios novos, como o pesquisador português Fino (1999) chamou de inovação pedagógica.

> Inovação pedagógica como ruptura de natureza cultural, se tivermos como fundo as culturas escolares tradicionais, e abertura para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a tradição. Para olhos assim, é evidente que resulta complicado definir inovação pedagógica, e tornar consensual essa definição. Mas já não será tão controverso, pelo menos a esta luz, propor a etnografia como forma de estudar as práticas pedagógicas para se decidir se serão inovadoras. Como toda a gente compreende, a inovação pode começar na ideia, mas envolve obrigatoriamente as práticas. E estas só são verdadeiramente entendíveis se olhadas de dentro. Por outro lado, se é verdade que a etnografia convencional tende, pelo seu carácter meramente descritivo, a conformar os nativos com a tradição e a reforçar o status quo, talvez possamos acreditar que um pouco de etnografia crítica, ou

> seja, o resultado de um olhar qualificado pela experiência directa do terreno, e multirreferencialmente informado e reflectido, talvez possa ajudar a provocar, nem que seja, um pouco de mudança.

Por tal fato estabelecemos uma diferença de percurso e trajetória, que penso ser a seguinte: o percurso é o itinerário, o caminho que foi trilhado, as escolhas metodológicas, a relação com ou sem o livro didático, a aproximação com os alunos, às conversas com "meus pares", a prática por ela mesma vivenciada no cotidiano dessa escola. A trajetória é todo o conjunto de elementos que foram significativos na formação do professor, as escolhas de pesquisa, as instituições, os laboratórios e, mais importante: toda a vivência docente, que se intensifica como forma e conteúdo a partir das várias experiências ao longo dos anos. Afinal, sempre é preciso nos perguntar sobre a natureza dos nossos interesses de pesquisa, diálogo para o qual recorro novamente a Bourdieu:

> é sem dúvida o exercício mais difícil que existe, porque requer a ruptura das aderências e das adesões mais profundas e mais inconscientes, justamente aquelas que, muitas vezes, constituem o "interesse" do próprio objeto estudado para aquele que o estuda, tudo aquilo que ele menos pretende conhecer na sua relação com o objeto que ele procura conhecer. BOURDIEU (2007, p. 51).

Ocorre nesse texto que ambas as professoras não são especificamente pesquisadoras do campo da Geografia Escolar, mas trabalham em uma unidade de educação básica e se formaram nesse campo na prática. Assim, mesmo que a relação de namoro com o campo do ensino sempre estivesse no caminho, o distanciamento da pesquisa específica nesse campo, ao longo de ambas as trajetórias, de modo institucional, e a necessária aproximação nos últimos anos, colocou ambas as docentes a tarefa de adentrar as preocupações coletivas desse espaço, se perguntando sempre: como os alunos aprendem? Como aprendem a estudar? Quais são os elementos que implicam o aprendizado?

A liminaridade e o estranhamento são opostos importantes para qualquer exercício etnográfico e a etnografia escolar é a metodologia que mais corresponde ao que produzimos ao longo desses anos. Quanto aos tropeços é possível que em alguns momentos desse texto as perguntas sejam formuladas sem respostas ou as práticas sejam apresentadas como intuição e criatividade. Acreditamos nesse caminho, optamos por esse percurso, pois estamos num centro de ensino que impõe que em nosso dia-a-dia pensemos constantemente em valorizar o lugar dos alunos. Por tal fato nosso exercício prático será um convite a olhar a escola, cada objeto, cada sujeito, cada espaço, cada

paisagem, cada nicho como um lugar de ensinar e aprender Geografia. Lugares de afetos e suas cartografias.

O CEPAE, a primeira fase, as cartografias: exercícios de olhar, ensinar e aprender Geografia

> O olhar tem algo de estranho, de paradoxal: a total facilidade de olhar contrasta com a dificuldade de olhar bem. Se há luz, só de abrir os olhos as coisas que nos rodeiam nos aparecem, mas em compensação, é preciso prestar atenção, reparar bem, para perceber conforme que aspectos da realidade e, sobretudo, para perceber as coisas de outra maneira. Ver somente, o mero perceber visual, quase não custa nenhum esforço (daí, por exemplo, o êxito da televisão), enquanto que olhar bem, isso sim, é que custa: dirigir o olhar e concentrar-se em algo já supõe um esforço e acarreta, portanto, um cansaço. ESQUIROL (2008, p.11).

