

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII  
PROGRAMA DE RESIDÊNCIA DOCENTE

Suzanne de Campos Pereira

**Por Outras Possibilidades de Linguagens na Geografia Escolar: Cartografias Vivenciais**

Juiz de Fora

2020

Suzanne de Campos Pereira

**Por Outras Possibilidades de Linguagens na Geografia Escolar: Cartografias Vivenciais**

Trabalho de Formação Docente submetido ao Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Residência Docente.

Orientadores:

Prof. Dr. Bruno Muniz Figueiredo Costa

Prof. M.e Leandro Faber Lopes

Juiz de Fora

2020

Pereira, Suzanne de Campos

Por outras possibilidades de linguagens na geografia escolar:  
cartografias vivenciais / Suzanne de Campos Pereira. -- 2020.

131 f. : il.

Orientadores: Bruno Muniz Figueiredo Costa e Leandro Faber  
Lopes

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) –  
Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação,  
Especialização em Residência Docente, 2020.

1. Geografia Escolar. 2. Cartografia Escolar. 3. Mapas  
Vivenciais. 4. Cartografias Vivenciais. I. Costa, Bruno Muniz  
Figueiredo, orient. II. Lopes, Leandro Faber, orient. III. Título.

Suzanne de Campos Pereira

**Por Outras Possibilidades de Linguagens na Geografia Escolar: Cartografias Vivenciais**

Trabalho de Formação Docente submetido ao Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Residência Docente.

Aprovado em 01 de setembro de 2020

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Bruno Muniz Figueiredo Costa – Orientador

Colégio de Aplicação João XXIII/ UFJF

---

Prof. M.e Leandro Faber Lopes – Orientador

Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF

---

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dedico este trabalho à Sirlene e José Carlos, meus pais, os maiores responsáveis por quem sou. E ao Pablo, companheiro e amigo, que muito incentivou-me durante nossa história.

## AGRADECIMENTOS

Durante grande parte da minha trajetória acadêmica, a Hidrogeografia esteve presente como foco principal dos meus estudos e pesquisas. Ao terminar a Graduação, essa área ficou de lado e deu espaço a outros interesses de conhecimentos, mas ao pensar nos agradecimentos deste trabalho, não poderia deixar de me referir aos rios, ainda que de forma subjetiva. Isso porque vejo meus orientadores, Leandro Faber e Bruno Muniz, como dois rios com características muito distintas, mas que se encontram em algum momento do percurso e encantam a quem tem a alegria de presenciar essa confluência. No decorrer da Residência Docente, eu tive a grande sorte de observar as particularidades de cada um desses cursos, mas também de participar desse bonito encontro. Parte dessa conjugação de ideias, experiências e diálogos se materializa no presente trabalho. Escrevo essas palavras com os olhos marejados, pois deixo em Juiz de Fora dois grandes amigos, que me acolheram em uma cidade nova, que se abriram a me receber em suas práticas e me deixaram muito à vontade nesse novo ambiente. Se eu for capaz de transmitir um pouco do que aprendi com vocês, levarei sensibilidade para a minha prática docente. Dinho e Bruno, sou muito grata pelos novos olhares que me proporcionaram!

Uma importante leitura, que nada tinha a ver com Geografia Escolar, mas responsável por grandes reflexões no processo de escrita, foi “Sidarta: um poema indiano”. Esse, que é um dos livros mais bonitos que já li, também faz referência ao rio e o compara à vida. *“Acho que te referes ao fato de que o rio se encontra ao mesmo tempo em toda parte, na fonte tanto como na foz, nas cataratas e na balsa, nos estreitos, no mar e na serra, em toda parte, ao mesmo tempo”*. Esse rio, que é a nossa vida e que se faz nos muitos espaços-tempos, é composto por muitas vozes, pelas inúmeras vozes que nos formam. Gostaria, então, de mencionar algumas das pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram e contribuem para o meu cursar.

Agradeço imensamente à Andreia Rodrigues, à Rosângela Nasser e ao Oswaldo Bueno pela afetuosa receptividade e por terem me possibilitado aprender com a grande experiência e conhecimento que possuem. Toda a equipe de Geografia do João XXIII é, para mim, um grande exemplo. Lembrar da alegria que senti em/com vocês me emociona.

À primeira turma de Residência Docente, que sofreu, reclamou, mas também sorriu, aprendeu, amadureceu e teve muitas alegrias nesse um ano, meu muitíssimo obrigada! Vivenciar esse percurso não teria sido tão bonito se não fosse acompanhada de vocês. Em especial, gostaria de agradecer à Beatriz, à Bruna e à Lígia pela escuta sensível e por terem

compartilhado comigo suas questões e sentimentos nesse processo. Lembrarei de vocês com muito carinho sempre.

Também agradeço a todas as professoras, professores e profissionais que fizeram parte da Residência Docente ou que, de certa forma, contribuíram nessa inaugural e grandiosa experiência. Não mencionarei os nomes para que eu não seja injusta e deixe de citar alguém, mas gostaria que todos sentissem o meu carinho.

Nessa trajetória de conhecimento e indagações, tive a sorte de encontrar outras pessoas abertas à formação e que dividiram comigo esse momento de crescimento. Agradeço aos bolsistas e estagiários de Geografia e, em especial, à Ane e ao Saulo, que se tornaram amigos.

Todo o meu amor e gratidão à minha família, a escolhida por Deus no nascimento e a escolhida durante a vida. Especialmente aos meus pais, Sirlene e José Carlos, que me incentivaram a buscar meus sonhos, mesmo que para isso a distância fosse necessária. Obrigada por serem minha base. À Gabrielle por ser minha irmã e estar sempre ao meu lado. Às amigas e aos amigos que partilham comigo o dia a dia e me fazem querer ser uma pessoa melhor: Andreza, Aline, Diely, Mylena, Michel, Gabriela, Ana Carolina, Paula, Julia, Gustavo, Samara e Thalita. E ao Pablo, meu grande amigo, que esteve presente nesse ciclo, incentivou-me e leu com prontidão grande parte deste trabalho, sempre que eu precisei de uma leitura atenta e terna.

Por fim, agradeço aos estudantes do Colégio de Aplicação João XXIII, principalmente aos que tive maior convívio, por me receberem com tanto carinho e por me possibilitarem acreditar, ainda mais, na grandiosidade de uma educação pública de qualidade. Com especial destaque, agradeço às estudantes entrevistadas. A pesquisa não teria se realizado sem as incontáveis horas de entrevistas que quatro estudantes, que por questões éticas não posso citar os nomes, voluntariamente me concederam. Obrigada pelos muitos ensinamentos que me propiciaram e por terem me tornado mais humana e sensível ao longo da pesquisa.

## RESUMO

Orientados por princípios qualitativos de investigação, desenvolvemos o presente trabalho no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, localizado em Juiz de Fora (MG), sob um contexto de Residência Docente. 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 as 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. Além disso, também possuíamos como intuito suscitar a reflexão dos mesmos sobre suas vivências, por meio das suas próprias expressões.

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

## **ABSTRACT**

Guided by qualitative research principles, we developed the present research at the João XXIII Application College/UFJF, located in Juiz de Fora (MG), under a Teaching Residency context. 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. In addition, we also aimed to encourage their reflection on their experiences, through their own expressions.

**Keywords:** School Geography. School Cartography. Vivential Maps. Vivential Cartographies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mãos a criar, produção do mapa de biomas do Brasil.....	27
Figura 2 - Entre sorrisos e olhares atentos, produção do mapa de biomas do Brasil.....	28
Figura 3 - Subir em árvore tem sabor de infância, visita de campo ao Jardim Botânico da UFJF.....	32
Figura 4 - Desenhar, falar, gesticular, se expressar: a produção do Mapa Vivencial.....	36
Figura 5 - Espaço onde as vivências se encontram, Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF....	38
Figura 6 - Encontro de áreas do conhecimento e esperanças: primeira turma de Residência Docente.....	40
Figura 7 - Por outras formas de interpretar e significar o mundo, prática com o <i>Google Earth</i> ..	50
Figura 8 - Exposição “Visões de Mundo” no Memorial de Re-Existência.....	51
Figura 9 - Conversas, músicas e gargalhadas: a caminho do Jardim Botânico.....	54
Figura 10 - Na sombra das árvores: diálogos e jabuticabas.....	55
Figura 11 - Expressando vivências em um mapa.....	56
Figura 12 - Mapa com a regionalização por biomas do Brasil.....	58
Figura 13 - Um mapa, muitas possibilidades: cores e texturas podem expressar conhecimentos e imaginários.....	59
Figura 14 - Que imaginários estão por trás dos biomas brasileiros e como eles podem ser expressos?.....	60
Figura 15 - Quantas expressões são possíveis e possibilitadas em uma sala de atividades?.....	64
Figura 16 - Uma escuta amorosa, entrevista e produção do Mapa Vivencial com uma das estudantes.....	67
Figura 17 - Mapa-base produzido por Cecília durante o diálogo expresso no texto.....	70
Figura 18 - Mapa-base produzido por Maitê durante o diálogo expresso no texto.....	72
Figura 19 - Mapa-base produzido por Paula durante o diálogo expresso no texto.....	73
Figura 20 - Mapa-base produzido por Mirela durante o diálogo expresso no texto.....	74
Figura 21 - Mapa de Cecília com a camada dos trajetos, produzido após conversa expressa no texto.....	76
Figura 22 - Mapa de Mirela com a camada dos trajetos, produzido após conversa expressa no texto.....	77
Figura 23 - Uma outra visão de mundo da estudante Maitê.....	78
Figura 24 - Uma outra visão de mundo da estudante Mirela.....	80

Figura 25 - Uma escola cinza e sem diversidade de expressões. Cena do curta-metragem “Alike”.....	82
Figura 26 - Afeto e escuta à diversidade colorem. Cena do curta-metragem “Alike”.....	83
Figura 27 - Mapa de biomas produzido por Cecília e seu grupo.....	85
Figura 28 - Mapa de biomas produzido pelo grupo de Maitê e Paula.....	89
Figura 29 - Uma casa, muitas casinhas. Cena do curta-metragem “A casa de pequenos cubinhos”.....	91
Figura 30 - Uma taça que fez emergir outras vivências. Cena do curta “A casa de pequenos cubinhos”.....	92
Figura 31 - Mapa Vivencial de Mirela.....	93
Figura 32 - Mapa Vivencial de Cecília.....	94
Figura 33 - Mapa Vivencial de Paula.....	95
Figura 34 - Mapa Vivencial de Maitê.....	97

## LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	107
Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Responsáveis.....	108
Anexo C - Transcrição do Mapa Vivencial da estudante Maitê.....	109
Anexo D - Transcrição do Mapa Vivencial da estudante Mirela.....	113
Anexo E - Transcrição do Mapa Vivencial da estudante Paula.....	118
Anexo F - Transcrição do Mapa Vivencial da estudante Cecília.....	123

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>GEOGRAFIA ESCOLAR.....</b>	<b>17</b>
2.1	DISTINÇÕES CONCEITUAIS ACERCA DA GEOGRAFIA ESCOLAR.....	17
2.2	A PRODUÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA.....	20
2.3	OUTRAS PERSPECTIVAS PARA A CARTOGRAFIA ESCOLAR.....	24
<b>3</b>	<b>CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>30</b>
3.1	CARTOGRAFIA ESCOLAR E VIVÊNCIA: MAPAS VIVENCIAIS.....	32
<b>4</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>37</b>
4.1	O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E SEU CONTEXTO.....	38
4.1.1	Colégio de Aplicação João XXIII/ Universidade Federal de Juiz De Fora.....	38
4.1.2	O Contexto da Pesquisa: Programa de Residência Docente.....	39
4.2	PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO.....	41
4.2.1	Entrevistas e Sujeitos da Investigação.....	43
4.2.2	Questões Éticas e Devolutiva da Pesquisa.....	46
4.3	PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS: 1º ANO DO ENSINO MÉDIO.....	47
4.3.1	Visões de mundo: prática com o <i>Google Earth</i> .....	47
4.3.2	Visita de Campo ao Jardim Botânico da Universidade Federal de Juiz de Fora.....	52
4.3.2.1	A produção dos Mapas Vivenciais.....	55
4.3.3	Biomos do Brasil: expressando conhecimentos e imaginários a partir de cores e texturas.....	57
<b>5</b>	<b>POR OUTRAS POSSIBILIDADES DE LINGUAGENS NA GEOGRAFIA ESCOLAR.....</b>	<b>62</b>
5.1	“SE ISSO É SOBRE VIVÊNCIA, ME RESUMIR A SOBREVIVÊNCIA É ROUBAR O POUCO DE BOM QUE VIVI”: DIVERSIDADE DE EXPRESSÕES E SUJEITOS.....	62
5.2	VISÕES DE MUNDO, CORES E JABUTICABAS: TEMPORALIDADES, ESPACIALIDADES E VIVÊNCIAS.....	68
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>104</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>107</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa começa a ser vislumbrada em conversa com o Professor Leandro, um dos meus orientadores do Programa de Residência Docente. Por se tratar de uma experiência inaugural, já que eu e meus colegas residentes compúnhamos a primeira turma de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora, todas as ideias e expectativas não possuíam precedentes. Por meio de um combinado entre a equipe de Geografia do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, eu atuaria com maior frequência, no primeiro semestre do ano letivo, nas turmas de 1º Ano do Ensino Médio. Isso fez com que começássemos a pensar em um projeto de atuação e pesquisa que envolvesse essas turmas e os seus respectivos conteúdos.

Esse orientador, professor de Geografia da escola, costuma desenvolver projetos e atividades didáticas com suas turmas de modo que a disciplina possa apresentar um maior sentido para os estudantes. Embora direcione um grande empenho ao planejamento e produção dos mesmos, essa atenção ainda não havia sido voltada à pesquisa, como vemos acontecer com grande parte dos docentes da Educação Básica em nosso país. Vimos então na Residência um momento potencial para pesquisar e refletir sobre essas práticas didáticas.

A princípio, esbocei a partir de nossos diálogos um projeto que envolvesse a Cartografia Escolar e suas problemáticas. Tínhamos, então, como perspectiva de abordagem a desconexão entre o papel central da Geografia Escolar e o lugar da Cartografia no ambiente escolar. Pois, apesar da Geografia apresentar como enfoque o entendimento da espacialidade dos fenômenos geográficos, há uma subutilização da linguagem cartográfica nas aulas da disciplina. Entendo que essa questão advém do modelo hegemônico de escola e, conseqüentemente, do formato tradicional praticado pela Geografia Escolar.

Com o passar do tempo, outras conversas, trocas e aprendizados se sucederam nos corredores da escola, salas de atividades, departamento de Ciências Humanas e, então, comecei a me interessar também pelas inclinações de pesquisa do Professor Bruno, meu outro orientador e também professor de Geografia do colégio. Esses múltiplos interesses não se tornaram um obstáculo para o estudo, mas um desafio que foi pensado e idealizado conjuntamente entre nós. Dessa forma, o diálogo e o encontro de ideias surgem como ponto de partida e se tornam, no decorrer da produção, parte do nosso olhar metodológico.

Como consequência dessa confluência, outros prismas ganham destaque no estudo e, com eles, novas indagações. Influenciada pela teoria histórico-cultural e seu conceito de vivência, começo a pensar o espaço geográfico 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 transformado por nós, torna-se impossível concebemos o espaço como um dado absoluto e passível de ser meramente representável.

No histórico de produção do conhecimento geográfico escolar, vemos uma Cartografia Escolar que se organiza em torno de um espaço geográfico fundamentado na geometria euclidiana, ou seja, consideramos majoritariamente 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.

Com as contribuições dos estudos de Vigotski, comecei a compreender que a problemática que envolve a Cartografia Escolar não se resume ao seu lugar nas aulas de Geografia, mais do que isso, penso que devemos olhar profundamente para os silenciamentos que esse modelo predominante impõe aos nossos estudantes. Assim, tomando por contexto essas considerações, o presente trabalho teve como ponto central, que suleou toda a discussão, a seguinte questão: *É possível pensar em outras Cartografias na Geografia Escolar que ampliem as possibilidades de linguagem para além da gráfica?*

A partir da realização de diferentes práticas didático-pedagógicas que possibilitassem as turmas de 1º Ano do Ensino Médio outras abordagens cartográficas na Geografia Escolar, tivemos por objetivo principal nos aproximar dos significados atribuídos às vivências dos sujeitos, tendo em vista sua condição geográfica e suscitar a reflexão dos mesmos sobre suas vivências, através das suas próprias expressões. Inspirados nos Mapas Vivenciais, mas pensando em um projeto que pudesse perpassar os diversos conteúdos da Geografia ao longo do ano letivo, buscamos desenvolver uma metodologia de pesquisa e ação, a qual denominamos Cartografias Vivenciais. Nesse percurso, consideramos os estudantes como sujeitos ativos do estudo, portanto, um dos nossos princípios suleadores foi a escuta dos mesmos:

Após uma atividade sobre Biomas do Brasil, perguntei a Cecília qual era a opinião dela sobre a mesma:

Suzanne: Bom, eu queria saber o que você pensa sobre esse tipo de trabalho. Se é significativo pra Geografia...

Cecília: Ah, eu acho que são, tipo assim, por mais que você não vai ver, tipo, não sei explicar Suzu... A gente tá vendo de uma maneira mais leve e que dessa maneira mais leve, a gente vê menos coisa, porque demanda um tempo e tal, a gente parece que não vê muitos detalhes.

Mas pelo menos eu tenho isso: eu prefiro saber de tudo um pouco, do que muito e na verdade você não sabe nada, né?!

Suzanne: Mas você acha que assim você aprende menos?

Cecília: Eu acho que depende. Porque se aprende na prática, o que é um estudo mais leve, mais divertido e tal e que realmente dá vontade de querer ter mais atividades assim. Mas o que eu acho que ensina mais assim, seria o tipo convencional de aula, que é mais chato, só que, em teoria, é o que ensina mais, eu acho [...]

Suzanne: Nesse caso, em específico, a gente trabalhou dessa forma mais prática e depois o Dinho (Professor de Geografia) vai vir com a parte mais teórica. Você acha que assim funciona melhor?

Cecília: Sim, porque uma complementa a outra, né?! E também o que eu achei legal desse trabalho é que como a gente não teve a matéria ainda, é tipo o que a gente pensa, de uma visão geral que a gente tem, do que a gente já ouviu falar. É igual, por exemplo, todo mundo colocou aquela parte do sertão muito seco, porque a gente escuta o tempo todo na televisão “ah, secas, ah, sem água, não sei o quê”.

Como podemos verificar na fala de Cecília, a diversificação das abordagens proporciona o alcance de diferentes olhares para a Geografia. Entendo que isso seja primordial para que diversos sujeitos possam ser verdadeiramente considerados e ouvidos no processo de ensino-aprendizagem da disciplina e de outras áreas do conhecimento. Para mim, foi interessante notar essas múltiplas possibilidades em um ambiente tão heterogêneo como o Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF, pois trata-se de uma escola pública federal que possui como forma de ingresso o sorteio público de vagas. Dessa forma, é possível observar, em um total de aproximadamente 1350 estudantes, uma pluralidade de classes sociais, pensamentos políticos, gêneros e orientações sexuais, cores, crenças religiosas, faixas etárias, características físicas, dentre outras particularidades individuais.

Essa experiência me trouxe ainda mais certeza da necessidade de defendermos e lutarmos por uma educação nacional pautada na qualidade do ensino público. Ver a diversidade de sujeitos que uma escola pública de qualidade pode abranger, devido à sua forma ingresso e permanência, me faz acreditar nas possibilidades que, em geral, não conseguimos contemplar no nosso sistema desigual e falho. Não penso que o Colégio de Aplicação seja ideal, pois ainda presenciamos um ensino, em geral, tradicional. Mas acredito que para uma profunda alteração dos moldes hegemônicos, além da mudança de pensamento, seja necessário estrutura, autonomia e valorização dos profissionais, presentes nesse espaço.

Tendo em vista minhas percepções, a problemática e as contribuições aqui expostas brevemente, espero aprofundar ao longo do presente texto as questões que direcionam a nossa

pesquisa, bem como evidenciar as vozes e olhares das estudantes que participaram do estudo. Para isso, organizamos o trabalho em quatro capítulos, que serão discriminados a seguir:

Na seção 2 - Geografia Escolar -, busquei destacar a importância da Geografia Escolar como um campo de elaboração do conhecimento geográfico da/na/para a escola, bem como uma área de pesquisa que tem muito a contribuir com as práticas pedagógicas. Para tanto, em um primeiro momento, apresentei a revisão teórica da mesma e, posteriormente, resgatei a sua trajetória histórica no Brasil. Em um terceiro momento, a fim de desconstruir a ideia de uma Cartografia Escolar única, precisa, matemática e técnica, que possui como dualidade o certo e o errado, procurei ressaltar a discussão de alguns autores que nos fazem refletir sobre os fundamentos euclidianos que a baseiam. Chegamos, então, ao entendimento de que é preciso um diálogo permanente entre a Geografia Escolar como espaço de autonomia docente e discente na produção do conhecimento geográfico e a Cartografia Escolar como uma linguagem que propicie a diversidade de registros e expressões da espacialidade humana.

O capítulo “Contribuições da Teoria Histórico-Cultural” tem por objetivo trazer ao debate as contribuições dos estudos de Vigotski, a partir de seus escritos e de referências que utilizam sua teoria como base para suas investigações. O conceito central que fundamenta nossas práticas é a vivência, portanto, busquei evidenciar nesse capítulo características-chave para que pudéssemos entendê-lo em sua complexidade. É possível apreender a vivência como um fenômeno de natureza interpessoal e sociocultural. Portanto, a partir das relações dialógicas, em que acontecem as tomadas de consciência pelos sujeitos, os acontecimentos são significados e ressignificados, atualizando, dessa forma, as vivências. É com base nesses fundamentos que delineamos nossa metodologia de estudo.