Aquinord (2013) faz um estudo, no campo da arquitetura, do ambiente físico das instituições educativas e a relação desses espaços com os aprendizados dos alunos na escola. A relevância do espaço físico no aprendizado dos alunos demonstra, em seu estudo, enormes lacunas, pois, na maior parte do tempo, as ciências pedagógicas não tem se apropriado desses espaços com a importância e relevo que eles contêm. Além da prática a própria arquitetura escolar parece estar presa à sala de aula e não visualiza, nesse sentido, novas possibilidades de uso para os ambientes escolares.

Pesquisadores do campo da cartografia escolar têm construído diversas abordagens, embora, muitos dessas se referem a práticas e conteúdos de ensino das aulas de Geografia. Damasceno e Caetano (2013, p. 34) define cartografia escolar como "uma área de estudo que analisa o processo do ensino e aprendizagem do mapa, considerando o desenvolvimento mental do aluno". Além disso, estes autores ainda mencionam ser a cartografia escolar um conteúdo obrigatório do ensino de Geografia, avaliando que ela "oferece o meio propício para que os alunos compreendam o espaço geográfico, através de representações espaciais de diversos temas e territórios".

Em outra reflexão Oliveira (2017) analisa a maneira como professoras das séries iniciais trabalham com atlas escolares e as dificuldades encontradas por docentes quando lhes é exigido os conhecimentos próprios da cartografia sistemática. Preocupações como o "emprego da linguagem cartográfica" (FRANCISCHETT, 2007); as "dificuldades dos alunos em compreender os mapas geográficos" e/ou a formulação de uma "orientação metodológica para o ensino de conceitos cartográficos fundamentais para a

criança" (ALMEIDA, 2002), formam parte do que tem sido as preocupações da chamada cartografia escolar.

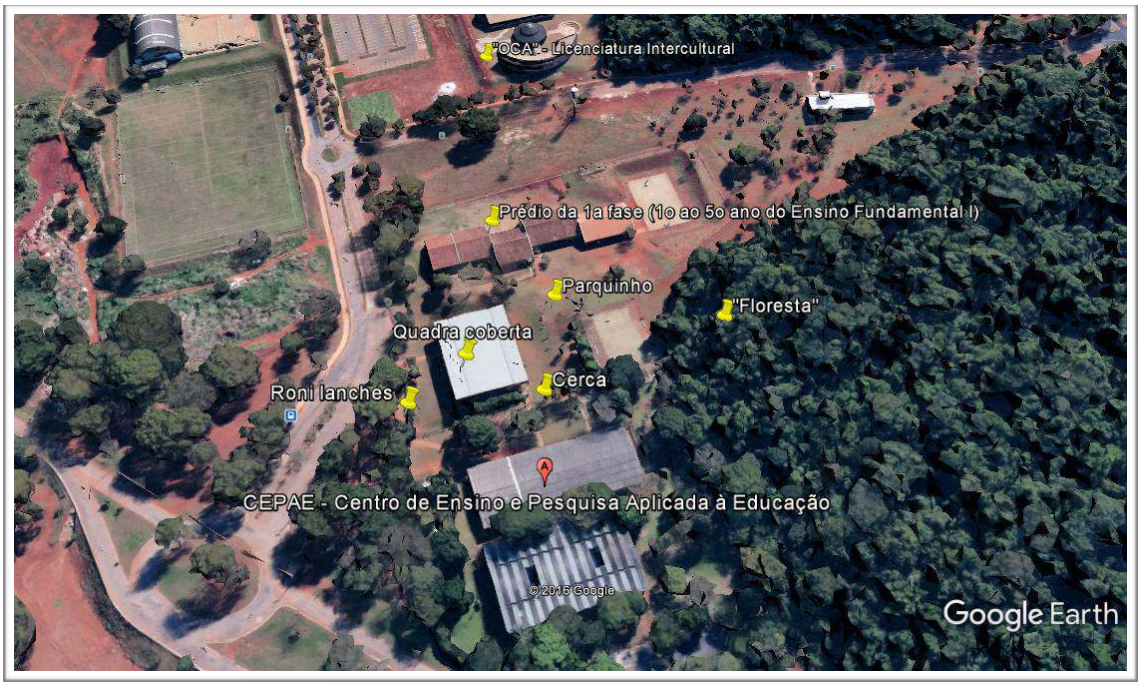
Os interesses dos pesquisadores do campo específico de estudo da cartografia escolar são diversos e variados. Interessa-nos afirmar que, independente dos conhecimentos construídos na sala de aula – ou fora dela -, estudantes praticam uma cartografia social na escola, uma cartografia dos escolares. Ou seja, a vivência no espaço escolar ao longo do tempo é uma vivência cartográfica uma vez que tais itinerários são constituídos de afeto e sentidos que expressam uma complexa rede de significados: os percursos de ida aos banheiros, a sala da coordenação, o almoxarifado, a quadra, o parquinho, a biblioteca, os laboratórios, enfim, a vivência dos lugares da escola.

Portanto, além da cartografia formal a vivência escolar deve ser pensada como cartografia. Isso só é possível quando os professores observam o espaço da escola, ou a escola como lugar. Essa cartografia se faz pelos itinerários dos estudantes na escola, a maneira como eles vivem o espaço escolar. Para tanto, vale caracterizar o espaço escolar do qual estamos falando para só então compreender a maneira como observamos essa cartografia social na escola.

O CEPAE – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação é a unidade de ensino básico da UFG – Universidade Federal de Goiás e atende todas as turmas da educação básica, de crianças pequenas a adolescentes, ou seja, do berçário ao ensino médio. Neste ano, 2017, o CEPAE completará 49 anos de existência. Criado como Colégio de Aplicação a escola era vinculada a Faculdade de Educação até 1968. A organização estrutural desse centro se divide, desde 2015, em Departamentos, todos disciplinares, a exceção do Departamento Multidisciplinar de Pedagogia, em que se assentam as turmas cujas atividades serão aqui expostas e analisadas e que é historicamente chamado de "primeira fase", conforme já discutido em outro texto nosso, Silva (2016).

O prédio da primeira fase é isolado por uma *cerca* de tela do prédio da segunda fase e EM, cujo acesso se dá por um portão pequeno, aberto na maior parte do tempo e vigiado de maneira assistemática por um dos porteiros da escola. As crianças dos 1ºs aos 5ºs anos permanecem nessa parte da escola ao longo desses anos, acessando a biblioteca nas aulas específicas e também em outras atividades. O portão não é trancado e nos intervalos ele permanece aberto sendo monitorado por uma funcionária dos serviços terceirizados, a "guardinha" como dizem as crianças. Embora não haja uma divisão radical entre os estudantes maiores e menores, percebe-se que os alunos e alunas dos 5os

e 6os anos ficam “no limiar” da *cerca* nos períodos de recreio, como se ali fosse um



limite entre deixar de “ser criança” ou voltar a sê-lo.

Figura 1: O CEPAE e as referências do Lugar.
Fonte: Google Earth. Visualização de 2/8/2017 às 11h08 da manhã. Editado dia 12/02/2017.

As observações acumuladas ao longo dos anos nos mostram que nos horários de recreio as turmas do 5º ano tem muita curiosidade pelo lado oposto da cerca, seu futuro: são “quase” alunos do 6º ano, lhes falta pouco para vivenciarem o espaço dos “maiores”. Essa mudança caracteriza também uma mudança de *status* na escola, elemento que parece ser pouco desejado antes da vivência no 5º ano. Enquanto isso, alguns alunos dos 6os anos olham para o outro lado da *cerca* como se lhes faltasse à proteção de antes, a proximidade mais aguda com os professores, um espaço onde são mais cercados de uma sensação de autonomia ainda não plena.

Os itinerários dos alunos são variados de acordo com as idades e turmas em que estão cursando: os menores, do 1º ao 3º ano, possuem grande preferência pela exploração do parquinho, bem como dos espaços laterais as salas de aula, onde se visualiza a “oca” e a “floresta”, com algumas exceções como avaliaremos a diante na atividade prática que dará subsídio a esse texto. Já os maiores, dos 4os e 5os anos, visitam com mais frequência a “banca do Roni”, espaço explorados por diferentes turmas cujo acesso se dá por um cercado de “tela”. Não iremos fazer um levantamento dos significados de cada uma dessas referências demarcadas na 1ª fase do CEPAE, mas

apenas apontar a maneira como essa vivência é usada como ponto de partida nas atividades de cartografia na sala de aula.