A quarta seção do texto - Procedimentos Metodológicos - conta o caminho por nós traçado no desenvolvimento da pesquisa. O primeiro tópico descreve o contexto e o espaço em que a pesquisa foi realizada. Posteriormente, busquei apresentar os princípios norteadores do nosso trabalho, que tiveram como principal referência o estudo sobre os métodos qualitativos de investigação em educação de Bogdan e Biklen (1991). Evidenciei, portanto, as considerações acerca das entrevistas e seus sujeitos, as questões éticas e as nossas intenções enquanto devolutiva da pesquisa. No último item do capítulo, expus detalhadamente cada uma das atividades didáticas referentes à pesquisa realizada com as turmas de 1º Ano do Ensino Médio durante o ano letivo, as quais: Visões de Mundo: prática com o *Google Earth*; visita de campo ao Jardim Botânico da Universidade Federal de Juiz de Fora; Biomas do Brasil: expressando conhecimentos e imaginários a partir de cores e texturas.

No último capítulo - Por Outras Possibilidades de Linguagens na Geografia Escolar -, busquei aprofundar a discussão em relação às vozes dos sujeitos. Para isso, trouxe ao estudo as considerações de Arroyo (2012) sobre a desvalorização e silenciamento dos saberes, valores, culturas e modos de pensar de outros sujeitos presentes no espaço escolar. Ainda nessa primeira seção do capítulo, procurei salientar algumas concepções da teoria bakhtiniana que orientaram o meu olhar. A partir dessa teoria, fui levada a refletir sobre uma escuta amorosa, como um movimento alteritário em relação às entrevistadas. Por último, inspirada em um estudo da heterociência, mas reconhecendo que sua materialização não tenha sido alcançada, intentei um diálogo com os sujeitos da investigação, onde busco evidenciar seus olhares, vozes e gestos, por meio das suas escolhas literárias e das imagens, dos seus mapas de biomas, das transcrições das entrevistas e dos seus Mapas Vivenciais.

## 2 GEOGRAFIA ESCOLAR

### 2.1 DISTINÇÕES CONCEITUAIS ACERCA DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Com o intuito de realizar uma reflexão acerca das bases teóricas que orientam o presente trabalho, tomarei como ponto de partida concepções e discussões que envolvem a Geografia Escolar. Assim, mesmo diante de extensa bibliografia sobre o assunto, entendo que ainda seja relevante, nesse primeiro momento, desenvolver uma breve revisão acerca das distinções entre a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica, tendo em vista a incongruência por vezes realizada por autores, professores, autoridades e estudantes em reconhecer a disciplina escolar como uma mera simplificação do conhecimento acadêmico. Além disso, pretendo diferenciar conceitualmente a Geografia Escolar de outras áreas do conhecimento geográfico, a fim de elucidar o entendimento em relação a essa perspectiva.

Entendo que existem múltiplos espaços de “formação geográfica” e/ou de “educação geográfica”, que estão presentes diariamente em diferentes meios e que produzem representações de Geografia. Assim, é possível dizer que imagens, filmes, livros, músicas, revistas, jornais, sites, etc. são espaços que propiciam o conhecimento dessa disciplina e, portanto, são espaços de formação geográfica. Um desses campos de aprendizado da Geografia é o ambiente escolar. Por conseguinte, ao abordar sobre o ensino de Geografia na escola e, mais especificamente, nas aulas dessa disciplina, me refiro à Geografia Escolar, um dos âmbitos da educação geográfica (GONÇALVES, 2010).

Nesse sentido, irei me debruçar sobre a Geografia Escolar enquanto campo de investigação. Para tanto, concordo com Amorim e Costa (2015, p. 120) quando afirmam que a Geografia Escolar “[...] tendo a alfabetização geográfica como possibilidade e função, viabiliza pensar, ler, escrever, representar e intervir geograficamente. Dessa forma, disponibiliza ao sujeito suporte para a compreensão da realidade social e de si próprio”. Compartilhando de uma mesma concepção, Straforini (2018) afirma que o papel da Geografia junto aos estudantes da Educação Básica consiste em proporcionar:

[...] a formação na perspectiva do cidadão, que busque sempre a justiça e a equidade social a partir do processo de reflexão crítica sobre os fenômenos e eventos espaciais em suas múltiplas e indissociáveis escalas de análise, isto é, considerando o que está próximo (local) e o longínquo (global) como parte de um todo indissociável. Trata-se de operar com um conjunto de conhecimentos que atua e desenvolve formas de raciocínio geográfico (idem, p. 178).

Segundo Pontuschka et al. (2009), a Geografia como disciplina escolar contribui para que os estudantes e os professores possam ampliar seus conhecimentos no que corresponde à realidade social, natural e histórica, assim como compreender de forma complexa como se apresentam as ações humanas que modificam o espaço geográfico, em um mundo globalizado. Castrogiovanni (2000) também ressalta a ênfase que a Geografia Escolar deve conferir à multidimensionalidade do espaço, garantindo a compreensão da formação dos grupos sociais, da diversidade social e cultural, bem como da apropriação da natureza pelos homens.

Dessa forma, é interessante perceber que existe um ponto convergente em todas as conceituações aqui expostas, que se refere à compreensão pelos estudantes de sua realidade espacial, tal como do fomento à uma intervenção geográfica no mundo. Considerando essas contribuições, a meu ver, ao propiciar o desenvolvimento de habilidades como a leitura, a interpretação e a representação geográficas aos discentes, a Geografia Escolar é capaz de ampliar suas visões de mundo, de forma reflexiva e inventiva, tornando-os cidadãos ativos em suas percepções espaciais cotidianamente e nas suas múltiplas dimensões.

Ademais, considero que os estudos da Geografia, quando produzidos nas escolas, possuem suas particularidades. Isso porque, cada uma delas está inserida em um contexto institucional, social e cultural distinto, com uma grande diversidade de sujeitos, que possuem suas individualidades ao vivenciar o mundo. Esses espaços, portanto, possibilitam uma variada gama de interações entre os indivíduos e o meio, pelas quais os conhecimentos são desenvolvidos e ressignificados pelos estudantes. No entanto, é possível observar ainda hoje um pensamento que sobrepe o saber acadêmico em detrimento do saber escolar.

Antes de adentrar nessa reflexão gostaria de explanar brevemente acerca do conhecimento produzido na Academia. Para isso, retomo a concepção de “saber disciplinar” de Maurice Tardif que, ao tratar dos saberes que compõem a prática docente, afirma que um deles se refere ao saber definido e selecionado pela instituição universitária, através da formação iniciada e continuada dos professores. Segundo o mesmo, “são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos distintos” (TARDIF, 2002, p. 38).

Mais especificamente sobre a Geografia Acadêmica, a mesma apresenta-se como uma disciplina que tem como objeto de estudo a sociedade e a sua relação com o espaço geográfico e se formula a partir de cinco conceitos-chave, que se relacionam mutuamente devido às

modificações que a ação humana provoca na superfície terrestre, os quais: espaço, região, paisagem, território e lugar (CORRÊA, 2000).

Desconsiderando fatores curriculares e institucionais, observa-se a defesa por educadores, acadêmicos, autoridades governamentais, agências educacionais e sociedade em geral de que existe uma relação hierárquica entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar. Com o intuito de refutar tal perspectiva, acredito que seja importante trazer alguns conceitos didáticos à discussão.

Primeiramente, mencionarei a ideia de Transposição Didática concebida por Yves Chevallard ao refletir sobre o ensino da matemática. Para esse autor, um conteúdo de saber que foi atribuído como um saber a ser ensinado sofre uma série de transformações adaptativas que o tornarão conhecimento de ensino ao longo do tempo (CHEVALLARD, 1997). Influenciados por essa concepção, é possível observar fortemente nas escolas a ideia de que o conhecimento acadêmico deve ser adaptado à escola, como se a Academia fosse detentora de um saber de referência, científico, a ser simplificado.

Contrário a essa compreensão, pela qual a escola ensina aquilo que foi formulado pelas ciências em um outro local, Chervel (1990) assegura que mais do que uma simples adaptação do saber científico, o ambiente escolar produz conhecimento, que é historicamente criado por ele e para ele. Nesse sentido, “a escola não se define por uma função de transmissão dos saberes, ou de iniciação às ciências de referência” (idem, p.181). Enxergar o conhecimento acadêmico como um saber a ser convertido e, então, transmitido na escola, retrata, à vista disso, uma percepção simplista e reducionista desse espaço, que nega a existência autônoma das disciplinas escolares. A concepção difundida por André Chervel revela, portanto, uma cultura escolar própria.

Nessa mesma perspectiva, Goodson (1990) afirma que a compreensão de que as disciplinas escolares sejam provenientes de uma comunidade de estudiosos acadêmicos indica uma multiplicidade de paradoxos. O primeiro deles, elencado pelo autor, se refere ao distinto contexto entre a escola e a universidade. Apesar da Geografia Acadêmica manter a responsabilidade em formar professores de Geografia da Educação Básica, existe um vasto distanciamento entre os currículos acadêmicos e os escolares, assim como entre a instituição universitária e a instituição escolar. Além disso, existem matérias escolares que não apresentam disciplina-base ou são divorciadas da mesma. Particularmente, no caso da Geografia, a disciplina escolar precede cronologicamente a disciplina universitária, o que desencadeou um processo inverso, em que a Geografia Escolar foi a responsável pela criação de uma Geografia

Acadêmica, pela qual professores secundários poderiam ser qualificados para exercer a profissão.

Dessa forma, entendo que apesar dos conteúdos e métodos fornecidos pela Geografia Acadêmica compor os saberes dos professores de Geografia da Educação Básica, os mesmos não se encerram nos conhecimentos científicos. A Geografia Escolar ultrapassa o caráter de receptáculo de um conteúdo pronto e acabado, a concebo como um espaço de elaboração, ressignificação e produção do conhecimento geográfico no ambiente escolar. Defendo que enquanto campo de investigação, essa disciplina merece um lugar de destaque para os docentes da Educação Básica, para a Academia como formadora de profissionais da educação e, também, para as autoridades que devem pensar e agir na esfera legal. Para tanto, vejo a imprescindibilidade em ressaltar sua produção, rupturas e variações ao longo dos últimos dois séculos no Brasil.

## 2.2 A PRODUÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR BRASILEIRA

Tendo em vista a distinção teórica acerca da Geografia Escolar verificada no item anterior e acreditando na relevância de compreendê-la também como um campo investigativo, gostaria de apresentar a sua trajetória no cenário brasileiro. Nesse sentido, irei tratar brevemente sobre alguns marcos históricos dessa disciplina escolar, bem como ressaltar as principais linhas teórico-metodológicas que orientam as pesquisas contemporâneas nesse âmbito. É necessário destacar que trata-se de uma área que vem ganhando espaço nas pesquisas científicas a partir das últimas décadas do século XX. Segundo Pontuschka (2001, p. 113), no país, até a década de 1960, poucos são os registros sobre a produção de pesquisas referente à Geografia Escolar, se resumindo basicamente a críticas aos livros didáticos, realizadas pelos autores dos mesmos e por historiadores.

Dessa forma, percebemos que a Geografia Escolar não apresenta a mesma notoriedade no país como a verificada pela formação geográfica em geral. Para Gonçalves (2010, p. 4), uma das hipóteses que explica essa irrisória e tardia inserção da área nas produções científicas deve-se à pequena relevância destinada à escola como produtora de conhecimento. Outra explicação, segundo a mesma autora, se relaciona à história que herdamos da disciplina, cuja referência se restringe quase sempre aos casos alemão e francês. Assim, ao evidenciarmos somente essa influência hegemônica, acabamos por silenciar outras culturas escolares que poderiam ser enaltecidas na produção teórica desse campo investigativo.

Como já ressaltai anteriormente, a Geografia Escolar precedeu cronologicamente a Geografia Acadêmica, o que fez com que o ensino dessa disciplina nas escolas fosse realizado até a década de 1930, no Brasil, por pessoas egressas de outros cursos acadêmicos, principalmente advogados, engenheiros, médicos e seminaristas ou formadas pelas escolas normais. Essa realidade só passa a ser alterada com a fundação, em 1935, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Universidade de São Paulo e posteriormente com a inauguração da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, momento em que surge um novo profissional, o bacharel e o licenciado em Geografia e, com ele, uma profunda mudança no perfil do professor dessa disciplina nas escolas (PONTUSCHKA, 2001).

Nesses primórdios, os fundamentos da escola francesa influenciaram o trabalho dos professores de Geografia, bem como dos primeiros pesquisadores dessa ciência no Brasil. No entanto, é importante ressaltar que os debates acerca da proposta de se implantar uma Geografia moderna nas escolas brasileiras só teve início no final do século XIX e apenas veio a se manifestar de modo efetivo nas primeiras décadas do século XX. Antes disso, o que tínhamos enquanto ensino dessa disciplina era uma Geografia abstrata, rotineira e mecânica, distante da realidade dos estudantes, uma Geografia dos livros didáticos escritos por não geógrafos.

Sobre esses materiais, Pontuschka et al. (2009) evidencia a baixa qualidade dos seus conteúdos antes dos anos 1934, com exceção para aqueles que tinham como autoria Delgado de Carvalho, professor do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro e principal mentor do novo currículo prescrito para a Geografia na reforma Luiz Alves/Rocha Vaz, em 1925. O professor era um crítico à Geografia Tradicional e argumentava que essa possuía um caráter meramente mnemônico. Propunha, então, um conhecimento mais científico da Geografia, em que se estudaria o “universo em relação aos seus habitantes”, ele já falava em uma aprendizagem com bases modernas. O lançamento do seu livro “Methodologia do Ensino Geographico: Introdução aos estudos de Geographia Moderna” marcou o ensino dessa disciplina na primeira metade do século XX (ROCHA, 2000).

Na segunda metade do mesmo século, as pesquisas acerca da Geografia Escolar começam a se multiplicar no país, preocupadas principalmente com os conteúdos de saber e não tanto com os métodos de ensino aplicados a essa disciplina. Somente nos anos 1960, com a divulgação das obras de Jean Piaget e o acesso à psicologia da aprendizagem, os estudos em Geografia Escolar começam a deslocar a atenção para as metodologias de ensino e as relações entre professor e estudante (PONTUSCHKA, 2001).

A década de 1970 foi marcada por drásticas mudanças no ensino das Ciências Humanas na escola, como consequência da Ditadura Militar no país. Nesse período, foram introduzidos os Estudos Sociais no programa curricular das escolas de primeiro e segundo graus, se constituindo como uma fusão dos conteúdos das disciplinas e empobrecendo os conhecimentos específicos de cada uma dessas áreas (ROCHA, 2000). Já as décadas de 80 e 90, segundo Pontuschka (2001, p. 129), se destacaram pela maior produção de teses e dissertações relativas à Geografia Escolar. Nesse período, evidenciou-se uma grande quantidade de produções que faziam análise ao livro didático. Uma segunda linha de pesquisa se refere à Cartografia Escolar, baseada principalmente no referencial teórico da epistemologia genética de Piaget.

A partir da última década do século XX, os assuntos abordados nas pesquisas começam a se diversificar, fazendo com que outras questões que envolvem a prática escolar dessa disciplina pudessem ser ponderadas de forma teórica. Os principais autores contemporâneos que vêm suleando as pesquisas brasileiras nas últimas décadas, sendo citados como referências básicas na investigação acerca da Geografia Escolar são: Tomoko Iyda Paganelli, Nídia Nacib Pontuschka, Lana de Souza Cavalcanti, Helena Copetti Callai, Rosângela Doin Almeida, Antônio Carlos Castrogiovanni, Nestor André Kaercher e Sonia Maria Castellar. De forma geral, os estudos atuais sobre essa área têm questionado a relação entre o conteúdo e a metodologia dessa disciplina, criticando uma perspectiva meramente conteudista.

Segundo Bento (2014, p. 146), a aprendizagem não é construída pela acumulação passiva dos conteúdos pelos sujeitos, pois “o ensino/aprendizagem é um processo, implica movimento, atividade, dinamismo”. Portanto, ressalta-se nesses estudos a importância de se trabalhar a realidade vivida pelo estudante na construção do conhecimento geográfico em sala. Em geral, os autores defendem que o ensino-aprendizagem da Geografia deve se realizar a partir do cotidiano discente, no entrelaçamento dos conceitos geográficos e da significação própria de cada estudante, com a mobilização dos seus conhecimentos e de suas visões de mundo, atingindo, com isso, a cidadania.

Para Callai (2010), a grande problemática da Geografia Escolar, nos últimos anos, é contribuir para que, através dos conteúdos dessa disciplina, os estudantes possam compreender sua própria espacialidade, que vem a ser cada vez mais complexa. Nas últimas décadas, o espaço geográfico vem passando por uma vasta e profunda transformação, no que diz respeito às relações sociais, resultante dos avanços técnicos, científicos, informacionais e sua rápida propagação global. Essa se reflete no modo de vida, no trabalho, na produção, na forma de organização e representação da sociedade em geral. Além disso, podemos observar a todo o

tempo mudanças estruturais de caráter econômico, político e cultural em nosso país. Todas essas mudanças na sociedade ecoam no ambiente escolar.

Evidencia-se então nas escolas um desafio cada vez maior diante das complexidades que marcam esse mundo globalizado e frente às aparições técnicas, em que os estudantes têm acesso a informações prontas, atrativas e mais interessantes do que as aulas tradicionais. Exige-se, cada vez mais, uma postura diferenciada do professor de Geografia. Segundo Paulo Freire (2019, p. 56), “o educador que, ensinando geografia, ‘castra’ a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica”.

Para enfrentarmos esse panorama, grande parte dos estudos no campo da Geografia Escolar tem destacado a importância do lugar vivido e experienciado, a relevância de uma formação para a cidadania, bem como a necessidade de considerar o arcabouço de saberes cotidianos dos estudantes na construção dos conhecimentos geográficos. Segundo Bento (2014, p. 149), “é preciso considerar o lugar do aluno, seu referencial empírico e imediato, compreender que ele é um sujeito possuidor de conhecimentos prévios e que é também sujeito ativo no processo de construção de saberes”. Apesar da prática docente no país ainda ser muito pautada em uma Geografia conteudista, fortemente dependente dos livros didáticos ou apostilas, o campo investigativo da Geografia Escolar envereda para um outro caminho, que parte da autonomia docente e discente.

Em suma, penso que essa breve reflexão acerca da trajetória da Geografia Escolar no Brasil se faz necessária para o presente estudo, a fim de salientar a importância dessa área de pesquisa no espaço acadêmico, bem como no espaço escolar. Acredito que as reflexões que emergem do seio das escolas e das práticas docentes possam ser responsáveis por uma Geografia Escolar que propicie a formação de sujeitos mais engajados socialmente, culturalmente, politicamente e ambientalmente e com uma maior percepção do contexto em que estão inseridos, nas diferentes escalas. Ademais, o percurso teórico-metodológico da Geografia Escolar no país oferece bases para entender a relação entre essa e a Cartografia Escolar e a conseqüente necessidade de um encontro investigativo e empírico entre ambas.

### 2.3 OUTRAS PERSPECTIVAS PARA A CARTOGRAFIA ESCOLAR

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja:

nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração.

Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra *sentipensador* para definir a linguagem que diz a verdade [...]

**Celebração de bodas da razão com o coração  
- Eduardo Galeano**

A partir da ponderação acerca das bases que sustentam a Geografia Escolar vigente, é possível verificar uma concepção comum acerca da construção do pensamento geográfico na escola, que apresenta como um de seus fundamentos o entendimento da espacialidade dos fenômenos geográficos no mundo pelos estudantes. Tendo como objeto central de estudo o espaço geográfico, cabe à Geografia Escolar desenvolver linguagens e fundamentos que propiciem aos estudantes as habilidades de ler e interpretar o espaço em toda sua complexidade. É essencial, portanto, ao tratar desse pensamento espacial, que aprofundemos nossas reflexões na Cartografia Escolar.

Para Almeida e Passini (1989, p. 13), uma análise geográfica tem seu início “quando o aluno se reporta ao processo de produção do espaço e o confronta com a configuração espacial do mapa”. Nessa mesma perspectiva, para as autoras, a partir da representação do espaço pelos mapas, o estudante poderia atingir um novo meio de concebê-lo de forma prática, correspondendo então a um aumento da sua capacidade em pensar o espaço.

Retomando ao histórico da composição do currículo escolar de Geografia no Brasil, em uma pesquisa realizada por Almeida e Boligian (2011) em livros didáticos da primeira metade do século XIX até a primeira metade do século XX, constata-se uma permanência de conteúdos do conhecimento geográfico clássico durante os últimos dois séculos. Inseridos nesse conjunto de conteúdos que perduram até os dias atuais estão: Direção e Orientação; Forma da Terra e Movimentos dos astros; Linhas imaginárias: Paralelos e Meridianos; Coordenadas geográficas: Latitude e Longitude; Mapa e Globo Terrestre. Dessa forma, é possível verificar a importância dada à Cartografia pelos formuladores e estudiosos do currículo ao longo dos séculos.

Acredito ser necessário enfatizar a relevância destinada aos conhecimentos cartográficos para o processo de ensino-aprendizagem da Geografia Escolar e para a construção de seu sentido, tal como reconhecer a indiscutível contribuição da discussão clássica para a história da disciplina. Todavia, penso que seja necessário ampliar e alterar algumas práticas presentes nessa percepção tradicional da Cartografia Escolar.

A partir da minha experiência e pelo relato de outros profissionais da área, observo que a Cartografia Escolar ainda é, em geral, tratada tanto pelos estudantes quanto pelos próprios professores de Geografia como um conteúdo difícil e enfadonho. Nesse sentido, Fonseca (2016, p. 126) ao pensar sobre a formação de professores dessa disciplina nos traz um questionamento: “se a cartografia é uma linguagem que trabalha e transmite conteúdos da geografia, desinteressar-se por ela, pode corresponder numa medida a desinteressar-se pela própria geografia?”. A partir dessa problemática e do diálogo com outros autores, buscarei abordar na presente seção algumas discussões que dizem respeito ao ensino-aprendizagem da Cartografia Escolar nos dias atuais.