A organização da sala de aula oferece outra possibilidade de demonstrar a cartografia no cotidiano escolar. Na primeira fase os estudantes são distribuídos a partir de um planejamento feito pelos professores das turmas que estabelecem o chamado "mapa de sala". A disposição do mobiliário é redefinida de acordo com as atividades podendo ser com fileiras, circulo ou semicírculo (ferradura). A cartografia da sala de aula se modifica ao longo do ano e é repensada a partir dos planejamentos quinzenais ou por "escala" que é o mesmo que bimestre letivo. No início do ano o mapa de sala é definido considerando os critérios de gênero (mistura de meninos com meninas); de dificuldades (um estudante se senta ao lado de outro e ambos se apoiam nas atividades) e também as necessidades mais específicas dos alunos.

Essa disposição é organizada com a ajuda de uma planta baixa "muda" onde os nomes dos alunos são colocados. Essa planta baixa (historicamente chamada de mapa de sala) é afixada na parede e a organização é repensada todos os momentos uma vez que o planejamento é muito diferente dos acontecimentos da vida ordinária da escola e as organizações das duplas podem não funcionar na prática ao longo do ano. A percepção diária e o diálogo constante contribuem para que esses ajustes sejam feitos e refeitos.

Relatar esse modelo de organização da sala de aula, suas táticas e estratégias, são dimensões que revelam que a cartografia está muito além de ser apenas um conjunto de conceitos e conteúdos. Ao mesmo tempo, tais relatos não devem ser lidos como estratégias de ensino: mas como possibilidades de demonstrar que os professores além de serem capazes de produzir o conhecimento que ensinam podem também pensar a escola onde desenvolvem suas ideias, transformando a cultura escolar e as instituições. Silva et all (2014) diz e, concordamos com eles, que "as mudanças na educação escolar somente ocorrerão quando os professores abandonarem "o lugar do morto", elemento passivo nos discursos e práticas de ensino.

A partir do mapa, ou seja, da organização pensada dos estudantes no espaço restrito, a sala de aula, é possível pensar para além desse espaço. As sombras e as claridades que entram pelas janelas e indicam as referências do dia, o movimento do Sol. As relações possíveis que podem ser feitas a partir dessa condição ambiental e como ela integra o espaço de dentro e de fora. Além dessa questão a observação das condições ambientais são pistas para ensinar a se orientar e a maneira como esse conhecimento se integra ao aprendizado de cartografia, outras possibilidades se apresentam para a tematização na sala de aula.

Um exemplo dessa possibilidade é a organização do cabeçalho respeitando a escala cartográfica. Sugerimos que os estudantes ao fazer o "cabeçalho" no caderno obedeçam à escala iniciando pelo nome da cidade/dia/mês/ano e organizando as informações em sequencia até o seu próprio nome. Muitas vezes indicamos a inversão para que os alunos exercitem a sequência a partir de outra ordem e os relatos desse exercício são variados: crianças brincam com uma atividade que sempre foi vista apenas como um "proforma" automatizado na escola. Uma formalidade que passa a ter sentido pedagógico e contribuir para o aprendizado da Geografia.

Em suma a observação do espaço escolar, a organização dos alunos na sala de aula e o cabeçalho são apenas algumas das muitas possibilidades conhecidas de trabalho com a cartografia fora da relação mais formal com a disciplina. Todas essas possibilidades só são possíveis com autonomia intelectual dos professores uma vez que são eles os responsáveis pela compreensão do espaço de vivência dos alunos. Porém, outros momentos de tratamento com a cartografia escolar vamos explorar a seguir.

CEPAE: meus lugares de afetos[2]

> A gente olha o horizonte, depois fecha os olhos e pega com as mãos o horizonte e coloca dentro de uma lata. Essa lata é a nossa mente, nosso coração.
> Anuar Gabriel Justiniano, aluno do 3º ano.

Anuar tem 8 anos, é aluno do 3º ano do CEPAE (2017), e autor da epígrafe que abre este tópico intitulado CEPAE: os meus lugares de afeto. A inspiração de sua fala se deu por causa de uma reflexão feita por ele acerca do livro "o colecionador de lugares" de autoria de Jader Janer Moreira Lopes. A história nos conta de um menino que guardava os lugares por onde passava dentro de uma velha lata de manteiga. Anuar, como muitos meninos e meninas é curioso e imaginativo e ele com a sua frase nos convida a pensar sobre como os lugares se misturam com as nossas vivências, como eles se territorializam em nós, na nossa corporalidade, na nossa memória nos transformado em gente e lugar a um só tempo.