Penso que ao atribuir à Geografia Escolar o intuito de propiciar a apreensão do mundo através do entendimento da sua espacialidade, devemos encarar a Cartografia Escolar não somente como um conteúdo específico, mas como uma linguagem que perpassa todos os conteúdos da disciplina e séries da Educação Básica. Para Castellar (2011), utilizar verdadeiramente a linguagem cartográfica nas aulas faria com que a aprendizagem da Geografia se tornasse mais significativa e conseqüentemente mais atrativa, a partir do estabelecimento da relação entre os problemas cotidianos dos estudantes e os conteúdos dessa disciplina escolar.

Quando assumimos que a linguagem cartográfica é uma estratégia de ensino ou um procedimento, não estamos desconsiderando que ela seja também técnica, mas que, para o ensino, ela é uma linguagem importante [...] A linguagem cartográfica torna-se uma metodologia inovadora na medida em que permite relacionar conteúdos, conceitos e fatos; permite a compreensão, pelos alunos, da parte e da totalidade do território e está vinculada a valores de quem elabora ou lê o mapa (idem, p. 122).

Embora essa visão seja tratada nos últimos anos como primordial para uma efetiva significação dos conteúdos geográficos pelos estudantes, ainda vemos constantemente um ensino pontual das noções cartográficas, concentradas em determinadas séries dos Ensinos Fundamental e Médio. Além disso, a metodologia utilizada no tratamento da Cartografia Escolar me parece ainda inflexível, no que diz respeito às possibilidades de expressão dos sujeitos. Entendo que isso seja reflexo do modo como a Cartografia é historicamente encarada, a partir de uma dualidade entre certo e errado, como se a mesma dispusesse apenas de uma possibilidade de apreensão, ou pior, como se o espaço só pudesse ser compreendido a partir de um ponto de vista.

Devido a essa concepção matemática, em que a Cartografia é entendida a partir de um modelo axiomático, podemos observar uma insistência e supervalorização em um

localizacionismo sem complexidade e na proposição de cálculos de escala sem significação (FONSECA, 2016). Não proponho menosprezar a importância instrumental e técnica de sua prática, no entanto, acredito que a ênfase destinada à sua precisão desqualifica outras possibilidades de mapas e expressões, fazendo com que a diversidade do processo criativo seja excluída da linguagem cartográfica. Segundo Oliveira Jr. (2016), por ser comumente considerada uma técnica racional, um instrumento operacional e funcional, a Cartografia deixa de nos falar para somente transmitir algo. Dessa forma, não só afasta da linguagem cartográfica outras possibilidades do que falar, mas também de como se expressar, confinando os estudantes a uma forma “correta” de representar, a uma única Cartografia.

Além disso, é preciso considerar impasses que derivam da própria trajetória geográfica. Segundo Oliva (2016), a Cartografia se organizou historicamente e culturalmente em torno de um espaço cartográfico inspirado na concepção de espaço absoluto, da natureza física, fundamentado na geometria euclidiana. Assim, contraditoriamente, ao se representar os fenômenos sociais e suas complexidades, utiliza-se um espaço cartográfico que não corresponde ao espaço produzido pelas relações sociais, mas um espaço pensado para a representação gráfica plana da superfície física.

O risco, e o resultado dominante, é que a cartografia escolar tem sido mais um meio para sedimentar essa construção intelectual, que é a concepção de espaço absoluto, do que para a criança perceber a complexidade da dimensão espacial de sua vida e da vida do conjunto social (idem, p. 34).

Tendo em vista esses tensionamentos, começo a me questionar de que forma pensar uma Cartografia Escolar que contemple as percepções e compreensões das crianças e dos jovens. Concordo, então, com Oliveira Jr. (2016, p. 153) quando 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”.



Figura 1 - Mãos a criar, produção do mapa de biomas do Brasil.  
Fonte: Leandro Faber.

Para que essas outras possibilidades possam ser colocadas em prática, encontrei no conceito de espaço de Doreen Massey (2008) as contribuições pelas quais fundamento o presente 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. Sobrepunhando essa concepção, a partir de três principais proposições, 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, ou seja, em permanente construção.

[...] nesta interpretação, é um produto de relações-entre, relações que estão, necessariamente, embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas, ele está sempre no processo de fazer-se. Jamais está acabado, nunca está

fechado. Talvez pudéssemos imaginar o espaço como uma simultaneidade de estórias-até-agora (idem, p. 29).

Assim, a partir dessa perspectiva de espaço aberto, que possibilita multiplicidade e se constitui no entre, entendo que a intercessão entre a Geografia Escolar e a Cartografia Escolar pode se estabelecer de forma profícua a partir do conceito de vivência, o qual temos tomado contato através dos mais recentes estudos de Vigotski e seu grupo, pela perspectiva histórico-cultural. Podemos compreender a vivência (*perijivanie* em russo) 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. Para Vigotski existe uma unidade entre a personalidade do indivíduo e o ambiente (PRESTES, 2012).

Tendo em vista o conceito de vivência, consideramos o espaço geográfico a partir de uma perspectiva dialética, em que o mesmo nos singulariza enquanto indivíduos, mas que também é transformado por nós, enquanto sujeitos. Dessa forma, entendo que o ponto de intercessão entre a Geografia Escolar e a Cartografia Escolar pode ser evidenciado na vivência. Por meio desse encontro, podemos pensar práticas didático-pedagógicas que reconheçam nossos estudantes como verdadeiros sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, participando ativamente dessa construção, de forma dialógica. No nosso estudo, buscamos alcançar esse encontro de trajetórias a partir do que chamamos de Cartografias Vivenciais.



Figura 2 - Entre sorrisos e olhares atentos, produção do mapa de biomas do Brasil.  
Fonte: Leandro Faber (2019). Editada pela autora.

Entendo que ao trazer o fragmento de outro autor na epígrafe do presente item estou demarcando simbolicamente minhas intenções de interlocução. Portanto, retomando aos versos de Eduardo Galeano, em “O livro dos Abraços”, que nos traz à reflexão o sistema de desvínculos, acredito que a educação escolar e, em particular, a Geografia Escolar deva ser responsável por verdadeiramente ouvir os estudantes, propiciar outros olhares, outras possibilidades e potencialidades para ler e interpretar o mundo. Penso que, dessa maneira, seja possível caminhar ao alcance de práticas cartográficas que não sejam autoras do divórcio entre a alma e o corpo, entre a razão e o coração. Caminhamos, nesse estudo, em busca de linguagens *sentipensador*.

### 3 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Nos últimos anos, a partir de revisões nos escritos vigotskianos, emergiram no campo educacional outros olhares e discussões a respeito do processo de desenvolvimento humano. Para a Geografia Escolar, embora incipiente, as retificações de equívocos de tradução e interpretação vêm sendo profundamente relevantes para pensarmos outras perspectivas acerca da relação entre o homem e o meio. No presente capítulo, tenho como intuito trazer à discussão as contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski e, mais especificamente, o conceito de vivência e a sua relação com a Cartografia Escolar.

A fim de elucidar algumas questões que se fazem necessárias para o entendimento da perspectiva histórico-cultural, é relevante retomarmos brevemente na história. Tendo por conjuntura a Rússia pós-revolução, no momento em que se organizava a União da República Soviética, Vigotski e seus colaboradores constroem uma profícua base teórica que buscava, de forma geral, sistematizar o desenvolvimento humano. Essa produção partia da concepção de formação do novo homem, visto que a vitória da Revolução Socialista demandava dos estudiosos da época um novo pensar científico, baseado nos princípios socialistas.

Fundamentada no social, na história e na cultura, a teoria hoje denominada histórico-cultural parte da ideia de que, no decorrer do desenvolvimento do homem, as funções naturais são transformadas pelas funções culturais, assim, “o processo de enraizamento da criança na cultura não pode, por um lado, ser identificado com o processo de maturação orgânica, e por outro, não pode ser reduzido à simples assimilação de hábitos externos conhecidos” (PRESTES, 2012, p. 15). Portanto, era de fundamental importância para seus estudos elucidar o caráter social das funções psíquicas superiores dos seres humanos.

Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas se transformam em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e por influência do meio (idem, p. 21).

Dessa forma, a teoria histórico-cultural entende que o processo de humanização se estabelece entre a filogênese (transformação da espécie ao longo do tempo geológico), a ontogênese (transformação da espécie ao longo da vida) e a sociogênese (dimensão social e cultural do grupo no qual o indivíduo se insere). A interação entre essas três dimensões revela a singularidade do desenvolvimento humano, o que faz com que cada vivência humana seja

única. Podemos falar que trata-se de uma teoria que rompe com o seu tempo, influenciando pesquisas no decorrer das décadas e apresentando-se atual até os dias presentes (LOPES; MELLO; BEZERRA, 2015).

Costa (2016) ressalta que Jean Piaget e Lev Vigotski marcam uma mudança no pensamento que busca compreender a natureza humana e que os mesmos possuem como ponto convergente a ponderação dos processos e dos aspectos próprios da infância. Contudo, apresenta os contrapontos entre esses dois pensadores. Segundo o autor, Piaget fundamenta seus estudos em uma concepção genética, de base natural, pela qual o desenvolvimento e a aprendizagem “prescindem de seu aspecto sociocultural, sendo o desenvolvimento a base para que se realize a aprendizagem”. Por outro lado, Vigotski “defende uma concepção de desenvolvimento fundado em um processo dialético, em que a vivência no meio produz transformações qualitativas no sujeito” (idem, p. 42).

Nesse sentido, o termo vivência possui um profundo significado para a teoria histórico-cultural e encontra-se em importantes trabalhos do autor. Segundo Prestes (2012), o termo aparece pela primeira vez no livro “Psicologia da arte”, escrito em 1925, e posteriormente em “Fundamentos da pedagogia” e em “Crise dos sete anos”, escritos em 1929 e 1933, respectivamente. Contudo, é importante lembrar que muito do que conhecemos da literatura de Vigotski no Ocidente não foi traduzida com o cuidado necessário para que as palavras do autor não perdessem seu sentido original. Assim, em traduções mais antigas, a palavra *perijivanie* aparece ora como emoção, ora como vivência, ora como sentimento, o que não corresponde ao real sentido dessa concepção.

O equívoco nas traduções levou, por vezes, a uma interpretação em que o conceito possuía um caráter interacionista. No entanto, hoje é possível afirmar que o termo vivência se refere a uma concepção monista. Segundo Vigotski, existe uma unidade dialética entre os seres humanos e o meio, isto é, ao passo que o indivíduo toma consciência e concebe determinado fenômeno através do meio em que está inserido, há também um movimento de transformação desse meio, já que o que se vivencia está representado. Dessa forma, há uma união indivisível entre as particularidades da personalidade e as particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010).

Tendo em vista a pertinência apresentada nos estudos de Vigotski à unidade entre o espaço e as características individuais dos sujeitos para o seu desenvolvimento, entendemos que a teoria histórico-cultural também se atenta a uma geograficidade (COSTA, 2016). Isso porque, graças a essa perspectiva, podemos compreender o espaço geográfico como instância

ativa para o desenvolvimento humano, propiciando aos sujeitos diferentes Geografias ao vivenciar o mundo. Dessa forma, enxergo na concepção de vivência e em sua relação com o conceito de espaço interacional, aberto e heterogêneo uma interessante abordagem para pensarmos em outras possibilidades cartográficas para além da linguagem gráfica.

### 3.1 CARTOGRAFIA ESCOLAR E VIVÊNCIA: MAPAS VIVENCIAIS

Uma jabuticabeira repleta de frutas pode expressar quantas vivências? Elas cabem em um mapa? Um mapa tradicional? Existe um mapa que consiga verdadeiramente expressar os significados e as memórias que remetemos ao espaço no qual vivenciamos?



Figura 3 - Subir em árvore tem sabor de infância, visita de campo ao Jardim Botânico da UFJF.  
Fonte: Arquivo pessoal (2019).

A fim de refletir sobre as inquietações apresentadas, pretendo relacionar os conceitos basilares que vêm sendo abordados ao longo desse estudo. Para isso, buscarei revisitar alguns pontos teóricos e iniciar a abordagem em torno dos Mapas Vivenciais. Esses devem ser considerados a partir da concepção de vivência, do conceito de espaço e das questões que envolvem sua representação, bem como da inserção dessa relação na Cartografia Escolar, por meio de um prisma alternativo.

Retomando o conceito de vivência, devemos levar em consideração que para a Geografia Escolar interessa-nos o estudo do meio para o desenvolvimento dos seres humanos. Todavia, devemos ter cautela para não apresentarmos, assim, uma concepção determinista. Segundo Vigotski (2010, p. 682), “só se pode elucidar o papel do meio no desenvolvimento da criança quando nós dispomos da relação entre a criança e o meio”. Dessa forma, não se trata meramente de considerar o meio como uma circunstância para o desenvolvimento do sujeito. Para além, o conceito de vivência nos traz uma perspectiva ainda mais profunda sobre essa relação.

[...] não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (idem, p. 684).

A fim de elucidar essa interpretação, Vigotski (2010) nos traz exemplos simples de situações em que crianças de uma mesma família, vivendo em um mesmo ambiente, possuem quadros distintos de disfunção do desenvolvimento propiciado por um mesmo contexto. Para o autor, a resposta para as distintas implicações em cada criança se refere a como cada uma delas vivenciou o evento de maneira diferente. Assim, os acontecimentos acabam se tornando distintos para cada sujeito, de acordo com o que a vivência de cada um despertou para si.

Outro importante ponto defendido pelo autor faz referência ao método de estudo por ele adotado em suas pesquisas. Para ele, as análises realizadas na ciência não deveriam ser feitas a partir da ponderação de elementos separadamente, ao contrário, devem ser pensadas a partir da fusão de unidades em um todo complexo. Vigotski defende, dessa forma, a vivência como um exemplo de unidade dialética, em que não é possível considerar as singularidades do indivíduo sem que se leve em conta as características do meio social por eles vivenciado.

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como

eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Nesse mesmo entendimento, à medida que se tem uma mudança na idade da criança, bem como no seu nível de compreensão e apreensão daquilo que está ocorrendo, o meio também é modificado. Isso porque, com o seu desenvolvimento, o papel e o significado elencados ao meio também são alterados. Sem que haja um real entendimento do que está se passando, a criança encara o acontecimento de uma forma distinta de outro indivíduo que o compreende. Além disso, não apenas o sujeito se modifica ao longo de seu desenvolvimento, o meio também modifica sua atitude para com esse indivíduo, iniciando uma nova relação de influência (VIGOTSKI, 2010).

Tendo em vista a relevância conferida à interdependência entre o processo de humanização e a produção espacial, torna-se tangível retornar ao conceito de espaço de Doreen Massey, trazendo à discussão a questão da sua representação. Ao entendermos a concepção de Vigotski como uma abordagem complexa, em que coexistem uma série de variantes constituintes da vivência e que, portanto, nos torna detentores de diferentes Geografias, o espaço não deve mais ser somente encarado como uma esfera passível de representação. Torna-se necessário ultrapassar essa compreensão.

Quando o espaço passa a ser reduzido somente a uma superfície sobre a qual nos localizamos, o mesmo começa a ser interpretado a partir de uma atividade temporal, como se a sua produção se estabelecesse por uma evolução cronológica. Como já mencionei anteriormente, o espaço deve ser compreendido como a dimensão do social, da coetaneidade, sempre aberto ao inesperado, marcado pela multiplicidade, apesar das tentativas de padronização. Diferentemente do tempo que se caracteriza por uma sequência histórica, o espaço deve ser tratado como um constante processo de fazer-se (MASSEY, 2008). Nesse sentido, não é possível alcançar sua heterogeneidade através de uma representação.

[...] talvez essa equivalência entre representação e espacialização *não* seja algo que deva ser aceito como um dado [...] Pois o que faz é associar o espacial com estabilização. Culpada por associação. O traçado do espacial como uma maneira de conter o temporal – tanto seus horrores quanto seus encantos criativos. A espacialização, sob este ponto de vista, achata a vida fora do tempo (idem, p. 51 e 52).

Dessa forma, uma representação fechada e matemática priva o espaço de sua dimensão dinâmica e o mesmo pode vir a ser interpretado como um oposto negativo do tempo, sem movimento e duração. Acredito que o exemplo a seguir, extraído de uma das entrevistas realizada durante a produção dos Mapas Vivenciais, possa ser mais elucidativo a esse respeito, visto que se torna palpável observar o dinamismo conferido ao espaço geográfico através da vivência da estudante.

Durante a entrevista, ao ser questionada sobre o porquê havia destacado as jabuticabeiras como lugar que gostou, a estudante respondeu:

Cecília: Eu gostei também da jabuticaba, porque na casa do meu vô tem muita jabuticabeira, muita! E desde que eu era pequena eu ia lá... e subia lá em cima pra ficar pegando jabuticaba. Eu pegava pros meus tios e tal, aí, tipo assim, me deu essa nostalgia.

Entendo que nem todos os mapas são capazes de nos aproximar do sujeito e dos significados conferidos por quem o produziu. Caso eu pedisse para a estudante em questão somente representar a visita que realizamos ao Jardim Botânico, teríamos o desenho de uma jabuticabeira no local mencionado e o veríamos apenas como uma árvore. A Cartografia Científica não nos possibilita descobrir as vivências dos indivíduos por meio de suas representações, já que está preocupada com os limites, dimensões, objetos, proporções e convenções cartográficas. Esse paradigma positivista e racionalista imposto pela modernidade ocidental, na qual se pauta a Cartografia Escolar, nos tolhe de enxergar outras narrativas para além da hegemônica.

Por entendermos que a representação euclidiana não é capaz de abarcar uma grande diversidade de vivências que coexistem no espaço, nos debruçamos sobre a metodologia dos Mapas Vivenciais. Essa outra perspectiva nos propiciou saber que a jabuticabeira havia sido um dos lugares favoritos de Cecília durante a visita e, mais do que isso, que ao parar e subir em uma daquelas árvores, ela havia vivenciado um momento nostálgico ao recordar sua infância e tudo que a mesma representa para si. Sei que o registro produzido pela estudante não seria considerado um mapa pela Cartografia Científica, visto que não obedece às convenções cartográficas. Contudo, a meu ver, é necessário ampliar a noção de mapa para além dessas regras convencionadas.

[...] o espaço geográfico se expressa de diferentes maneiras, tais como lugar, território, paisagem e região. O que compreendemos dos mapas produzidos pela Cartografia Científica é que eles contemplam muito mais a expressão dos territórios e seus limites formais, em detrimento das demais expressões. Porém, se a Cartografia registra o espaço, deve contemplá-lo em suas diferentes expressões [...] (COSTA; BARROSO, 2018, p. 1000).



Figura 4 - Desenhar, falar, gesticular, se expressar: a produção do Mapa Vivencial.  
Fonte: Imagem capturada em vídeo produzido pela autora (2019).

Concordando com Costa e Barroso (2018), penso que os mapas não devem fechar o espaço em uma representação, ao contrário, a dimensão espacial deve ser apreendida a partir de uma grande diversidade de expressões. Entendo que a vivência seja a essência para ampliarmos a percepção do espaço para além do seu caráter racional, em que se considerem as afetividades, as emoções, as memórias e os sentimentos dos indivíduos. É neste sentido que a teoria histórico-cultural ressoa no nosso trabalho, a partir do entendimento de que o aspecto sociocultural seja de fundamental relevância para que os seres humanos se constituam, aprendam e se desenvolvam. A partir dos gestos corporais, da fala, do desenho e de todas as emoções reveladas por essas expressões, enxergamos nos Mapas Vivenciais uma possibilidade de evidenciar a produção e interpretação do espaço geográfico através das vivências dos sujeitos.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Entendo que as escolhas metodológicas definem o nosso olhar enquanto pesquisadores, bem como a relação com os sujeitos pesquisados. Portanto, gostaria de evidenciar, no presente capítulo, o caminho traçado no desenvolvimento do estudo. 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 entender os 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.

A pesquisa foi realizada no Colégio de Aplicação João XXIII, sob um contexto de Residência Docente, que demonstrou ser um aspecto facilitador para a construção da relação entre eu e o ambiente escolar, com especial atenção às entrevistadas. É importante ressaltar que para isso assumi as estudantes na condição de sujeitos do estudo, buscando me aproximar dos sentidos atribuídos por elas às suas impressões de mundo. Esse reconhecimento tornou suas falas e gestos decisivos para a seleção de procedimentos metodológicos priorizados por mim no decorrer da produção dos Mapas Vivenciais.

Apresentarei, então, o campo de investigação da pesquisa, para que os leitores possam usufruir de uma maior compreensão do contexto no qual o estudo foi desenvolvido e da diversidade de indivíduos presentes nesse espaço. Além disso, buscarei discorrer sobre os procedimentos metodológicos utilizados, baseados nos fundamentos da pesquisa qualitativa em educação, bem como expor o compromisso ético para com os sujeitos pesquisados. Por fim, irei detalhar, nos últimos tópicos desta seção, três práticas didático-pedagógicas por nós elaboradas, que tinham como objetivo trabalhar a linguagem cartográfica em diferentes dimensões, em turmas de 1º Ano do Ensino Médio, durante o ano letivo escolar.

Não penso que estas propostas sejam suficientes para superar experiências tradicionais hegemônicas de ensino frequentemente praticadas pela Geografia. Todavia, tenho como intenção abrir o diálogo para que diversificadas práticas pedagógicas significativas possam ser pensadas por diferentes professores-pesquisadores dessa e de outras disciplinas escolares. Estas práticas fizeram parte do que chamamos de Cartografias Vivenciais e tiveram como sequência de investigação a produção de entrevistas e Mapas Vivenciais com quatro estudantes das três turmas desse ano escolar.