[2] Os nomes utilizados no texto se referem a alunos que frequentam a escola no ano de 2017, na turma dos 3º anos. Os familiares dos alunos do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação assinam, na ocasião da matricula anual, um termo de consentimento, onde autorizam que seus filhos sejam identificados em textos e trabalhos produzidos de reflexões nesse espaço. Outrossim, são informados antecipadamente na ocasião da produção efetiva das pesquisa que mencionam produções e referências de seus filhos/as.

"O fechar os olhos e apanhar o horizonte com as mãos" foi certamente, uma das coisas mais bonitas e sensíveis que podemos ouvir de uma criança, primeiramente, porque ele compreendeu, aos oito anos, que os itinerários são traçados antes dentro da gente, que os mapas antes de serem consolidados no papel, são traçados na memória, que os lugares habitam um espaço que é dentro da gente, como é o "Sertão" de João Guimarães Rosa, como é o quintal de Manoel de Barros que é maior do que a cidade, porque o tamanho dos lugares é medido pela intimidade que se tem com eles. Depois, porque o dizer de Anuar convida a abrirmos espaço em nossos mapas, e em nossas formas de ensinar, para que possamos desenhar utopias, reconhecendo que é preciso mudar as escalas, os olhares. Reconhecer a imaginação como poderosa ferramenta para o processo ensino-aprendizagem.

O subtítulo CEPAE: os meus lugares de afetos foi também o título de uma atividade realizada com os alunos do 3º ano cujo objetivo foi o de traçarmos uma experiência prática que viabiliza as discussões desse trabalho. Atividade, esta, em que eles desenhariam a escola e os espaços que mais gostam de estar. O leitor poderá então nos perguntar: o que teria a ver os dizeres do menino Anuar com a atividade? Antes da atividade, fora lido e discutido com as crianças o livro "O colecionador de lugares" de Jader Janer, com o objetivo de explicar aos meninos e meninas do 3º ano que os espaços só se tornam lugares quando tecemos relações com eles. De modo que a escola só é a escola, porque existe nela uma série de relações que criamos cotidianamente, com o seu espaço.

Na escola tem som, tem cheiro, tem riso, tem correria, tem aula, tem professores, tem crianças, tem história, tem conflito, tem discurso, tem memória. Tudo isso se constrói por mim e pelo outro, e nos tornamos autores de uma história coletiva, em que cotidianamente trocamos sonhos, realidades e ilusões. Assim, quando construímos um mapa afetivo, construímos também uma cartografia, que é viva e que está em permanente mudança e que contém diferentes temporalidades. Quando se desenha a escola, com os seus lugares de afetos, há por trás do desenho o movimento do tempo, a história do lugar, o passado, o presente, as concepções de escola…nossa! Isso é conversa para mais de metro!

Por meio dos desenhos dos alunos pudemos constatar que grande parte das crianças apontaram o parquinho e a quadra de esportes como os seus lugares preferidos, certamente, porque esses são os lugares do brincar, do movimento do corpo e da liberdade, tão caros a infância. Entretanto, algumas crianças fizeram os seus desenhos com lugares diferentes, e são estes os desenhos, os mapas de exceção, cujos lugares



estão traçados e que se mostram além dos convencionais os quais gostaríamos de dialogar neste texto.

Figura 2: Desenho de Arthur Boaventura, 3º A
Fonte: Atividade realizada em março de 2017, CEPAE.

O desenho do Arthur, diferencia-se dos outros, porque ele não representa um lugar específico, ele quis mostrar com o seu desenho que o que mais gosta na escola é o ar puro que se respira nela. "Professora, o que eu mais gosto no CEPAE é de respirar esse ar, porque nessa escola tem mata, tem bicho, tem macaco, aqui até o céu parece diferente. Quando venho para cá, é como se eu estivesse em um lugar que é fora da cidade. Eu me sinto em paz." É o primeiro ano do Arthur na escola, a sua fala talvez esteja marcada pelo olhar de quem chega e se depara com um espaço que nunca estivera antes, mas ela traz elementos conceituais importantes, como a relação cidade/campo, homem/natureza, dentro/fora, todas essas análises poderão ser feitas através da sua fala. Mas o ar puro de algum lugar caberia no traçado de um mapa? Em uma cartografia afetiva sim, porque ela é viva, é dinâmica, porque abre espaço para a emoção e para a imaginação podendo conter nos mapas lugares reais e lugares inventados, como as instigantes "cidades invisíveis" de Ítalo Calvino.