## 4.1 O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E SEU CONTEXTO

### 4.1.1 Colégio de Aplicação João XXIII/ Universidade Federal de Juiz De Fora

Toda a realização da presente pesquisa se desenvolveu no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF (Figura 5), que se localiza no município de Juiz de Fora, no Estado de Minas Gerais. A escolha desse campo de investigação explica-se por razões de ordem prática, já que eu estava atuando como professora residente nesse ambiente escolar. O colégio foi fundado em 1965, mas passou por uma série de reformas institucionais até chegar na presente configuração. É somente no ano de 1998 que o C. A. João XXIII passa a se tornar uma Unidade Acadêmica, de acordo com o novo estatuto da Universidade Federal de Juiz de Fora, organização que permanece até os dias atuais.



Figura 5 - Espaço onde as vivências se encontram, Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF.  
Fonte: Imagem capturada em vídeo institucional da UFJF.

Atendendo à comunidade de Juiz de Fora e dos municípios vizinhos, a escola conta com três turnos de ensino (manhã, tarde e noite) e possui turmas de Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, oferecidos através do Ensino Regular e da Educação de Jovens e Adultos. No que confere à educação superior, oferece cursos de pós-graduação *lato sensu* na área da educação. Trata-se de uma instituição pública de ensino que possui como forma de ingresso o sorteio público de vagas. Em 2019, ano em que a pesquisa foi realizada, foram sorteadas setenta e cinco vagas para o 1º Ano do Ensino Fundamental. Em relação à entrada em outras séries

escolares, caso hajam vagas remanescentes a escola faz um novo sorteio para que um outro estudante possa ocupar o lugar ocioso.

Ressalto essas informações sobre o colégio, a fim de destacar a diversidade de sujeitos e de realidades que compõem esse espaço escolar. São aproximadamente 1350 estudantes matriculados em vinte e oito turmas de Ensino Fundamental, nove turmas de Ensino Médio, oito turmas atendendo a estudantes do Curso de Educação de Jovens e Adultos e uma turma de especialização em Residência Docente, na qual eu fiz parte no ano de 2019. Esses estudantes compõem uma gama variada de classes sociais, pensamentos políticos, gêneros e orientações sexuais, cores, crenças religiosas, faixas etárias, características físicas, dentre outras particularidades individuais.

Nossa pesquisa se restringiu a três turmas de 1º Ano do Ensino Médio, definição que não foi planejada previamente, mas que se estabeleceu pela minha maior entrada nessas turmas desde o início do ano letivo escolar. As turmas eram nomeadas como 1A, 1B e 1C, sendo compostas, respectivamente, por um total de vinte e seis, vinte e nove e trinta estudantes. Em cada turma, as aulas de Geografia são distribuídas em três tempos semanais de 50 minutos e devido ao Programa de Residência Docente, além do professor regente, essas turmas também dispunham da coparticipação da professora residente. Nesse sentido, os trabalhos que serão detalhados na última seção do presente capítulo foram elaborados e desenvolvidos em co-docência e contaram com a colaboração de bolsistas e estagiários.

#### 4.1.2 O Contexto da Pesquisa: Programa de Residência Docente

A presente investigação foi desenvolvida em 2019 no contexto do Programa de Residência Docente da UFJF, que tive o privilégio de fazer parte. Trata-se de uma experiência pioneira no Brasil, baseada nos moldes da Residência Multiprofissional em Saúde, a fim de buscar uma factual valorização do profissional da educação, bem como já acontece nos programas ligados à área da saúde em nosso país. A primeira turma (Figura 6) foi formada por onze professores residentes de áreas distintas do conhecimento, atuando em uma carga horária de sessenta horas semanais, em duas escolas públicas do município de Juiz de Fora, MG. Além da co-docência na Educação Básica, nós residentes também dispúnhamos de aulas de Pós-Graduação, oferecidas pelos próprios professores regentes do C.A. João XXIII e da Faculdade de Educação da UFJF, cujas disciplinas eram: Direitos Humanos, Diversidade e Ética, Tecnologias no Processo de Ensino e Aprendizagem, Pesquisa e Saberes na/da Prática Docente,

Educação Especial na Perspectiva da Inclusão e Seminários da Educação Básica e Contemporânea.



Figura 6 - Encontro de áreas do conhecimento e esperanças: primeira turma de Residência Docente. Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

Por se tratar de um projeto experimental, o mesmo se desenvolveu a partir de uma contínua construção entre os orientadores e os residentes. Em um primeiro momento, acompanhei as aulas dos cinco professores de Geografia da escola, a fim de entender o contexto escolar e observar a prática desses profissionais. Apesar de acompanhar diversas turmas, do sexto ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, tive uma maior atuação prática nas turmas do primeiro ano deste segmento, nas quais desenvolvi a pesquisa que aqui apresento. O horário de acompanhamento das aulas se estabeleceu pelas manhãs, em uma média de 20 horas semanais.

Posteriormente, no segundo semestre, deixei de acompanhar todos os professores de Geografia e passei a atuar com maior ênfase na co-docência das turmas do Ensino Médio, num trabalho conjunto com meus dois orientadores. O horário de frequência na escola durante o turno da manhã foi reduzido para quatro dias da semana, para que eu pudesse utilizar desse tempo, antes destinado à ida na escola, para a pesquisa, produção de materiais didáticos e de trabalhos referentes à Pós-Graduação.

Em semanas específicas, acompanhei três Ágoras distintas, sendo estas espaços de formação de curta duração oferecidas aos estudantes do Ensino Médio por profissionais de diferentes áreas do conhecimento (professores e TAE – Técnicos Administrativos em Educação) e que possuem como enfoque temas diversificados e relevantes para a formação intelectual, social e cultural. Além disso, participei e colaborei em alguns projetos, como a Feira Literária do João XXIII & Semana de Humanas 2019 e o Projeto Coletivo de Trabalho do terceiro ano, que culminou na viagem à Paraty (RJ) e ao Parque Estadual da Serra do Mar – Núcleo Picinguaba (SP).

É interessante ressaltar que a concentração das práticas em um segmento escolar me proporcionou um estreitamento das relações pessoais com aquelas turmas e, por conseguinte, com os estudantes pesquisados. Tendo em vista que se tratava da primeira turma de Residência Docente, as relações a serem estabelecidas no espaço escolar eram novas para todos os sujeitos, inclusive entre os estudantes e os professores residentes. Um grande desafio inicial foi, portanto, obter o lugar de segunda professora frente aos estudantes. O C.A. João XXIII se caracteriza por receber uma grande quantidade de estagiários e bolsistas graduandos ao longo do ano escolar. Dessa forma, no início, fui equivocadamente vista pelos estudantes como bolsista de treinamento profissional ou como estagiária.

O alcance desse espaço foi construído de forma gradual ao longo das atividades em sala, em conversas nos corredores da escola, nos eventos escolares, nas Ágoras e nos Projetos de Extensão. A atuação em várias frentes de trabalho, bem como a presença em diversos ambientes da escola possibilitaram o surgimento de um outro olhar dos estudantes para comigo. No último trimestre, foi possível perceber, tanto nas aulas regulares como no desenvolvimento da pesquisa, que havia sido edificada uma relação de respeito e confiança. Além disso, era possível observar o espaço de segunda professora conquistado ao longo do processo de Residência Docente. A meu ver, essa relação e esse lugar foram primordiais para a realização das entrevistas.

## 4.2 PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO

Com base em Bogdan e Biklen (1991), que desenvolveram um profícuo trabalho a respeito dos métodos de investigação no campo educacional, podemos apreender a pesquisa qualitativa a partir de alguns pontos-chave, que buscarei relacionar com a nossa trajetória. 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, temos como intuito entender as vivências dos sujeitos pesquisados, portanto, ao contrário de um padrão ou uma repetição, buscávamos compreender as particularidades de cada indivíduo. Esse fator também justifica o fato de não termos realizado a pesquisa com um número grande de sujeitos, já que não tínhamos como interesse a obtenção de resultados quantificáveis.

Nesse sentido, realizamos as intervenções didático-pedagógicas durante o ano letivo escolar com todos os estudantes das três turmas, mas desenvolvi a pesquisa posterior somente com quatro sujeitos, me preocupando somente com que os participantes fossem de turmas diferentes. Para que fôssemos coerentes com o foco qualitativo, a escolha dos sujeitos pesquisados não se estabeleceu de forma proposital, ao contrário, após uma conversa com os estudantes que participaram da visita de campo ao Jardim Botânico, pedi que os mesmos se voluntariassem de acordo com sua disponibilidade no contraturno das aulas regulares. Isso porque, nossa pesquisa não estava preocupada com resultados e produtos, mas com a compreensão do processo de ensino-aprendizagem da Geografia Escolar.

Outra importante característica desse tipo de pesquisa, segundo os autores, se refere ao ambiente natural de obtenção de dados, a partir do contato direto com os indivíduos pesquisados. Na pesquisa qualitativa, interessa-nos o contexto e a complexidade pelos quais se desencadeiam os eventos, portanto, os dados a serem ponderados são apreendidos a partir de sua ocorrência em determinado espaço. No nosso caso, como já mencionei anteriormente, estávamos realizando a pesquisa em um contexto de Residência Docente, no qual eu atuava como professora residente. Significa então dizer, que eu estava completamente imersa no local de estudo e que esse ambiente também se tratava do meu local de atuação. Gostaria de ressaltar, no entanto, que por se tratar de uma regência coparticipativa, eu dispunha de considerável tempo de observação e entendimento do contexto. Todos esses fatores fizeram com que eu pudesse criar uma relação de maior proximidade com os sujeitos pesquisados, essencial para esse tipo de investigação.

Ademais, os autores também elencam a análise dos dados de forma indutiva pelos pesquisadores, assim como o significado atribuído pelos indivíduos pesquisados a determinado evento enquanto aspectos característicos desse tipo de estudo. Nesse sentido, apesar da nossa intencionalidade inicial, devemos ter em vista que as questões referentes à investigação se delinearão 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, considerando nosso enfoque em compreender suas vivências. Há, portanto, um encontro entre o meu olhar enquanto pesquisadora e o modo como os indivíduos pesquisados vivenciam o mundo e ressignificam nossa pesquisa.

#### 4.2.1 Entrevistas e Sujeitos da Investigação

Para desenvolver um percurso metodológico pautado na teoria histórico-cultural, recorri aos trabalhos do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI/UFF/UFJF), que vem desenvolvendo nos últimos anos uma rica produção em torno dos Mapas Vivenciais. Todavia, diferentemente dessas referências, que tem como enfoque a Geografia da Infância, não realizamos a produção do nosso trabalho com crianças. As idades dos sujeitos variavam entre quinze e dezessete anos de idade quando os mesmos participaram do estudo. Além disso, buscamos construir uma metodologia que fosse trabalhada durante o ano letivo e que perpassasse diferentes conteúdos da Geografia Escolar, a qual denominamos Cartografias Vivenciais.

Os trabalhos desenvolvidos pelo GRUPEGI nos apontam um caminho baseado na escuta dos estudantes por meio de entrevistas, onde também são produzidos os Mapas Vivenciais. Esse método se pauta no conceito de vivência, em que se faz necessário o diálogo entre os pesquisadores e os sujeitos, para que se estude e busque a compreensão dos significados das vivências dos estudantes. No presente tópico, não tenho a intenção de retomar a revisão teórica desse conceito, já que a realizei na terceira seção do texto, todavia, gostaria de justificar nossas escolhas metodológicas a partir da teoria histórico-cultural.

Busquei realizar essa fundamentação a partir dos estudos de Jerebtsov e Prestes (2019), que nos apresentam um notável trabalho que aborda, dentre outros aspectos relacionados à vivência, a relevância em estudá-la no ambiente escolar e o modo pelo qual torna-se possível sua investigação. Um importante ponto tratado pelos autores e que demonstra-se pertinente para nossa pesquisa, refere-se à característica inerente da vivência como um fenômeno interpessoal, ou seja, as vivências são expressões de competência sociocultural. Além disso, devemos considerá-la como a unidade entre o campo cognitivo e o afetivo, o que nos remete à compreensão de que só é possível haver um factual conhecimento pelo indivíduo através do afeto, que se transforma em diálogo e, portanto, torna-se significativo, um fenômeno vivenciado.

Se o caminho do que foi pensado (ou do sentido) até o sistema de significados (ou de teoria) é impossível sem a pessoa que vivencia, esse movimento realizado, assim como o caminho inverso – o processo de compreensão da teoria pela outra pessoa – não acontecerá, caso suas vivências não sejam atualizadas. A compreensão, como um processo para se atingir o sentido – não é apenas um procedimento de conhecimento (idem, p. 684).

Com base na teoria histórico-cultural, podemos apreender que a situação social de desenvolvimento humano se estabelece através do diálogo entre duas ou mais pessoas. Isto é, para a construção de uma visão complexa de mundo, torna-se necessário que haja uma interlocução entre os indivíduos, pela qual se realiza a interiorização das relações sociais. Nesse sentido, para que exista uma verdadeira investigação que aproxime o pesquisador da compreensão das vivências dos estudantes, tendo em vista sua historicidade, sua relação com a consciência e com os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas e atividades de vida, assim como a ressignificação das vivências pelos próprios estudantes, é preciso estudá-las dialogicamente, através da ponderação das situações vividas e do seu sistema de significados, pelos quais se constituem as vivências (JEREBSOV E PRESTES, 2019).

Dessa forma, considerando a relevância do diálogo para nossos estudos, após realizarmos as intervenções didático-pedagógicas ao longo do ano letivo escolar com as turmas de 1º Ano, continuei produzindo a pesquisa através de encontros com quatro estudantes das três turmas que se voluntariaram para participar das entrevistas. Por entender que as entrevistas qualitativas nos proporcionam informações cumulativas, optei por realizar o número de encontros que fosse necessário com cada um dos sujeitos entrevistados, o que também explica a opção por realizá-las com uma quantidade reduzida de indivíduos.

Segundo Bogdan e Biklen (1991), as entrevistas na investigação qualitativa são utilizadas a fim de levantar informações pelos indivíduos a respeito de suas próprias interpretações do mundo, o que permite ao pesquisador compreender a forma de pensar dos mesmos. Para tanto, é importante que o pesquisador consiga construir um diálogo que possibilite aos entrevistados se sentirem confortáveis para se expressarem. Além disso, de acordo com os autores, as entrevistas qualitativas variam de acordo com a sua estruturação. No nosso caso, optei por entrevistas semiestruturadas, pois embora tivesse um objetivo definido, deixei com que os sujeitos delineassem meus questionamentos no decorrer das entrevistas.

Sobre os indivíduos entrevistados, me comprometi em garantir a confidencialidade de suas identidades nas transcrições. Portanto, os nomes encontrados no presente texto tratam-se de pseudônimos escolhidos por mim. Duas estudantes eram da turma 1C e as outras duas eram das turmas 1A e 1B. A princípio, as estudantes da turma 1C sugeriram que as entrevistas fossem

realizadas com elas em dupla, no entanto, após a primeira tentativa, decidimos conjuntamente que essa não seria a melhor opção, visto a falta de foco que elas demonstraram durante a conversa. Portanto, todas as entrevistas que constam no trabalho foram realizadas individualmente com a pesquisadora, através de encontros semanais.

Devido à minha observação e atuação durante todo o ano letivo com essas turmas, os sujeitos pesquisados já me conheciam e se sentiam à vontade para conversar sobre variados assuntos comigo. Dessa forma, não foi necessário recorrer a estratégias de aproximação. No primeiro encontro com cada uma das estudantes, iniciei as entrevistas enunciando o objetivo da pesquisa e esclarecendo os questionamentos sobre a mesma. Também destaquei, nesse momento, nossa despreocupação com a linguagem formal ou com padrões estéticos na produção dos Mapas Vivenciais, sendo essa uma recorrente questão levantada pelas estudantes.

Após comunicar que as imagens não seriam divulgadas e que somente suas falas seriam transcritas, todas as entrevistas foram gravadas por uma câmera de vídeo com a devida autorização das estudantes entrevistadas. Na minha percepção, esse instrumento não foi um empecilho para nenhuma delas, ao contrário, se sentiram à vontade para se expressarem e em alguns momentos olharem diretamente para a câmera. Penso que essa fácil relação com a imagem e com a gravação possa ser uma consequência geracional, já que as redes sociais fazem parte do cotidiano de todas as entrevistadas.

Durante as entrevistas, as questões eram formuladas de acordo com as falas das próprias estudantes. O intuito era entender e aprofundar as informações e situações que cada uma delas trazia a partir da pergunta inicial. Considerando que, em muitos momentos, os gestos, a entonação, a expressão facial ou a pausa na fala demonstram determinado sentimento do sujeito entrevistado, as registrei através de filmagens e, posteriormente, transcrevi as conversas de forma que essas expressões aparecessem na escrita. Os encontros seguintes para novas entrevistas foram feitos após a visualização dos vídeos e da produção das transcrições, a fim de que todas as dúvidas e aprofundamentos necessários não fossem desprezados. Além das entrevistas realizadas para ampliar minhas percepções durante a observação/atuação, também utilizei desses encontros para a produção dos Mapas Vivenciais pelas estudantes.

Ademais, a fim de evidenciar as falas das entrevistadas no presente texto e para que o leitor possa ter uma melhor compreensão das situações expressas, definimos algumas marcas que serão então descritas:

- Nomes próprios seguidos de dois pontos: indicam as estudantes entrevistadas; a pesquisadora é identificada como “Suzanne”;

- Letras maiúsculas seguidas de ponto final: iniciais de outros estudantes citados pelas entrevistadas;
- Frases entre parênteses: informações extraverbais do diálogo;
- Vogais que se repetem na mesma palavra: ênfase utilizada pela estudante ou pela pesquisadora em alguma palavra falada, como por exemplo: “aaaaaah” ou “huuum”.

#### 4.2.2 Questões Éticas e Devolutiva da Pesquisa

Apesar dos nossos estudos não demonstrarem nenhum risco aos participantes envolvidos, me resguardei nos princípios éticos de pesquisa com seres humanos, a fim de preservar e considerar como sujeitos os estudantes que fizeram parte das nossas investigações. Para que nossa pesquisa atendesse a um rigor metodológico e ético com os estudantes, optei por cumprir as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFJF, bem como seguir o exemplo de algumas pesquisas de caráter semelhante a nossa, tendo em vista que os indivíduos que compunham a nossa investigação eram menores de idade durante a realização das intervenções didáticas e das entrevistas.

Dessa forma, busquei assegurar que os indivíduos que participaram da pesquisa o fizeram de forma voluntária, estando cientes dos objetivos e da natureza do estudo em que estavam envolvidos. Por se tratar de estudantes menores de idade, também me certifiquei de que os responsáveis autorizassem suas participações. Utilizei como modelos o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (Anexo A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis (Anexo B), disponibilizados no site do Comitê da UFJF. Ambos os formulários continham a justificativa da pesquisa, os seus objetivos, os procedimentos a serem utilizados para sua realização e o esclarecimento de que se tratava de uma participação voluntária, sem custos e sem retornos financeiros.

Me comprometi/comprometo a não divulgar a identidade das estudantes, assegurando seu anonimato através de pseudônimos, bem como não revelar a terceiros informações que as identifique ou que venha a trazer algum tipo de dano a elas. Todos os procedimentos realizados durante a pesquisa tiveram o consenso dos participantes, inclusive a utilização de câmera de vídeo e gravador, estando esses à mostra das estudantes. Asseguro que todos os dados contidos no trabalho não foram distorcidos ou interpretados de forma irresponsável, garantindo a fidelidade às informações obtidas. Ademais, por se tratar de sujeitos menores de idade, respeitando as determinações éticas e a legislação nacional que os resguarda, optei por realizar

pequenas alterações nas fotos, em que não fosse possível identificá-los. Portanto, todos os identificados no texto e nas fotos são pessoas maiores de idade, que me permitiram a divulgação.

Tendo em vista a importância da divulgação acadêmica e social do Programa de Residência Docente da UFJF e o contexto pelo qual estávamos inseridos, decidi não omitir o nome da escola onde se realizou a pesquisa. A propósito, quanto à devolutiva da investigação, gostaria de ressaltar que me comprometo em divulgá-la para a comunidade científica e escolar por meio da publicação de artigos, participação em eventos acadêmicos, dentre outros, fazendo com que a metodologia por nós produzida possa alcançar outros docentes e inspirar novas pesquisas no ambiente escolar.

### 4.3 PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS: 1º ANO DO ENSINO MÉDIO

#### 4.3.1 Visões de mundo: prática com o *Google Earth*

As constantes transformações sociais globais advindas dos avanços nas tecnologias digitais, do aumento da velocidade na circulação das informações, do maior acesso aos meios de comunicação e do acelerado desenvolvimento científico manifestam-se fortemente na escola. Nessa perspectiva, gostaria de enfatizar a atual conjuntura espacial e temporal em que estamos inseridos, fundamentada na concepção de meio técnico-científico-informacional, que se trata, basicamente, do meio geográfico onde o território obrigatoriamente inclui ciência, tecnologia e informação, concomitantemente (SANTOS, 1998).

Na história da instrução formal, a escola foi por muito tempo o único espaço de aprendizagem dos conteúdos disciplinares. Os professores assumiam, então, o papel de detentores dos saberes e das informações. Contudo, segundo Kenski (1998, p. 60), a velocidade com que ocorrem os avanços tecnológicos “impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo”. Assim como foi a invenção da escrita, hoje, as tecnologias digitais transformam significativamente a forma com que nos relacionamos com nossos pares e com o espaço que produzimos. Portanto, não é possível conceber uma escola que ignore as mudanças que ocorrem no modo de assimilação dos conhecimentos pelos estudantes, torna-se necessário extrair os benefícios desses instrumentos técnicos.

Gostaria de detalhar, na presente seção, umas de nossas práticas didáticas, a qual utilizamos o *Google Earth* como recurso. Embora esse tipo de programa não seja capaz de

excluir o real sentido do diálogo com o espaço geográfico, entendo que na falta de possibilidades para produzir observações *in loco*, o *Google Earth* se torna um ótimo aliado para a exploração virtual dos espaços pelos estudantes. Portanto, no primeiro trimestre escolar, ao final do conteúdo específico de Cartografia, desenvolvemos com as três turmas de 1º Ano do Ensino Médio uma atividade didática, que tinha como intuito 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.

A proposta não possuía um caráter avaliativo, ao contrário, estávamos interessados em entender o processo de aprendizagem dos discentes. Assim, após trabalharmos conceitos e habilidades que envolvem a Cartografia, a partir de aulas dialogadas e tendo o *datashow* como suporte para os textos, mapas e imagens apresentados, elaboramos um planejamento de aulas que foram realizadas no espaço da sala de informática da escola (Figura 7), com uma média de três tempos de aulas por turma. Essa prática contava basicamente com um roteiro de atividades que deveria ser realizado por grupos de até três estudantes, a fim de estimular a troca de conhecimento entre eles próprios.

## ROTEIRO DE ATIVIDADES – CARTOGRAFIA

(Divisão da turma em trios)

Trabalhando com escala cartográfica:

1º passo: Abrir o Google Earth;

2º passo: Escolher um ponto do planeta;

3º passo: Tirar *print* desse ponto na escala de país, na escala de estado ou cidade e na escala de bairro (em que seja possível ver as ruas);

4º passo: Após ter salvado os três *prints*, analisar as diferenças de escala entre eles.

*Sugestões de análise:*

- i. *Qual representação possui a maior escala? E qual possui a menor escala?*
- ii. *Qual possui mais detalhamento da área representada? E por que isso é importante para os diferentes tipos de uso da imagem?*
- iii. *Supondo que seu grupo irá fazer uma viagem de Juiz de Fora para o ponto escolhido e que vocês observem essa rota na escala de mundo e na escala de bairro, qual distância irá parecer menor? Existe alguma diferença de distância na realidade? E o que provoca isso?*

5º passo: Fazer essas análises e comparações e apresentá-las para a turma na tela interativa.

Trabalhando com projeção cartográfica:

1º passo: Abrir o site “*The true size of*”: <https://thetruesize.com/>;

2º passo: Escolher um país;

3º passo: Mover esse país em diferentes orientações (Norte, Sul, Leste, Oeste) e observar distintas alterações de tamanho em cada uma delas;

4º passo: Tirar *print* do país nas diversas orientações e apresentar na tela interativa uma análise completa.

*Sugestões de análise:*

- i. *Qual é a projeção cartográfica do mapa base do site?*
- ii. *Essa projeção aumenta a área do país de acordo com a latitude ou com a longitude?*
- iii. *Observe qual o hemisfério mais se favorece, em relação ao tamanho dos países, nessa projeção. O grupo acredita que isso influencia na visão de mundo que temos? Por quê?*

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:*

- i. *Dê zoom para observar diversos pontos da Terra;*
- ii. *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:*

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



Figura 7 - Por outras formas de interpretar e significar o mundo, prática com o *Google Earth*.  
Fonte: Leandro Faber (2019).

O roteiro foi entregue a todos os discentes em folha de papel A4 e cada um dos grupos tinha autonomia para escolher se trabalharia com um ou mais computadores. Especificamente, sobre a última parte dessa prática “Trabalhando com diferentes visões de mundo”, tínhamos como objetivo 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 à outras possibilidades de observação e investigação, proporcionando-os uma visão mais crítica e ampla das suas próprias percepções de mundo.

A fim de termos acesso digitalmente a todos os registros dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, solicitei aos grupos que elaborassem apresentações no *PowerPoint* e compartilhassem as mesmas com os professores e com os seus colegas de turma, por meio de uma pasta comum a todos os computadores da sala de informática. Através desse material e pelo que ouvimos dos estudantes no processo de elaboração dos trabalhos, constatamos que, em geral, as atividades foram importantes para ampliar suas visões de mundo, além de tornar mais palpáveis conteúdos que geralmente suscitam muitas dúvidas durante as aulas e avaliações.

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 8), 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. A montagem da mostra também foi construída pelos próprios estudantes com os professores das duas disciplinas.



Figura 8 - Exposição “Visões de Mundo” no Memorial de Re-Existência.  
Fonte: Leandro Faber (2019).

Notei um sentimento coletivo de satisfação nos estudantes ao apresentarem seus trabalhos a outras turmas e séries da escola. Pelas suas falas e escritas, percebemos que a associação entre a visão de mundo e a citação literária os fez perceber que recortes tradicionais de representações do globo não conseguem evidenciar todas as possibilidades de como enxergar os lugares e espaços presentes dentro e fora de seus imaginários. Muitos lugares são invisibilizados nas representações vistas com mais frequência pelos estudantes nos livros didáticos e nos meios de comunicação. Portanto, após essa atividade busquei, a partir das entrevistas com algumas das estudantes, me aproximar do entendimento da escolha de suas imagens e citações, bem como das significações e ressignificações promovidas por essa prática didática.

#### 4.3.2 Visita de Campo ao Jardim Botânico da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A importância do trabalho de campo para a Geografia se apresenta desde a sua construção histórica enquanto campo do conhecimento. Ao examinarmos esse passado percebemos uma forte valorização dessa atividade na história clássica da Geografia, sendo considerado indispensável ao conhecimento da realidade. Com o passar do tempo, severas críticas foram destinadas ao trabalho de campo, sendo então considerado como desnecessário, visto que sua relevância estimulava o caráter descritivo da análise geográfica (SUERTEGARAY, 2018).

Segundo Suertegaray (2018), tendo em vista o movimento de renovação da Geografia, sobretudo nos anos 1960 e 1970, observavam-se duas tendências em relação ao trabalho de campo: a primeira, que o desvalorizava, ao defender que esse poderia ser substituído pelos censos, fotografias aéreas e imagens de satélites e a segunda, que resgatava e valorizava esse recurso, destacando o compromisso do pesquisador com os resultados e sua divulgação à população envolvida. Atualmente, o que se destaca na Geografia é o reconhecimento da relevância do campo, tanto para a pesquisa quanto para o ensino dessa disciplina.

Trata-se, portanto, de uma relação dialética de interação onde, ao mesmo tempo que o objeto (investigado) reconstrói o sujeito, é também ele (o objeto) construído/reconstruído pelo sujeito. A construção do conhecimento, então, não está, de um lado, nem no objeto, nem no conhecimento (idealizado) do outro. Surgiria da relação entre eles, ou melhor, resultaria do processo (idem, p. 109-110).

Considerando a concepção de unidade entre o espaço vivenciado e o sujeito que o vivencia, defendo a relevância do trabalho de campo para a Geografia Escolar. Portanto, organizamos uma visita ao Jardim Botânico da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) no último trimestre do ano escolar, com estudantes das três turmas as quais desenvolvemos a pesquisa. O trabalho não tinha caráter obrigatório e, portanto, não foi avaliado em pontos para a disciplina. No entanto, entendo a presente aula como um relevante recurso para que os estudantes observassem na prática o conhecimento teórico trabalhado em sala.

Pretendíamos, com isso, 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. Para tanto, além da nossa proposta inicial, um dos psicólogos do Núcleo de Apoio Escolar (NAE) do Colégio também elaborou uma proposição para essa aula de campo:

“Pensamos na construção de ações de contato com a natureza e de ampliação da consciência ecológica, a partir de preceitos da Ecopsicologia (corrente que representa o encontro entre a ecologia e a psicologia, com desdobramentos teóricos e vivenciais)”.

A visitação ao Jardim Botânico da UFJF conta com cinco roteiros temáticos, compostos por “pontos de interesse”, que são distribuídos ao longo dos trajetos pré-estabelecidos e que, juntos, conversam sobre um tema. Escolhemos o roteiro que tinha como tema o socioambientalismo, pois acreditamos que seria o mais pertinente aos estudantes, tendo em vista nossa proposta. Segundo o que divulga o site institucional do Jardim Botânico, o percurso tem como enfoque crítico:

[...] questões históricas, políticas e econômicas da relação entre sociedade e natureza, o roteiro propõe um debate relacionado aos conceitos e estruturas sobre o meio ambiente. Nas discussões propostas, que buscam desmistificar discursos hegemônicos, temas como as reais causas da perda da biodiversidade e a importância da agricultura familiar. Disponível em: <http://www.ufjf.br/jardimbotanico/visitacao/o-que-visitar-2/roteiros/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

Sáimos do Colégio de Aplicação João XXIII em direção ao Jardim Botânico em um ônibus da UFJF (Figura 9). 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 NAE, estagiários e bolsistas de Geografia. Ao chegar no Jardim Botânico, fiz uma breve fala, a fim de explicar ao grupo o intuito do trabalho de campo, assim como apresentar algumas das possibilidades de observação dos estudantes durante o percurso. Nesse momento, entreguei a cada um dos estudantes uma prancheta que continha um mapa do Jardim Botânico e uma tabela onde poderiam anotar suas observações.

Como acordado anteriormente com os responsáveis pela organização das visitas em grupo, éramos aguardados na entrada do Jardim Botânico por três monitoras, graduandas da UFJF, que iriam nos guiar pelo roteiro escolhido. Durante o trajeto, havia alguns pontos de observação e de conversa mediadas pelas monitoras sobre o histórico daquele espaço, características da vegetação e da fauna local, relação entre o ser humano e o meio ambiente, consciência e proteção ambiental.



Figura 9 - Conversas, músicas e gargalhadas: a caminho do Jardim Botânico.  
Fonte: Pedro Reis (2019). Editada pela autora.

Após a realização do roteiro, tivemos um tempo de interação livre ao redor de um dos lagos do Jardim Botânico (Figura 10). 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. Além disso, o psicólogo utilizou desse momento para conversar conosco sobre assuntos que envolvessem o contato com a natureza, a ecopsicologia e a importância das áreas de proteção ambiental para a sociedade.

Por ter sido inaugurado em 2019, ano em que a pesquisa foi realizada, muitos estudantes ainda não tinham visitado o Jardim Botânico antes da aula de campo. Isso fez com que os relatos sobre a visita fossem expressos a partir de olhares curiosos sobre o espaço até então desconhecido para os mesmos. Além disso, ouvi falas animadas sobre a riqueza de aprendizados e vivências possibilitados por uma aula realizada em um espaço exterior aos muros da escola, em que o ambiente ali presente, observado e sentido, era o assunto em questão para a discussão.



Figura 10 - Na sombra das árvores: diálogos e jabuticabas.  
Fonte: Arquivo Pessoal (2019).

Vejo 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.

#### 4.3.2.1 A produção dos Mapas Vivenciais

A partir das contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski e, sobretudo, seu conceito de vivência, debruçamos nossos estudos em uma metodologia que lança novos olhares sobre a cartografia e a leitura de mundo dos estudantes da Educação Básica. Comumente, os mapas são instrumentos básicos de representação da superfície terrestre, não só para os geógrafos, mas para todos aqueles que se preocupam com a construção e elaboração de informações e leituras geográficas. O uso da linguagem gráfica dos mapas vem se atentando, ao longo dos séculos, com a fidedigna representação dos espaços e territórios. Não nego sua contribuição para o desenvolvimento e aprendizado socioespacial dos estudantes, contudo, na presente pesquisa buscamos possibilitar outras formas de expressão, pelos Mapas Vivenciais.

Apesar do imenso desafio, devido à ínfima quantidade de pesquisas realizadas com esse enfoque, acreditamos que essa metodologia seja capaz de efetivamente ouvir os adolescentes,

enquanto sujeitos que vivenciam o espaço, através das diferentes possibilidades de cartografar o mundo em sua complexidade. Dessa forma, como objetivo da produção dos Mapas Vivenciais, busquei me aproximar dos significados atribuídos às vivências dos sujeitos, tendo em vista sua condição geográfica e suscitar a reflexão dos mesmos sobre suas vivências no Jardim Botânico, bem como possibilitar a ressignificação dessas vivências, a partir das suas próprias expressões e reflexões.

Os Mapas Vivenciais foram produzidos pelas estudantes que se voluntariaram, em encontros semanais e individuais comigo. 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 a 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 (Figura 11). Posteriormente, eu via o vídeo, o transcrevia e marcava um novo encontro 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 eu e a estudante, conjuntamente, consideramos necessárias.

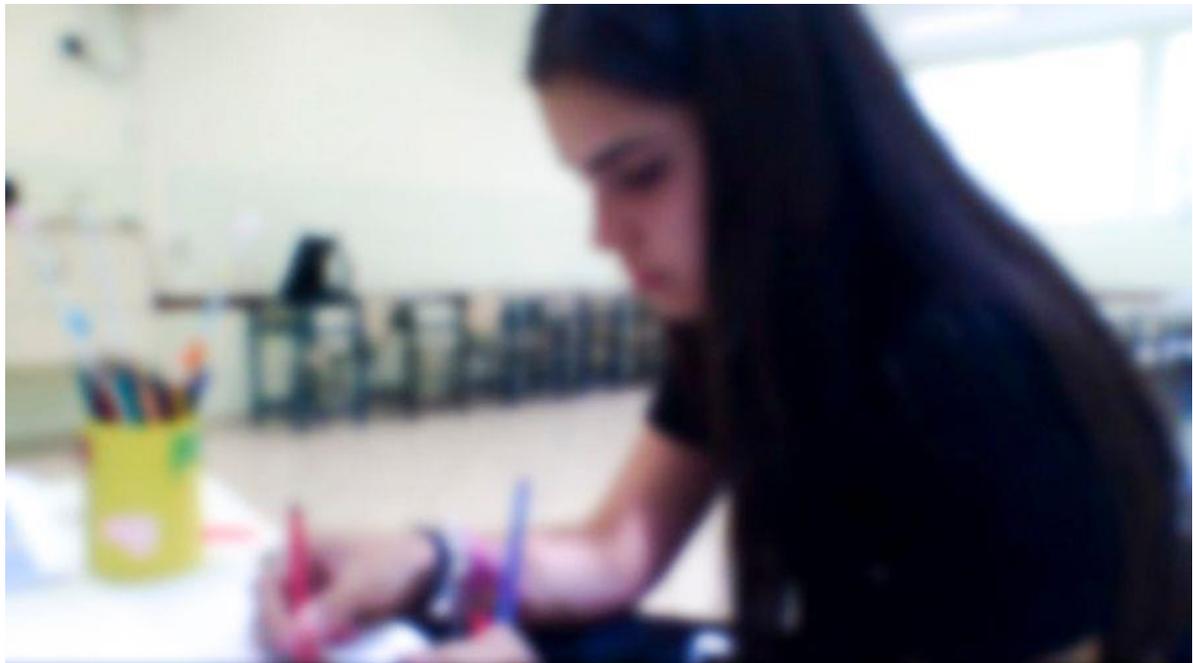


Figura 11 - Expressando vivências em um mapa.

Fonte: Imagem capturada em vídeo produzido pela autora (2019).

Nesse processo de produção, não houve nenhum comprometimento com as convenções cartográficas, pautadas em uma visão cartesiana das representações espaciais, assim como

também não nos preocupamos com a estética ou com regras gramaticais/ortográficas da Língua Portuguesa na produção dos mapas, dos escritos e das falas, pelas estudantes. O que nos interessa são as outras possibilidades de cartografar o mundo para além da hegemônica, que nos leva a compreender as vivências dos sujeitos pesquisados. Concordando com Costa e Barroso (2018, p. 999), penso que “os mapas não precisam ser pensados apenas como um produto”, é importante considerar também o processo de criação e elaboração dos mesmos.

Cada sujeito vivencia os lugares e seus artefatos, a organização e os atributos do espaço na relação com o outro, mas os interpreta de forma muito própria, de acordo com suas impressões e com seu momento de vida (idem, p. 992).

A partir dessa percepção, em que cada um dos sujeitos compreende o meio de forma própria com base em sua vivência, pensei que seria interessante propiciar a produção dos Mapas Vivenciais a todos aqueles que compareceram à aula de campo. No entanto, essa opção não se mostrou viável, devido à escassez de tempo, tanto no que diz respeito ao prazo da pesquisa, quanto no que se refere ao término do ano letivo escolar. Assim, os Mapas Vivenciais foram produzidos por quatro estudantes que se voluntariaram a fazerem parte do estudo.

#### 4.3.3 Biomas do Brasil: expressando conhecimentos e imaginários a partir de cores e texturas

Na sequência cronológica das aulas, após a visita de campo ao Jardim Botânico, 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.

Com o intuito de realizar uma atividade com maior liberdade de expressão, recorremos a uma sala com mesas grandes e redondas e separada das salas de atividades convencionais, visto que essas possuem uma organização e tamanho das carteiras que não favoreceriam nosso trabalho. Ao chegarmos nessa outra sala, solicitei que a turma se dividisse em cinco grupos de trabalho, de acordo com as preferências dos próprios estudantes. Distribuí um mapa em

tamanho A3 com as divisões dos biomas brasileiros (Figura 12) e uma folha A4 com as orientações para o trabalho, a cada um dos grupos formados:



Figura 12 - Mapa com a regionalização por biomas do Brasil.  
Fonte: <https://suportegeografico77.blogspot.com/2018/10/mapa-biomas-do-brasil-para-colorir-ibge.html>. Adaptado pela autora.

### 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;
- Para representar, 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.

Logo depois, os estudantes saíram da sala e recolheram no pátio da escola materiais orgânicos que poderiam utilizar para a colagem no mapa. Além do que eles recolheram na própria escola, disponibilizamos cola, tinta guache, pedaços de papel colorido, pincéis e recipientes plásticos a todos os grupos, para que eles pudessem desenvolver a etapa de pintura e colagem nos mapas (Figura 13). Essa primeira parte do trabalho foi produzida pelos estudantes em duas aulas de cinquenta minutos.



Figura 13 - Um mapa, muitas possibilidades: cores e texturas podem expressar conhecimentos e imaginários.  
Fonte: Leandro Faber (2019). Editada pela autora.

No tempo de aula seguinte, os estudantes deveriam apresentar os seus mapas, de modo que explicassem suas opções por cores, texturas e materiais, bem como relacionassem e discutissem a escolha da música ou citação literária referente ao bioma sorteado para o grupo.

As apresentações não deveriam ser encaradas pelos estudantes como exposições rígidas de trabalho, mas como um momento de reflexão do grupo pelas suas escolhas (Figura 14). Dessa forma, toda a turma e nós professores poderíamos nos aproximar das vivências dos sujeitos a respeito de cada um dos biomas brasileiros e, principalmente, em relação ao bioma selecionado para cada conjunto de estudantes.



Figura 14 - Que imaginários estão por trás dos biomas brasileiros e como eles podem ser expressos?  
Fonte: Leandro Faber (2019). Editada pela autora.

Foi possível perceber nessas apresentações que, em geral, os grupos possuíam percepções semelhantes referentes aos 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.

Acredito que essas impressões de mundo dos estudantes serão melhor elucidadas na próxima seção do presente trabalho. A partir das falas, dos gestos e dos desenhos das estudantes entrevistadas buscarei, no próximo capítulo, evidenciar os sentidos atribuídos às três práticas didático-pedagógicas aqui mencionadas. Nessa perspectiva, tenho como intuito nos aproximar dos significados das vivências das estudantes, propiciadas pela Geografia Escolar, bem como

ratificar, por meio das suas próprias expressões, as variadas possibilidades de linguagens cartográficas na abordagem dessa disciplina.

## 5 POR OUTRAS POSSIBILIDADES DE LINGUAGENS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

### 5.1 “SE ISSO É SOBRE VIVÊNCIA, ME RESUMIR A SOBREVIVÊNCIA É ROUBAR O POUCO DE BOM QUE VIVI”: DIVERSIDADE DE EXPRESSÕES E SUJEITOS

Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes/  
Tanta dor rouba nossa voz, sabe o que resta de  
nóiz?/ Alvos passeando por aí/ Permita que eu  
fale, não as minhas cicatrizes/ Se isso é sobre  
vivência, me resumir a sobrevivência/ É roubar  
o pouco de bom que vivi.

**AmarElo - Emicida**

Início esta seção, que tem por intuito tratar da diversidade de práticas e sujeitos no processo de ensino-aprendizagem da Geografia Escolar, fazendo uma referência à música “AmarElo”, do Emicida, pois encaro que é impossível falar de diversidade de práticas didático-pedagógicas sem pensar na diversidade de vozes. Vozes de sujeitos que muitas vezes são encarados somente como estudantes, vozes tantas vezes caladas por um sistema escolar que exige silêncio nas salas de atividades, que exige corpos disciplinados, corpos de sujeitos que não podem correr nos corredores do ambiente escolar.

Ao contrário, entendo que é irrefutável considerar verdadeiramente os sujeitos que compõem as nossas escolas, enxergá-los, ouvi-los, senti-los para que eles também nos ouçam, nos enxerguem e nos sintam. Nesse sentido, Arroyo (2012) nos traz alguns tensionamentos: É possível pensar que outros sujeitos constroem outras pedagogias? Por que nós não consideramos esses outros sujeitos e essas outras pedagogias? O autor busca respostas nos movimentos sociais e evidencia que contar uma narrativa única e neutra faz parte das relações políticas de subordinação dos outros povos e de seus movimentos, as quais “exigem ignorá-los na história da produção intelectual, cultural e até pedagógica da humanidade” (idem, p. 30). Essa desvalorização dos saberes, valores, culturas e modos de pensar de outros sujeitos responde a uma legitimação da própria pedagogia hegemônica.