> Kublai perguntou para Marco: – Você, que explora em profundidade e é capaz de interpretar os símbolos, saberia me dizer em direção a qual desses futuros nos levam os ventos propícios? – Por esses portos eu não saberia traçar a rota nos mapas nem fixar a data de atracação. Às vezes, basta-me uma partícula que se abre no meio de uma paisagem incongruente, um aflorar de luzes na neblina, o diálogo de dois passantes que se encontram no vaivém, para pensar que partindo dali construirei pedaço por pedaço a cidade perfeita, feita de

> fragmentos misturados com o resto, de instantes separados por intervalos, de sinais que alguém envia e não sabe quem capta. (CALVINO, 1990, p.149-150)

É importante estarmos atentos para a importância da curiosidade, da imaginação e da criatividade no processo educativo e no próprio fazer científico. É importante que concedamos aos meninos e meninas, jovens e adultos, aos estudantes mais liberdade e autonomia para o seu desenvolvimento intelectual. É importante que em nossas aulas de geografia possibilitemos que os nossos alunos desenhe mapas reais e imaginários, que possam inventar lugares, cidades, paisagens, territórios. Conhecimento é invenção, pois "tudo o que não invento é falso" (BARROS, 2000, p. 67).



Figura 3: Desenho de Dandara, 3º A
Fonte: Atividade realizada em março de 2017, CEPAE.

No desenho da Dandara, é possível fazermos outra interpretação: enquanto o Arthur em seu desenho desvela o vazio, o ar puro da escola representado, por meio de uma árvore, o sol e o céu, a Dandara traz a imagem do coletivo, do estar junto, do convívio, meninos e meninas que brincam juntos, sem distinção de gênero. Dandara desvela a escola enquanto lugar das trocas simbólicas da vida: o afeto, os risos, os sonhos, as corporalidades, o brincar, o movimento e as pausas, o espaço do *con-viver*. Eis, um importante sentido de ensinar Geografia: desenhar as imagens, as paisagens que lhes sejam próximas. Atribuir sentidos, valores e afetos aos espaços do viver cotidiano.

A primeira vista o seu desenho é apenas a de uma imagem da área externa ao prédio da primeira fase, onde estão localizados, o parquinho e a quadra, ambos espaços

relacionados ao brincar. Dandara, como outras crianças foi além do desenhar os lugares, ela grafou as suas impressões, se colocou no desenho como uma das crianças que brinca e convive com outros meninos e meninas. O viver das crianças, o cotidiano, os seus lugares, as suas impressões do mundo e as suas criatividades são autorizados a falarem e a construírem o conhecimento geográfico. É possível perceber no desenho, sonho, movimento, burburinho, vida.

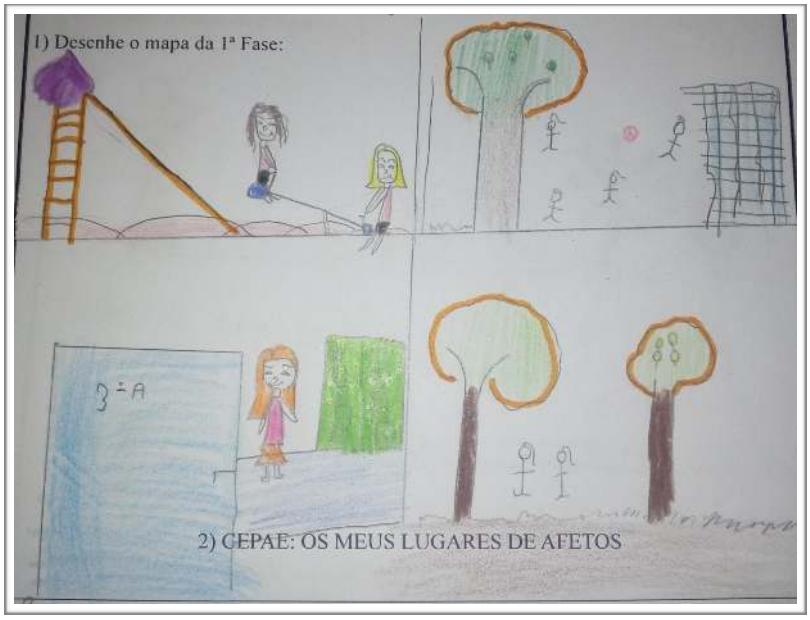


Figura 4: Desenho da Emanuele, 3º A
Fonte: Atividade realizada em março de 2017, CEPAE.