Todavia, o autor afirma que não é suficiente somente reconhecer o papel destabilizador das outras pedagogias frente ao pensamento dominante. É preciso, portanto, aprender com elas. Ao mesmo tempo em que são menosprezadas, resistem, se constroem e reconstroem e é na disputa por ocupar o campo do saber que criam seus próprios espaços de produção do conhecimento, como exemplos: Escolas dos Movimentos Sociais, Escolas do

Campo, Indígenas, Quilombolas, dentre outras. Mas esses outros sujeitos não devem ser considerados somente em suas instituições próprias. Essa diversidade de crianças, jovens e adultos que chegam nas escolas onde predominam as pedagogias dominantes também trazem outros saberes, outras vivências, outros modos de pensar que devem ser, por nós, considerados, ouvidos e vistos.

A partir da contribuição de Arroyo ao pensar em outras pedagogias para além das hegemônicas, retomo a principal pergunta que orienta o presente trabalho: *É possível pensar em outras Cartografias na Geografia Escolar, que ampliem as possibilidades de linguagem para além da gráfica?*. Acredito, então, 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, penso que seja importante destacar o papel da diversificação das abordagens metodológicas.

A variedade de linguagens e recursos utilizados nas aulas dessa disciplina possibilitam aos sujeitos manifestarem-se de formas diversas, desenvolvendo uma multiplicidade de habilidades e promovendo uma real significação dos conteúdos geográficos para a vida cotidiana. Freire (2019, p. 58), ressalta que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Para isso, é necessário pensarmos no respeito à curiosidade do estudante, à sua preferência, à sua corporeidade, à sua forma de se expressar, bem como no dever que o professor possui de propor limites, de ensiná-lo, de estar presente na construção de seu aprendizado. Os sujeitos aprendem e se desenvolvem, no sentido mais amplo da palavra, na diferença, no diálogo com a diversidade.

Retomando a epígrafe desse texto, entendo que se desejamos uma educação verdadeiramente emancipadora, uma Geografia Escolar da/para diversidade, precisamos ouvir mais Emicida: “Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes/ Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência/ É roubar o pouco de bom que vivi” e efetivamente considerar as vivências dos nossos estudantes, escutar o que dizem, sobretudo aqueles historicamente marginalizados, invisibilizados, inferiorizados da sociedade e do sistema educacional. É necessário pensar em outras práticas que valorizem os diversos saberes e habilidades dos sujeitos, é preciso pensar em outras Cartografias que considerem a heterogeneidade do espaço e dos sujeitos e suas múltiplas possibilidades de expressão.



Figura 15 - Quantas expressões são possíveis e possibilitadas em uma sala de atividades?  
 Fonte: Leandro Faber (2019). Editada pela autora.

Para a presente pesquisa, — e acredito que para todas aquelas que tenham um compromisso responsável com o campo educacional — foi fundamental considerar os estudantes como indivíduos que possuem suas particularidades e não como objetos do estudo. Ao reconhecer essa condição de sujeitos, fui guiada por suas próprias percepções impressas nas suas enunciações. Foi essencial, portanto, a construção de uma relação de respeito e confiança entre as estudantes e eu. Segundo Mello e Lopes (2017), é por meio de uma relação amorosa entre os indivíduos que frequentam o espaço escolar que torna-se possível considerar a diversidade presente nesse ambiente.

[...] a escola que se constitui como espaço público de moralização das classes populares, em que relações cognitivas são privilegiadas em detrimento de relações de pensamento, em que relações de dever suprimem discussões éticas e em que relações pedagógicas prescritivas invisibilizam a estética como produtora de alternativas. Bem verdade que todos os dias nas escolas a surdez silencia vozes e possibilidades. Mas também existe, inequivocamente onde existe o humano, o amor (idem, p. 66).

O amor enunciado pelos autores tem como referência os estudos de Bakhtin (2010), quando o filósofo afirma que somente uma atenção amorosamente interessada tem a capacidade de compreender a multiplicidade concreta do indivíduo, sem empobrecê-la. Para os nossos estudos, entendo que essa relação construída entre os sujeitos da pesquisa estabeleceu-se como

imprescindível para um olhar comprometido para com as individualidades das estudantes. Uma relação indiferente, segundo o mesmo autor, não consegue propiciar uma contemplação verdadeiramente atenta, ou melhor, não é suficiente para possibilitar o interesse por uma diversidade plena, quaisquer sejam os agentes.

A partir desse pensamento, fui levada a uma outra concepção da teoria bakhtiniana, que tornou-se muito cara ao nosso trabalho. Trata-se de um movimento alteritário, em que busco uma escuta amorosa, a partir de uma relação eu-outro. A partir desse pensamento, considero que nós, seres humanos, somente nos constituímos enquanto indivíduos na nossa relação com o outro, por meio da linguagem. Segundo Mello (2017), nossa existência está pautada na escuta pelo/do outro. “ir ao encontro do outro é a primeira possibilidade que a gente tem de ir ao encontro de si [...] Só na relação com o outro é que eu me constituo alguma coisa de identidade provisória, dialógica e alteritária” (idem, p. 156).

Nesse sentido, entendo que além das necessidades de ampliação das abordagens metodológicas, da consideração dos estudantes como sujeitos participantes da pesquisa e da construção de uma relação amorosa no ambiente escolar, também é necessário atentar para uma escuta alteritária. Para entendermos com maior propriedade sobre essa discussão, é preciso levar em conta alguns princípios da teoria de Bakhtin. Segundo ele, a língua tem por propriedade ser dialógica. Nesse sentido, “um objeto qualquer do mundo interior ou exterior mostra-se sempre perpassado por idéias (sic) gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros; dá-se a conhecer para nós desacreditado, contestado, avaliado, exaltado, categorizado, iluminado pelo discurso alheio” (FIORIN, 2011, p. 13). O dialogismo diz então respeito às relações de sentido entre dois enunciados, ou seja, para que um discurso se constitua é necessário que haja o discurso do outro.

Um outro aspecto importante para o pensamento bakhtiniano trata-se da consideração das vozes dos sujeitos como sociais e individuais. Apesar de grande parte dos enunciados se manifestarem como uma opinião influenciada por um contexto social, os sujeitos não são completamente submetidos a esses discursos. Assim, ao mesmo tempo que a apropriação do mundo se estabelece no contato com outros sujeitos, com as vozes sociais e, portanto, com sua realidade, o sujeito também participa desse diálogo de forma singular, interagindo com esse outro de modo individual (FIORIN, 2011). Todos os seres humanos são, então, eventos únicos e precisam ser reconhecidos por suas particularidades.

Entendendo que “somos na linguagem”, é somente por meio dela que temos acesso ao outro e ao mundo (MELLO, 2017, p. 152). Retomando então a relação eu-outro, cuja separação

entre o outro e eu não deve existir, mas a consciência de que eu me formo como tal pela existência, pelo discurso e pela escuta do outro, concebemos a pesquisa como um caminho que deve ser organizado pela presença tanto da ética como da estética (idem). Retomo, então, ao conto “Celebração de bodas da razão com o coração” de Eduardo Galeano ao enunciar um sistema de desvínculos que “divorcia a emoção do pensamento como divorcia o sexo do amor, a vida íntima da vida pública, o passado do presente”. Entendo que Bakhtin, bem como Galeano, nos traz uma crítica a esse divórcio estabelecido pela sociedade entre a razão e a emoção, entre o subjetivo e o concreto.

O mundo como conteúdo do pensamento científico é um mundo particular, autônomo, mas não separado, e sim integrado no evento singular e único do existir através de uma consciência responsável em um ato-ação real. Porém, tal existir como evento singular não é algo pensado: tal existir *é*, ele se cumpre realmente e irremediavelmente através de mim e dos outros – e, certamente, também no ato de minha ação-conhecimento; ele é vivenciado, asseverado de modo emotivo-volitivo, e o conhecer não é senão um momento deste vivenciar-asseverar global (BAKHTIN, 2017, p. 58, grifo do autor).

Penso, portanto, que Bakhtin nos orienta para uma ciência que não deve ser descolada da nossa experiência no mundo. Não é possível divorciar nossas verdades vivenciadas cotidianamente no encontro com o outro das verdades universais e cartesianas estabelecidas pela ciência. Mello (2017) nos atenta para a necessidade de humanizar a ciência, propondo o que Bakhtin chama de uma arquitetura concreta da vida, tanto na ética quanto no conhecimento. Assim, imersa também no pensamento de Vigotski, entendo que seja através da vivência que conseguimos potencializar no ambiente escolar e, por conseguinte, na nossa pesquisa essa relação intrínseca entre a teoria e os conhecimentos vivos dos estudantes. Acredito que uma escola que desvincula os conhecimentos científicos das vivências dos sujeitos esvazia o sentido do ensinar-aprender.

Tendo em vista todas as contribuições apresentadas, concebo 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, desenvolvi conjuntamente com os meus orientadores uma metodologia a qual denominamos Cartografias Vivenciais, em que foram considerados os princípios proferidos na presente seção.

Acredito que já existem experiências semelhantes à nossa sendo realizadas nas escolas brasileiras, todavia, entendo 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 publicadas. Portanto, devido ao meu privilégio em estar reconhecidamente atuando como professora e pesquisadora dentro do ambiente escolar, pude desenvolver um trabalho que não estivesse limitado ao tempo e ao espaço. Assim, as Cartografias Vivenciais puderam contar com uma escuta amorosa, paciente e interessada ao que as estudantes tinham a expressar e enunciar.

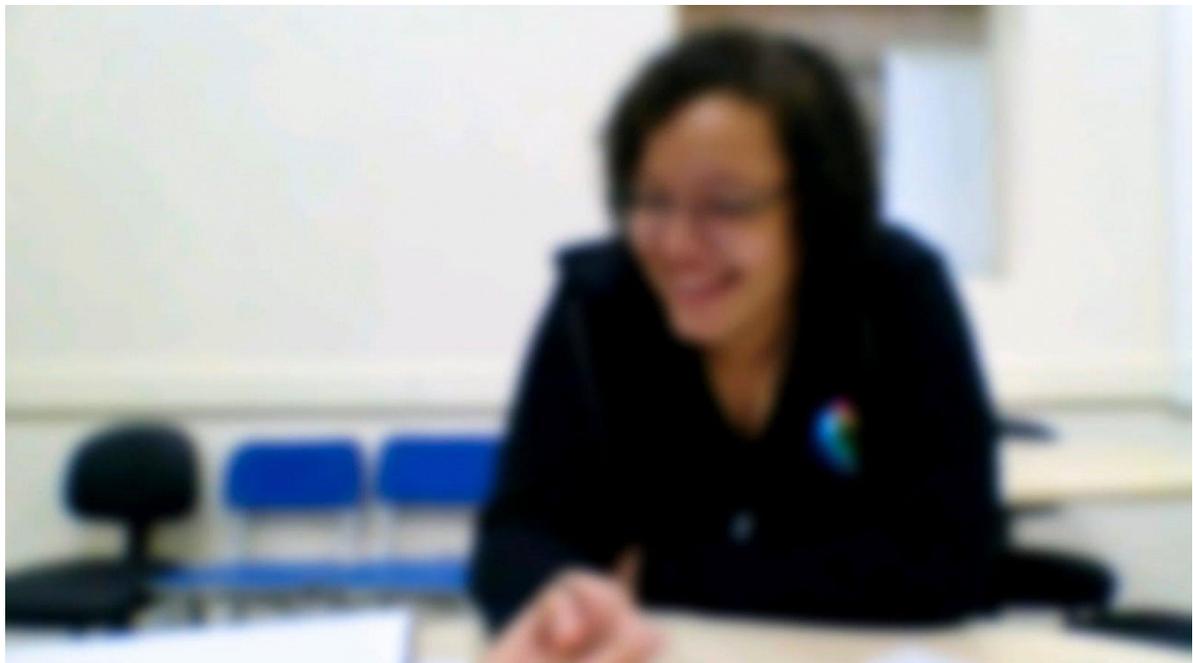


Figura 16 - Uma escuta amorosa, entrevista e produção do Mapa Vivencial com uma das estudantes. Fonte: Imagem capturada em vídeo produzido pela autora (2019).

Como mencionei no capítulo anterior, realizamos práticas com as três turmas de 1º Ano da escola no decorrer do ano letivo. A primeira, teve como cerne as visões de mundo dos estudantes por meio do *Google Earth*, que foram relacionadas a citações literárias selecionadas pelos estudantes e expostas no Memorial de Re-Existência; na segunda, organizamos uma aula de campo ao Jardim Botânico da UFJF, que teve como foco a relação homem-natureza; já na terceira prática, os estudantes produziram mapas de biomas brasileiros com materiais escolhidos e recolhidos por eles, a partir de suas percepções e imaginários sobre os mesmos, que também foram associados a citações literárias e apresentados nas aulas posteriores. Após colocarmos em prática essas propostas, realizei com as estudantes que se voluntariaram a

produção de entrevistas e Mapas Vivenciais do Jardim Botânico, o que revela o caráter diferencial de nossa pesquisa.

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, busco trazer para o nosso trabalho a liberdade da arte, da vida, do amor, da fala e da escuta. Portanto, apesar de entender a dificuldade presente neste tipo de metodologia, principalmente levando em conta o formato de escrita acadêmica, gostaria de apresentar as falas e expressões extraverbais das estudantes de forma que não me restringisse a realizar uma interpretação do que foi enunciado durante as entrevistas e produção dos Mapas Vivenciais.

Esse não foi um caminho traçado desde o início do presente estudo. A princípio, pensava em categorizar as falas das estudantes de acordo com o que eu entendesse melhor conversar com a teoria. Todavia, ao longo do processo de escrita percebi que essa metodologia ia de encontro ao que eu acreditava enquanto pesquisa, pois aprisionavam nossas (leia-se da pesquisadora e das entrevistadas) perspectivas em “caixinhas”.

Utilizei, portanto, como referência o estudo da heterociência pelo grupo Atos - UFF, presente no livro “O Amor em Tempos de Escola”, em que buscam pensar, a partir da teoria de Bakhtin, uma “metodologia de pesquisa *que leve em consideração a polifonia, a bivocalidade e a autoria tanto dos sujeitos como do pesquisador*” (MELLO, 2017, p. 187, grifo da autora). É necessário enfatizar que por não ter me debruçado profundamente nesse exercício, a próxima seção trata-se apenas de um esforço para deixar as falas, expressões e escolhas das estudantes em evidência, buscando dar visibilidade as suas formas de estar e enxergar o mundo, por meio dos nossos diálogos inacabados e abertos.

## 5.2 VISÕES DE MUNDO, CORES E JABUTICABAS: TEMPORALIDADES, ESPACIALIDADES E VIVÊNCIAS

Com a realização das práticas didáticas com as três turmas e após as estudantes terem se voluntariado para participarem do estudo por meio das entrevistas, me deparei com o primeiro desafio ao longo destes encontros: compreender a riqueza das falas das estudantes, bem como demonstrar a elas o valor que reconhecia em suas vivências. Tanto para mim, enquanto inexperiente pesquisadora, como para as estudantes, que não haviam antes participado de pesquisas desse gênero, o obstáculo era enxergar importância no que seria dito. O treinamento desse olhar teve início com a revisão da literatura, mas só se viu maduro no decorrer

das entrevistas, na construção da confiança e, finalmente, na compreensão de que nos formamos pela escuta, pelo encontro, pela linguagem.

Ao apreciar com atenção as falas, os gestos e o olhar das estudantes nos primeiros dias em que nos encontrávamos, foi possível perceber em cada uma delas questionamentos como: “Eu tenho algo de importante a dizer?” ou “Eu sei desenhar ou falar o que esperam de mim?”. Saber. O que é então o saber para a escola? O que nós professores enxergamos e sinalizamos como saberes legítimos e importantes? Existe um saber mais importante do que o outro? Ao longo dos anos escolares, em geral, afirmamos para os estudantes que o saber científico e subjetivo é o saber válido para nossos estudos. Como então resgatar a importância do concreto, das vivências para uma pesquisa acadêmica? Não tenho como pretensão demonstrar como e se esse resgate foi alcançado na presente pesquisa. Todavia, possivelmente, a partir das enunciações aqui apresentadas poderemos abrir um espaço para dialogarmos sobre a importância das vivências para os estudos da Geografia Escolar.

Na fala a seguir, juntamente com os gestos descritos e expressões apresentadas, podemos perceber as primeiras indagações e reações de Cecília à pesquisa:

Após explicar para a estudante do que se tratava o estudo e como seriam produzidos os Mapas Vivenciais do Jardim Botânico, a mesma reagiu:

Cecília: Nóoo... agora lembrar... (expressão de dificuldade).

Suzanne: Mas você vai dizendo o que foi significativo para você...

Cecília: Já não tenho tanta direção, agora... (falou sussurrando).

Suzanne: Na primeira etapa, você vai desenhar o Jardim Botânico...

Cecília: Tá (pensativa).

Suzanne: ...para servir como base para as camadas que você vai fazer depois.

Cecília: Pode ir escrevendo também?

Suzanne: Eu prefiro que você vá falando. Inclusive, seria bom que você falasse, por isso a gente tá gravando.

Cecília: (riu, olhou para a câmera) Tá gravando pouco, né?! (riu novamente).

— Caro leitor, para te situar no diálogo, nesse momento, a estudante usou um tom sarcástico comigo e rimos juntas.

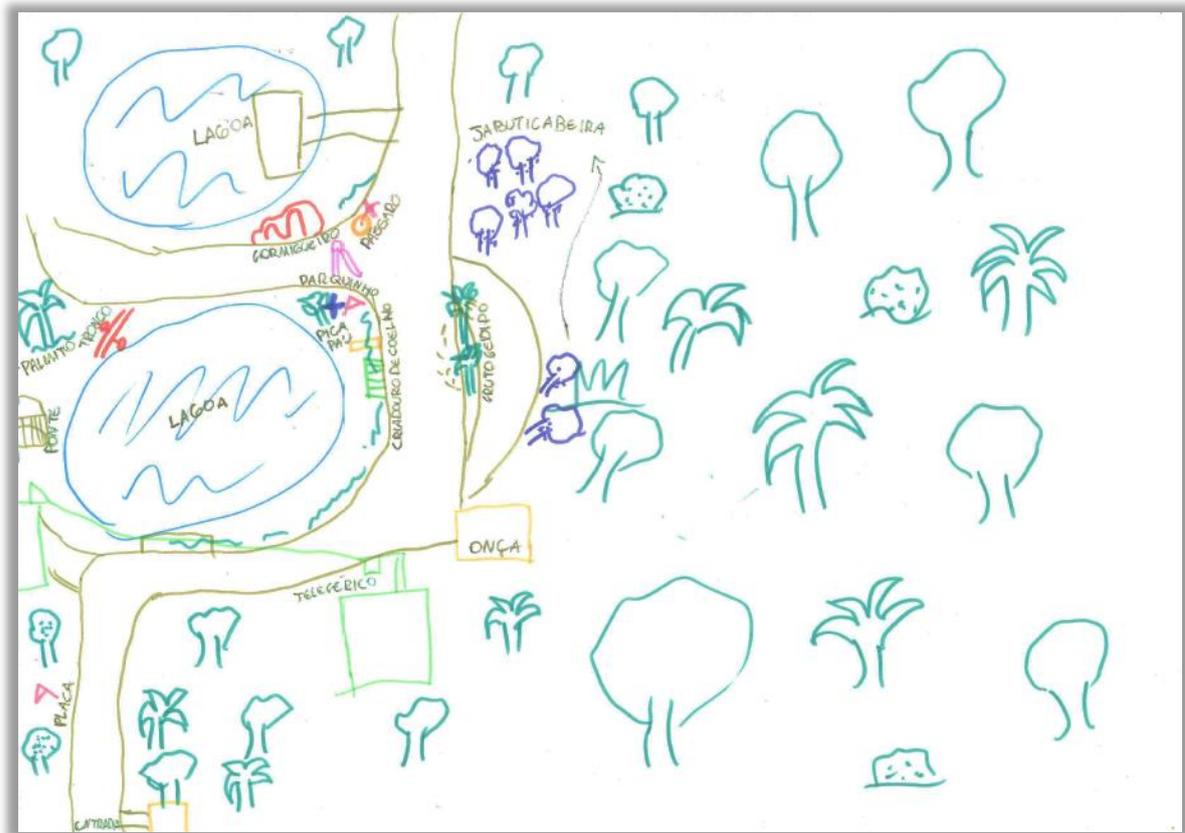


Figura 17 - Mapa-base produzido por Cecília durante o diálogo expresso no texto.  
 Fonte: Elaborado pela estudante de pseudônimo Cecília (2019).

Cecília: (com o lápis na mão começou a desenhar no ar) Porque eu não lembro quase nenhuma hora que a gente vem... (fez a direção com a mão, virou o corpo para fazer outra direção com a mão) na entrada não tem quase nenhum, tipo... (movimentou as mãos novamente como se fizesse a direção). Então, a entrada vai ser aqui no cantinho. Segue reto um tempo, aqui está o lago, então a gente dá, tipo, a volta no lago e aqui tá aquele prédio que tem o teleférico ali. Agora, a gente subiu (olhou para cima e para o lado, pensou por alguns segundos e movimentou as mãos como se desenhasse no ar). São dois lagos que tem lá, né?! (me olhou).

Embora Cecília fosse uma das estudantes que demonstrava grande confiança em sua fala, nesse momento inicial, percebemos sua reação de insegurança ao encarar suas primeiras dúvidas em relação à pesquisa. Segundo Gaivota (2017, p. 7) “Riscar o papel com palavras é começar um movimento de pensar sobre nosso próprio pensamento, experimentá-lo em outra temporalidade, [...] abrir uma nova janela de compreensão da realidade”. E apesar de não estarmos nos referindo ao processo de escrita, acredito que a reflexão de Gaivota sobre o risco dos primeiros riscos também torna-se válida para o processo de se expressar em um mapa. Percebi que nesse primeiro movimento de pensar sobre a visita de campo, as estudantes se

transportavam para uma outra espacialidade e temporalidade, significando e ressignificando suas vivências. Cecília demonstra esse deslocamento imaginário até mesmo com os gestos que fazia para lembrar da sua disposição no Jardim Botânico.