Emanuele, desenhou os seus lugares de afetos de uma forma que se diferencia da Dandara e do Arthur, ela separa os lugares: a sala de aula em que estuda; o parquinho; a quadra; e por último as duas árvores, uma área que fica atrás da sala de aula em que estuda, lugar em que ela e suas amigas gostam de brincar. "Pro, o que mais gosto nessa escola é porque aqui eu aprendo todos os dias e porque eu gosto de estar com os meus amigos, adoro estudar ao lado da minha amiga Isabela". Emanuele, assim como Dandara traz a perspectiva do coletivo, do estar junto, da escola enquanto espaço de trocas, das trocas simbólicas da vida, do afeto, da amizade, do conhecimento.



Figura 5: Desenho da Liv, 3º A
Fonte: Atividade realizada em março de 2017, CEPAE.

A Liv qualifica os seus lugares e os seus gostares, inclusive usa uma legenda (1º e 2º) em quadros repartidos e diferenciados: em primeiro lugar estão o parquinho e o laboratório de informática, em segundo lugar estão a sala de dança e a biblioteca, ambos lugares em que ela pode expressar de forma mais livre a sua opinião, o seu conhecimento acerca do mundo. Ela desvela os seus gostares e desvela também a sua crença na escola: que seja ela, um espaço da criação, da liberdade, da invenção. Ela chama os nossos olhares de educadores, pesquisadores para a necessidade do prazer e da criatividade na construção do conhecimento, em preencher de sentido e significado a aprendizagem que se realiza nas salas de aulas de nossas escolas.

Por fim, desenhos simples nos convidam a pensar, não apenas nos "gostares" dos alunos, mas nas concepções de escola, nas formas de ensinar e aprender geografia, a qual deve se fundar na experiência do vivido nos lugares, nos espaços, nos territórios. Para tanto, o exercício deve ser o de sensibilização dos olhares para uma Geografia de crianças, cujos pés tocam a terra, uma Geografia que sente, que imagina, que sonha, que se afeta porque tem afeto. Mais ainda, uma Geografia produzida na escola, por professores que não desvinculam a produção do conhecimento do seu ser estar docente. Uma Geografia cheia de sentidos.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Rosângela Doin de, PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço Geográfico:** ensino e representação. 12ª ed. São Paulo: Contexto; 2002.

AQUINORD, Eliane Cristina Gallo. Lugar – Escola: espaços educativos. In: **Revista Mal estar e Subjetividade,** no.1-2 Fortaleza jun. 2013.

BARROS, Manuel de. **Livro sobre nada.** 8a edição. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço para uma Autoanálise**, Lisboa : Edições 70, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção:** crítica social do julgamento, Porto Alegre, Editora Zouk, 2007.

CALVINO, Italo. **As Cidades Invisíveis.** Companhia das Letras, São Paulo, 1990.

ESQUIROL, J. M. (2008). **O respeito ou o olhar atento:** Uma ética para a era da ciência e da tecnologia. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

FINO, Carlos Nogueira. **A etnografia enquanto método:** um modo de entender as culturas (escolares) locais. Universidade da Madeira, 1999. Disponível em: https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/809/1/Fino17.pdf Acessado em 15/03/2017.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **A cartografia no ensino-aprendizagem da geografia.** São Paulo: Cortez, 2007, p. 38, p.44, p.122, p.39, p.215.

LINS, Daniel. **O último copo** – álcool, filosofia e literatura. São Paulo: Civilização Brasileira, 2013.

LOPES, Jader Janer. O mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas. In: **Revista Geografares**. Pág. 211 - 227, Número 12, UFES: 2012.

OLIVEIRA, Adriano Rodrigo. **Geografia e Cartografia escolar:** o que sabem e como ensinam professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental? Universidade de Oviedo. Acessado em 15/03/2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n3/v34n3a05.pdf

SILVA, Augusto César Pinheiro [et al]. **Educação Geográfica em foco:** temas e metodologias para o Ensino Básico. 1ª ed. Rio de Janeiro. Ed. Lamparina, 2014.

Recebido em 10 de março de 2017.

Aceito para publicação em 30 de maio de 2017.