Outra fala que dialoga com esses questionamentos iniciais, porém a partir de outras perspectivas, está presente na voz de Paula:

Paula: [...] Você vai mostrar esses desenhos pra quem, Suzanne?

Suzanne: Pra quem estiver no dia da minha apresentação.

— Nesse momento, leitor, nem eu sabia bem o que esperar da minha banca, por isso deixei em aberto essa resposta para a estudante.

Paula: Então você vai apresentar os desenhos? (sorriu e fez uma expressão de surpresa).

Suzanne: Também!

Paula: Jesus Cristo! Que dia é sua apresentação?

Suzanne: Ano que vem. Março, eu acho.

Paula: Ah, no final da Residência?!

Suzanne: Isso!

— Depois desse diálogo, no corredor da escola, Cecília me pediu que a avisasse quando seria a apresentação, pois queria estar presente. Deixei claro que a avisaria com muito prazer e o sorriso entre nós duas foi de agradecimento.

É importante ressaltar o cuidado que demonstrei em sinalizar às estudantes que a presente atividade não tinha como finalidade julgar o que era certo ou errado e que nos registros por elas produzidos não havia preocupação estética, matemática e gramatical. Todavia, como mudar, durante as entrevistas, uma lógica escolar que costuma se preocupar mais com os acertos do que com o processo? Alguns episódios nos mostram que embora as entrevistadas tivessem sido comunicadas sobre não haver a necessidade de que se preocupassem com os padrões formais e estéticos de mapear, as mesmas apresentavam algum tipo de crítica negativa aos seus próprios mapas. É o que podemos perceber na seguinte fala:



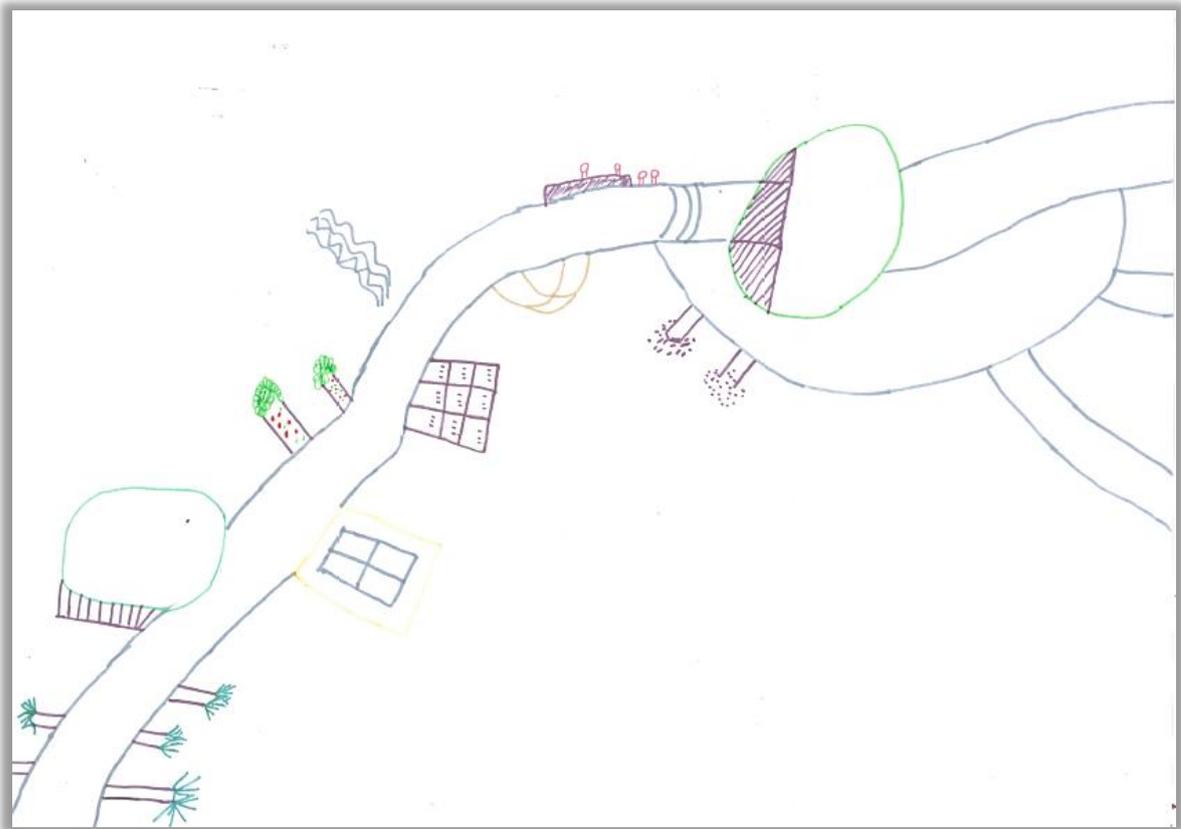


Figura 19 - Mapa-base produzido por Paula durante o diálogo expresso no texto.  
Fonte: Elaborado pela estudante de pseudônimo Paula (2019).

Suzanne: [...] E isso é o que? (me referindo ao que Paula estava desenhando).

Paula: Aquela parte que a gente sobe em cima do lago, sabe?!

Suzanne: Deque?

Paula: É! Onde todo mundo fica... Eu tentei fazer, mas ficou horrível também. Aí, depois, a gente foi andando mais um cadinho pra cima e tinha aquele lugar que a gente comeu na hora da volta. Recepção? Uma casinha, né?!

Suzanne: Chamada de casa da onça, né?!

Paula: Isso! Que tinha cheio de animais desenhados na parede... Como que eu vou fazer isso? (parou para pensar, colocou a língua para fora). Ela era amarela, só isso que eu lembro. Lá tinha janelas, mas não tinha vidro, quer dizer, tinha vidros! A moça falou que por isso colocava jornal, para os passarinhos não baterem. Nossa! Ficou muito feio!

Suzanne: Pare como isso, Paula!

Paula: (apontou para o desenho) Olha só a casa! (sorriu). Mas tudo bem! Aí depois, a gente continuou andando mais um cadinho. Aí... você pode responder? O que veio primeiro? A casa dos coelhos ou os mares de morros?

A partir da passagem anterior também é possível abordar um outro aspecto relevante para a presente pesquisa. Embora no início das entrevistas eu acreditasse que seria viável

demonstrar certa imparcialidade na minha fala com as estudantes, isso se apresentou como impraticável no decorrer do trabalho, visto que todo ato enunciativo pressupõe uma responsividade. Nas nossas conversas não havia uma formação unilateral destinada somente às estudantes. Ao contrário, o que pude comprovar ao longo das entrevistas e do estudo em geral foi que a minha formação e constituição se realizou juntamente com o desenvolvimento das estudantes. Somente nesse diálogo e encontro com o outro podemos nos constituir enquanto seres de linguagem. Ademais, quando as estudantes relembavam de suas vivências naquela visita tratavam-se de situações em que eu estava presente. Paula não me contava um episódio estranho, mas uma vivência em que eu também fiz parte como sujeito. Assim como também podemos verificar na fala de Mirela:



Figura 20 - Mapa-base produzido por Mirela durante o diálogo expresso no texto.  
Fonte: Elaborado pela estudante de pseudônimo Mirela (2019).

Suzanne: [...] E aí você vai me falando o que você tá desenhando.

Mirela: Tá ok! (sorriu). Vou começar pela parte das ruínas lá, que a mulher falou que eles colocavam os coelhos... coisa que eu achei bem legal e diferente, porque os coelhos ficavam presos em lugares bem pequetinhos. Não vai ficar totalmente perfeito...

Suzanne: Aqui a gente não tá pensando em certo e errado.

[...]

Mirela: Na hora que aquela mulher tava explicando, a gente escutou o barulho de um pica pau. Então, tem bastante animais lá. Tanto que tinha uma onça, né?! (sorriu). Tá! Eu não lembro como é que desenha um pica pau (sorriu). Isso aqui tá parecendo mais um tucano.

Suzanne: Não! Tá parecendo um pica pau!

Mirela: Tá parecendo? Pra mim, isso aqui ainda é um esboço, então... Pica pau moicano (falou baixinho e sorriu). Até que não ficou ruim não! (olhando para o desenho e sorrindo). Ficou legal o pica pau! (colocou a mão na boca, pensando).

[...]

Mirela: Não sei como vai sair o deque... Na entrada, lá na hora que a gente chegou, tinha um deque lá... queeee dava vista pra um lago muito bonito! Não sei desenhar deque. Num lago lá grandão também tinha um deque, que a gente até tirou foto.

Suzanne: O que é isso? (me referindo ao desenho).

Mirela: Tô tentando representar o lago (riu). É... Eu tenho que estudar mais anatomia de lugares!

Suzanne: Tá ótimo!

Mirela: (me olhou e sorriu) Tinha também, tipo huuuum, umas vegetações na água, se parar pra perceber. Eu não sei que bicho era aquele que tava na água, mas parecia um pato (falou com uma voz fina, infantilizada). Um pato ou um marreco, mas que tinha algum bicho na água, tinha! Eu não vi que tinha peixe... (me olhou).

Suzanne: Também não sei se tinha.

Mirela: (Olhou para o desenho e sorriu) É! Dá pro gasto! (balançou a lapiseira na mão, pensou, colocou a mão no queixo, continuou pensando e olhando para o desenho).

— Dentre as quatro estudantes, Mirela era a que mais demonstrava se preocupar em treinar e aperfeiçoar técnicas de desenho. Ela andava para cima e para baixo com um caderninho para desenhar, inclusive o levava para todos os nossos encontros.

No começo da fala, Mirela demonstra um senso crítico sobre o seu desenho que a faz enxergá-lo apenas como um esboço. Todavia, ao longo do nosso diálogo, a estudante começa a ter uma outra visão sobre o seu mapa e, portanto, mudar seu discurso quanto ao mesmo. Penso que esse episódio também nos mostra a importância do processo, do encontro no entre, pois é a partir de uma escuta do/pelo outro, nessa relação eu-outro, que constituímos nosso eu, nossa identidade, nossas próprias concepções.

Dessa forma, no movimento de reler as transcrições, percebi que eu também estava presente nas entrevistas enquanto sujeito que se formava ao mesmo tempo em que colaborava para a formação do outro. Nesse olhar para mim mesma, notei que as dificuldades enfrentadas durante a produção dos Mapas Vivenciais não se restringiram somente à abertura de perspectiva das estudantes. Ao contrário, eu também pronunciei falas que estavam imbuídas de uma visão tradicional de expressão dos mapas. Apesar de buscarmos desenvolver uma pesquisa que pensa

o espaço geográfico como aberto, heterogêneo e interacional, e que, portanto, não pode ser meramente representado, por vezes nos vemos assumindo atitudes irrefletidas que traduzem nossa formação cartográfica cartesiana. Como no seguinte episódio:

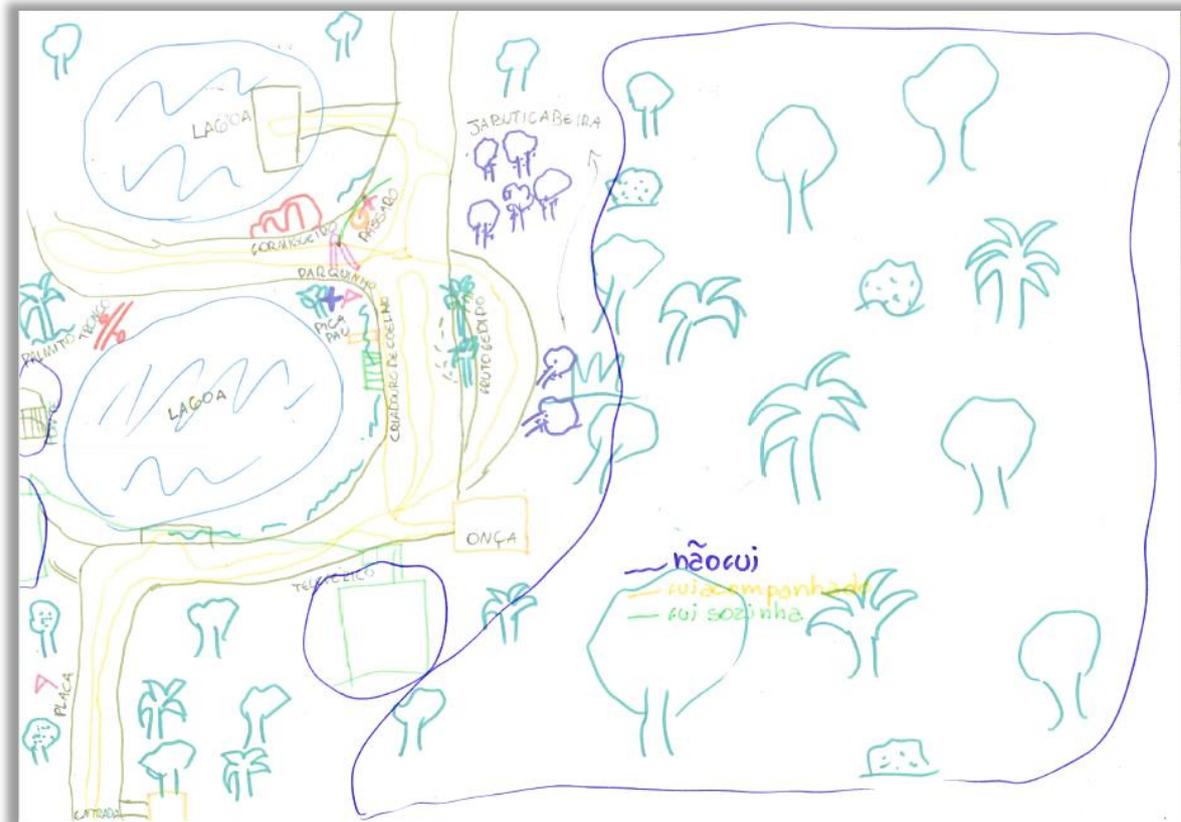


Figura 21 - Mapa de Cecília com a camada dos trajetos, produzido após conversa expressa no texto. Fonte: Elaborado pela estudante de pseudônimo Cecília (2019).

— Cecília havia produzido a base do seu mapa utilizando somente a metade do papel A3 e eu não entendia o porquê ela havia deixado a outra metade em branco.

Suzanne: (apontei para a metade da folha que estava em branco) Essa parte aqui seria o que você não conheceu?

Cecília: É... acho que sim (olhou pensativa), mas eu acho que também não, porque pra cá (apontou para a parte em branco) meio que parecia que só tinha mato, então tipo assim, não tinha os caminhos pra gente andar mesmo.

— Leitor, para mim, a fala de Cecília queria mesmo dizer que aquela era a parte que eles não haviam visitado, mas tentou ser gentil comigo demonstrando que ela não se importava com isso.

Suzanne: Uhum. Você não quer representar isso de alguma forma?

Cecília: (pegou a canetinha e começou a desenhar árvores maiores naquele espaço).

A conversa a seguir com Mirela também demonstra esse mesmo equívoco teórico:

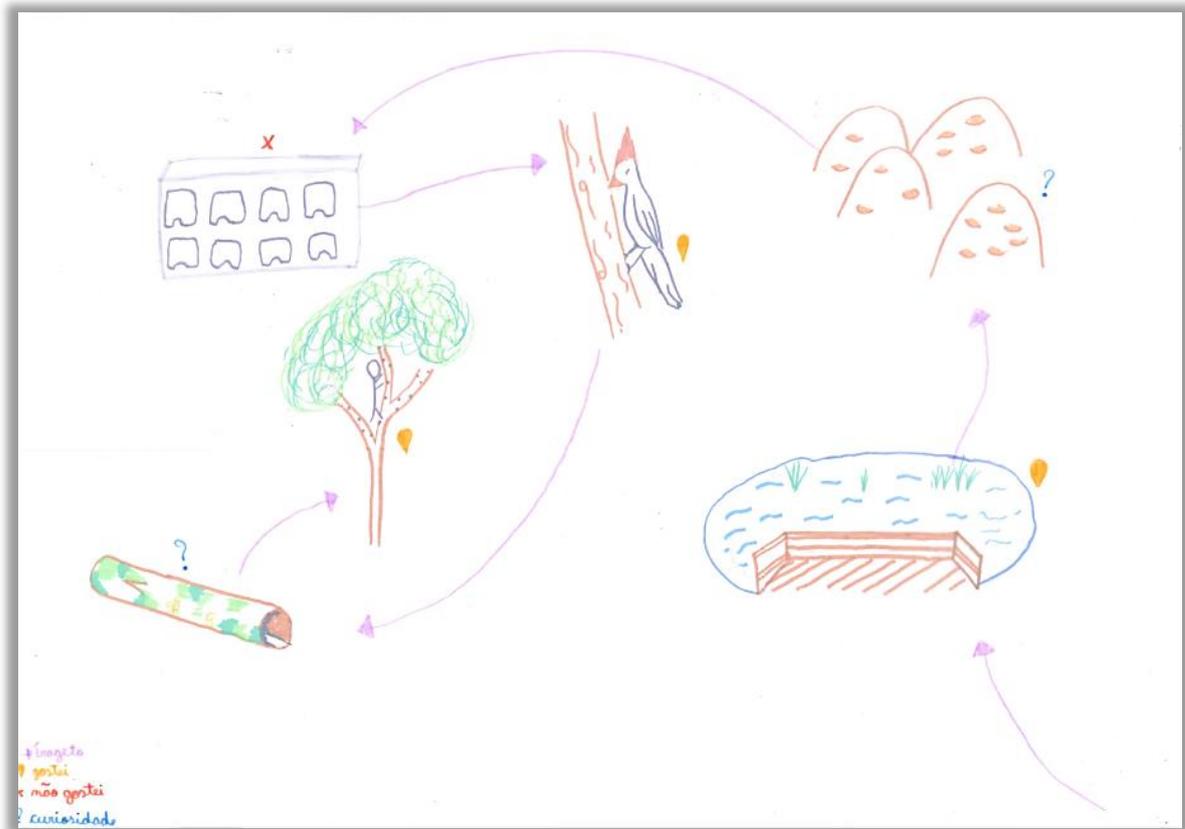


Figura 22 - Mapa de Mirela com a camada dos trajetos, produzido após conversa expressa no texto.  
Fonte: Elaborado pela estudante de pseudônimo Mirela (2019).

Suzanne: Olhando para essa base você acha que alguém saberia o trajeto que você percorreu no Jardim Botânico?

Mirela: Não.

Suzanne: E você acha importante representar esse trajeto em um mapa?

Mirela: Sim!

Suzanne: E então... você quer representar esse caminho ou não?

Mirela: Quero! (sorriu).

Suzanne: Pode fazer então!

Mirela: (pegou canetinhas de diferentes cores, tirou as tampas e colocou de volta, olhou para o desenho) Não sei.

Suzanne: Não quer?

Mirela: (balançou a cabeça negativamente).

Suzanne: Então tá! A gente vai começar a primeira camada então.

Mirela: Tá!

Suzanne: Aliás, a gente pode fazer aqui! (me referindo ao papel vegetal).

Mirela: Só que eu não sei como representar.

Suzanne: Seria o trajeto que você fez.

Nas duas conversas anteriores, é possível observar que apesar da defesa teórica da pesquisa, na qual as entrevistadas possuíam liberdade para manifestar suas vivências da forma que gostariam, o meu próprio olhar enquanto professora acostumada com uma Cartografia

marcada por padrões convencionados não me permitiu, no momento citado, dar espaço suficiente para que elas evidenciassem suas individualidades ao se expressarem em um mapa. No primeiro diálogo, ao entender que Cecília não havia simbolizado os lugares que não visitamos durante a aula de campo, assumi um olhar de estranhamento para com aquela expressão. No segundo diálogo, com Mirela, a mesma perspectiva fez parte da minha fala, ao inferir que todo mapa necessariamente precisa de um trajeto ou de uma relação entre os elementos. Posteriormente, todavia, comecei a me questionar se é mesmo indispensável que todos os mapas precisem de uma contiguidade para serem assim definidos, visto que não pautamos a nossa compreensão em vê-lo enquanto produto e sim, enquanto processo.

Ao expor no presente texto os meus limites enquanto pesquisadora, entendo que estou assumindo uma construção dialógica da metodologia a qual denominamos Cartografias Vivenciais. Penso que essa abertura nos permite enxergá-la como um caminho que vem sendo traçado conjuntamente entre professores, estudantes e pesquisadores e que não se fecha ou se conclui em ações e atividades específicas. Ademais, gostaria de ressaltar que, apesar de reconhecer meu envolvimento irreflexivo, também entendo que as estudantes possuem suas vozes individuais, pelas quais interagem de modo particular com o outro. Isto é, mesmo que haja uma influência nos discursos a partir do contexto social, cada indivíduo também demonstra suas preferências a partir de sua individualidade. É o que podemos verificar nas escolhas das imagens e citações literárias, provenientes da atividade “Visões de Mundo”, por duas das estudantes entrevistadas:

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**



Figura 23 - Uma outra visão de mundo da estudante Maitê.

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

— Pedi para que Maitê comentasse sobre suas escolhas na atividade e a relação entre elas.

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.

Já Mirela, na mesma atividade, apresenta visões e possibilidades completamente diferentes de Maitê:

Ao som de “O céu é da perdiz”

A lua enche o céu enquanto lanternas queimam como estrelas.  
 De mãos dadas eu caminhava com meu homem até a Porta Duan  
 Mas voltamos arrastados pelas canções e pelas danças de gansos em revoada.  
 Eu não percebi que tinha me transformado em pato mandarim sem meu companheiro.  
 Na lenta madrugada,  
 Agradei sua largueza imperial  
 Quando o vinho, como um presente real, foi anunciado,  
 Mas fiquei com medo de que meus pais adotivos me repreendessem por beber  
 E por isso bebi só uma taça, para pôr minha inocência à prova.

**Autoria desconhecida (Início do século XII)**



Figura 24 - Uma outra visão de mundo da estudante Mirela.  
 Fonte: *Google Earth*. Imagem capturada pela estudante Mirela (2019).

— Também pedi para que Mirela comentasse sobre suas escolhas na atividade e a relação entre elas.

Mirela: Os dois tem relação com o mesmo lugar, porque esse aqui foi criado pelas meninas da China (se referindo ao poema) e o mapa representa a China de uma outra visão de mundo. Em vez do norte estar virado pra cima (apontou para cima), ele está virado pra baixo (apontou para baixo). E o sul tá pra cima.

Suzanne: E isso é diferente para você por que você não está acostumada a ver dessa forma?

Mirela: Aham. Porque eu tô acostumada a ver o norte em cima e o sul embaixo.

Suzanne: E a China? É um país que você tem costume de procurar sobre?

Mirela: Sim! Porque eu ainda pretendo ir morar na China!  
 Suzanne: Ah, então sua escolha foi porque você gosta da China?  
 Mirela: Uhum. Tanto que eu tô fazendo aula chinesa. Só que é meio difícil.  
 Suzanne: De mandarim?  
 Mirela: (balançou a cabeça positivamente).  
 Suzanne: Então, é um grande interesse seu, né?  
 Mirela: Sim, desde pequena.  
 Suzanne: E por que esse interesse especial pela China?  
 Mirela: Porque eles estão mais avançados! E também pra conhecer a cultura deles. Passar mais ou menos uns dois anos lá (sorriu).

Embora o comando da atividade tenha sido o mesmo para todas as turmas de 1º Ano: “Escolher uma região ou continente que você não está acostumado a observar (ou não está acostumado em determinada posição)”, cada uma das estudantes demonstra seus olhares e interações dialógicas de forma muito particular. Como nos fala Bakhtin (2017), a apropriação do mundo pelos sujeitos se estabelece no contato com o outro, mas cada um desses interage e desenvolve seus discursos de modo singular. Bem como esse autor, Vigotski (2010) também nos orienta para as especificidades de cada um dos sujeitos na construção de suas vivências, o que torna os eventos únicos para cada um de nós, seres humanos.

Compreendo que essa conversa posterior com as estudantes, em que foi possível uma escuta atenta de suas interpretações, revelou-se como essencial para que nos aproximássemos dos significados das vivências das mesmas diante de suas escolhas. Sem essa escuta talvez fosse impossível entender a interpretação de Maitê ao optar por um recorte de um deserto australiano como uma outra percepção de mundo ou de compreender que a escolha de Mirela fosse proveniente de seu interesse pessoal pela China. As estudantes definiram caminhos opostos, em que uma optou por um lugar distante de sua realidade individual e a outra definiu sua escolha a partir de seu interesse prévio pelo país. Todavia, ambas nos revelam a intrínseca relação entre suas vivências e suas respostas à atividade proposta pelos professores de Geografia.

Tendo em vista a diferença de interpretações exposta na atividade anterior, assim como a convergência das mesmas no conceito de vivência de Vigotski, gostaria de chamar a atenção para outros aspectos da nossa conversa. Incluo, então, na discussão a linguagem cinematográfica, por meio de dois curtas-metragens, para mim muito representativos e elucidativos, a fim de aprofundar e relacionar as fundamentações da nossa pesquisa às vivências das estudantes expressas em suas produções e enunciações.

O primeiro deles trata-se do curta espanhol “*Alike*”, dirigido por Daniel Martínez Lara e Rafa Cano Méndez, lançado no ano de 2015 e tendo ganho o prêmio Goya de melhor curta-

metragem de animação no ano seguinte. Apesar de ser uma produção de apenas 8 minutos, o curta cumpre seu papel e nos traz uma discussão necessária sobre a preocupação da nossa sociedade com a excessiva produtividade do trabalho e do ensino.

O curta-metragem nos conta a rotina de um pai, Copi, e de seu filho, Paste, a caminho da escola e do trabalho e suas rotinas nesses ambientes. Nessa produção sem falas, os gestos, expressões e cores transmitem os sentimentos dos personagens de modo sensível e nos passa uma mensagem muito clara sobre a crítica presente na animação. Diariamente, Copi, que tem a cor azul, leva seu filho alaranjado na escola e em seguida vai para o seu trabalho. Um dia, a caminho da escola, a criança se depara com uma cena que lhe toca muito: um músico com seu violino embaixo de uma árvore, a única parte colorida da cidade que é acinzentada. Rapidamente, o pai coloca a mochila de volta no menino e o leva para a escola.

Ao chegar no trabalho e se deparar com as inúmeras pilhas de afazeres, Copi perde sua cor e alegria e, como todos os outros ao seu redor, transforma-se em mais um trabalhador cinza. No dia-a-dia escolar, a criança recebe atividades que nitidamente não a permitem expressar sua criatividade. Nos primeiros dias, ela não cumpriu a proposta, criando desenhos que se referiam às suas vivências, o que a fez ser advertida pelo professor. Com o passar do tempo, Paste passa a realizar de forma mecânica àqueles exercícios escolares e, como todos os estudantes ao seu redor, também vai perdendo sua cor e alegria (Figura 25).

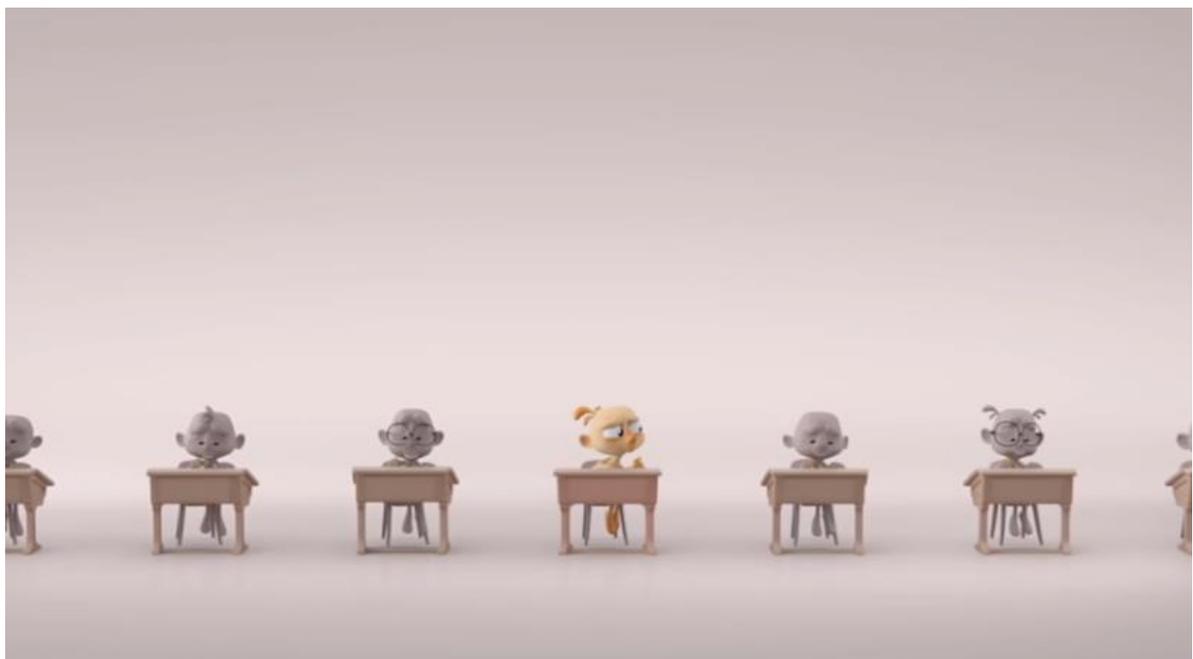


Figura 25 - Uma escola cinza e sem diversidade de expressões. Cena do curta-metragem “*Alike*”.  
Fonte: Imagem capturada em vídeo disponível no YouTube.

Ao notar que seu filho já não era mais o mesmo de antes, o pai finalmente toma uma atitude e leva Paste para apreciar o músico que costumava tocar violino embaixo da árvore. A expressão da criança se alegra ao reconhecer esse simples e importante gesto, mas ao chegar ao local o violinista não está mais lá. Vendo a tristeza do seu filho, Copi se coloca embaixo da árvore e imita os movimentos do músico, fazendo com que a criança volte a sorrir, lhe dê um abraço e o faça ter de volta a cor azul, que há um tempo havia perdido (Figura 26).



Figura 26 - Afeto e escuta à diversidade colorem. Cena do curta-metragem “*Alike*”.  
Fonte: Imagem capturada em vídeo disponível no YouTube.

Entendo que seja relevante atentar brevemente para a relação existente entre o curta e o sistema educacional brasileiro. Nos últimos anos, sob a justificativa de uma educação mais igualitária para todos os estudantes de diferentes contextos e regiões e instituído por ações normativas, vemos um controle curricular que se concretiza por meio de avaliações externas de larga escala, material didático padronizado e sistema de premiações. Assim como na animação, verificamos cada vez mais no país uma educação que se isenta do processo de aprendizagem pelo sujeito e demonstra como única preocupação o desempenho dos estudantes nas avaliações normatizadas, desconsiderando as individualidades de cada um dos sujeitos.

O curta-metragem *Alike* nos apresenta uma sociedade de poucas cores, que faz menção a uma vida sem diversidades. Entendo que o sistema que rege os indivíduos da animação não os possibilita responder e interagir de modo que expressem suas diferenças. Metaforicamente, entendo que uma educação padronizada e pautada somente nos resultados se assemelha a uma paleta de cinzas. É impossível contemplar toda a multiplicidade social e cultural dentro de um

formato único de escola que despreza as diferenças. Assim, a partir de práticas didáticas que privilegiam um tipo de saber, silenciemos as vozes de outros sujeitos que não se encaixam nessa formatação tradicional, bem como coibimos as suas inúmeras possibilidades de se expressarem.

No nosso caso, enxergo também na Cartografia Escolar essa relevância destinada aos resultados em detrimento das possibilidades do percurso. Observamos nas escolas uma Cartografia que prioriza o mapa enquanto produto final, sendo esse, em grande medida, pensado para atender um modelo cartesiano de ensino. Penso que a Cartografia tradicional não deve ser abandonada ou ignorada, todavia, desenvolver unicamente práticas cartográficas que não contemplem a diversidade de expressões espaciais no ambiente escolar verifica-se como excludente. Nesse sentido, buscamos ao longo desse trabalho evidenciar atividades que possam, de certa forma, fornecer recursos para uma Cartografia mais aberta a escuta e a outros olhares.

Nas produções a seguir será possível perceber que utilizamos como base para uma de nossas atividades a Cartografia tradicional, o que não quer dizer que as expressões dos estudantes foram silenciadas por uma prática cartográfica engessada. Ao contrário, observamos na mesma uma grande variedade de cores, texturas, partilhas de saberes e desdobramentos possíveis. Pedi, então, para as estudantes que, a partir das produções dos mapas e das citações literárias provenientes da atividade “Biomás do Brasil”, comentassem sobre suas escolhas:

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**



Figura 27 - Mapa de biomas produzido por Cecília e seu grupo.  
 Fonte: Leandro Faber (2019). Editada pela autora.

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. Quem escolheu a poesia foi você ou foi um combinado do grupo?

Cecília: Fui eu! (sorriu, balançou a cabeça) Vamos combinar né, Suzu (se referindo a mim).

Suzanne: Tá.

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!

Suzanne: Bom, eu queria saber o que você pensa sobre esse tipo de atividade. Se é significativo pra Geografia...

Cecília: Ah, eu acho que são, tipo assim, por mais que você não vai ver, tipo, não sei explicar Suzu... A gente tá vendo de uma maneira mais leve e que dessa maneira mais leve, a gente vê menos coisa, porque demanda um tempo e tal, a gente parece que não vê muitos detalhes. Mas pelo menos eu tenho isso, eu prefiro saber de tudo um pouco, do que muito e na verdade você não sabe nada, né?!

Suzanne: Mas você acha que assim você aprende menos?

Cecília: Eu acho que depende. Porque se aprende na prática, o que é um estudo mais leve, mais divertido e tal e que realmente dá vontade de querer ter mais atividades assim. Mas o que eu acho que ensina mais assim, seria o tipo convencional de aula, que é mais chato, só que, em teoria, é o que ensina mais, eu acho.

Suzanne: Você acha que uma aula mais conteudista te ensina melhor?

Cecília: Sim.

Suzanne: Nesse caso, em específico, a gente trabalhou dessa forma mais prática e depois o Dinho (professor de Geografia) vai vir com a parte mais teórica. Você acha que assim funciona melhor?

Cecília: Sim, porque uma complementa a outra, né?! E também o que eu achei legal desse trabalho é que como a gente não teve a matéria ainda, é tipo o que a gente pensa, de uma visão geral que a gente tem, do que a gente já ouviu falar. É igual, por exemplo, todo mundo colocou

aquela parte do sertão muito seco, porque a gente escuta o tempo todo na televisão “ah, secas, ah, sem água, não sei o quê”.

Suzanne: Sim! Bom, eu acho que é isso! Tem mais alguma coisa pra acrescentar?

Cecília: Sabe o que eu e meu grupo ficamos pensando? Que a gente devia colar tudo isso que encontrou na Mata Atlântica, porque estamos nela e encontramos essas coisas.

Na mesma atividade, Maitê nos apresenta sua individualidade a partir de outras escolhas, interpretações e vivências:

#### Mata Atlântica

Não, não, não mate as matas, não  
 Não, não desmate as matas não  
 Não, não, não, não não mate a mata atlântica

Não, não, não mate as matas, não  
 Não, não desmate as matas não  
 Não, não, não, não não mate a mata atlântica

Quando Cabral chegou e aqui ele encontrou  
 Prata beleza ouro, Pau Brasil  
 E sem falar do índio dono desse lugar  
 Homem da nossa Terra não tem onde morar

Oh! homem ... quanto você destrói  
 E consome ... todos os recursos naturais  
 Da Terra ... que clama por socorro chora e agonia

Não, não, não mate as matas, não  
 Não, não desmate as matas não  
 Não, não, não, não não mate a mata atlântica

Não, não, não mate as matas, não  
 Não, não desmate as matas não  
 Não, não, não, não não mate a mata atlântica

Rio diversidade, ar puro água potável  
 E sem falar das plantas de uso medicinal  
 Micos leão dourados, macucos, onças pintadas  
 Todos correm perigo de sua extinção

Oh! homem ... quanto você destrói  
 E consome ... todos os recursos naturais  
 Da Terra ... que clama por socorro chora e agonia

#### **Tribo de Jah**

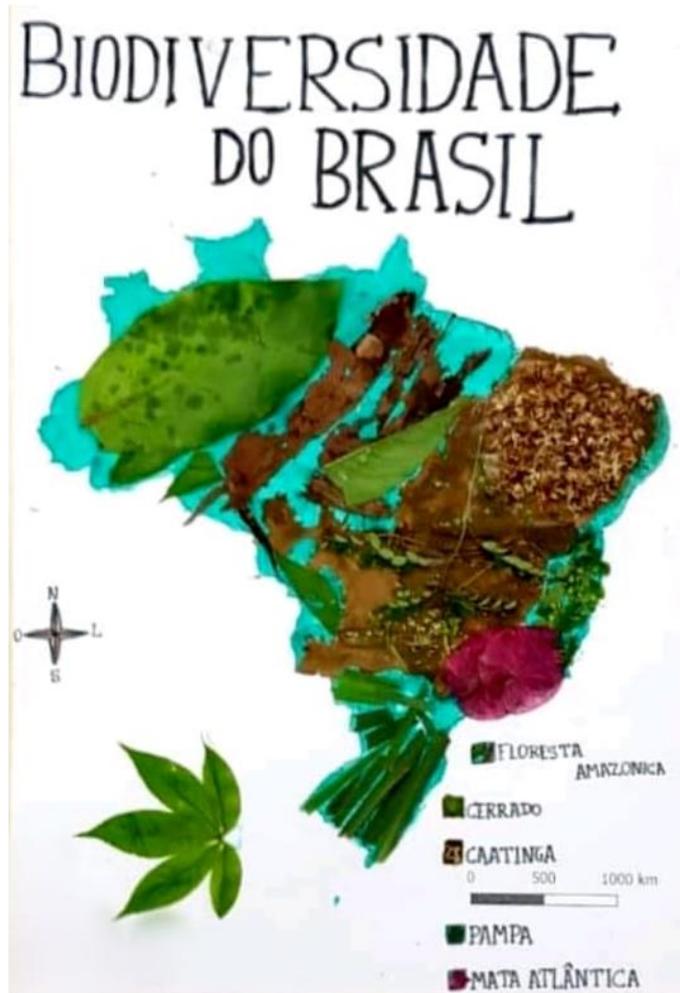


Figura 28 - Mapa de biomas produzido pelo grupo de Maitê e Paula.  
 Fonte: Leandro Faber (2019). Editada pela autora.

Suzanne: Você lembra da música que você escolheu?

Maitê: Sim! Eu tenho ela baixada no celular. Ah, fia, adoro ela, muito boa! (sorriu) Achei muito engraçadinha!

Suzanne: É um reggae, né?!

Maitê: É! Você gostou de me ver apresentando o trabalho, Suzanne? (sorriu)

Suzanne: Sim! Eu achei que você está muito interessada em Geografia!

Maitê: Ain, mas eu acho que a parte que eu domino mais é geopolítica.

Suzanne: Geopolítica?

Maitê: Ain, é muito bom! Eu também gosto muito de vegetação. Agora rochas eu fico assim (fez uma expressão de interrogação). Rochas eu acho mais difícil. Eu gosto de vegetação, clima, biomas, né?! Mas rochas, meu Deus! [...]

Suzanne: Qual dos biomas vocês apresentaram?

Maitê: Mata Atlântica!

Suzanne: Bom, eu queria que você me dissesse a relação entre o mapa de biomas e a música e depois me falasse sobre o mapa, em geral.

Maitê: Então tá! O bioma... a gente escolheu essas flores aqui porque tem bastante presença de flores na Mata Atlântica. E o verde também pra representar, porque tem muito. Agora eu vou colocar a música, eu falo depois (colocou a música para tocar no celular) [...]

Maitê: (deixou a música tocar por alguns minutos) Pode falar? A música traz uma questão histórica da Mata Atlântica, que foi quando chegaram para colonizar, porque chegaram pelo litoral, que é onde ela predomina. Já começaram desmatando logo ela de cara e sobrou atualmente 7% da mata nativa da Mata Atlântica, da que nasceu aqui, não as que plantaram depois.

Suzanne: Não a reflorestada, né?!

Maitê: As originais! E é isso! E nosso mapa a gente escolheu, aqui, uma folha grande pra representar a Amazônia, porque lá as folhas das árvores são grandes e também muito altas. Aqui na Caatinga, como é uma parte mais seca, um tipo de... é um semiárido, a gente escolheu mais amarelinha né, pra representar. O Cerrado, a gente escolheu essa... essa folhinha, né? Esse fiapinho aqui, que aqui é mais longo e aqui é mais rebaixado, porque é tipo uma savana. A gente escolheu assim por isso. Aqui, como os Pampas são regiões planas e de gramíneas, a gente escolheu graminha pra colocar aqui mesmo.

Suzanne: Hum. E por que essa casca de árvore aqui? (na região da Amazônia).

Maitê: Porque como as árvores são altas, caem muitas cascas no chão.

Suzanne: Lembra o nome desse material que cai assim no solo?

Maitê: HUUUUUM... Líquens?

Suzanne: Não, serrapilheira. Por isso, na Amazônia tem muita matéria orgânica no solo.

Maitê: Ah é verdade! Eu tinha esquecido o nome. Mas é por isso!

Suzanne: Bom, então é isso!

Maitê: (fez expressão de espanto) Que isso? Só? E aqui (apontando para algumas folhinhas coladas perto dos nomes) são as integrantes do grupo (sorriu).

Suzanne: (agradeceu e marquei o próximo encontro).

Maitê: Se precisar, estou aí!

— Nesse momento, com a reação de Maitê ao ouvir de mim que a entrevista daquele dia poderia ser encerrada, senti o quanto aqueles encontros a agradavam e não se tratavam apenas de “obrigações” escolares.

Como já mencionei anteriormente, a produção dos mapas dos biomas brasileiros foi realizada pelos estudantes a partir de seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Percebemos nessa atividade uma forma simples e significativa de aproximar arte, ciência e vivência. Acredito que a relação entre a música, o poema, as expressões artísticas dos estudantes, seus imaginários, suas ideias e a troca com o grupo permitiram a consideração dos conhecimentos vivos e concretos dos sujeitos. Também penso que, na conversa posterior, as estudantes, assim

como eu, pudemos nos aproximar dos significados das vivências propiciadas por aquela atividade, ampliando nossos aprendizados. O amor a que nos fala Bakhtin parte do compromisso com o outro, a partir da linguagem, da troca, da escuta interessada. Nesse sentido, entendo as entrevistas como espaços alteritários, que nos proporcionam a significação e ressignificação das nossas vivências.

Voltando à lente das animações, gostaria de destacar um outro curta-metragem que oportuniza uma profunda reflexão sobre a nossa pesquisa. Na primeira aula da disciplina de Seminários da Educação Básica e Contemporânea, eu e meus colegas de turma, fomos apresentados ao curta “*Tsuniki no ie*”, em português “A casa de pequenos cubinhos”, criado pelo japonês Kunio Katō, no ano de 2008 e premiado com o Oscar de melhor curta de animação em 2009 (Figura 29). No momento em que assisti o curta, pouco sabia sobre Vigotski e sua teoria. Contudo, mesmo sem conhecer o conceito, o vídeo nos leva naturalmente a um mergulho nas nossas vivências de outros tempos. A partir da revisão da literatura e, posteriormente, com a produção dos Mapas Vivenciais, a animação recebeu um olhar ainda mais sensível. E é compartilhando a narrativa desse curta e relacionando-a com algumas falas presentes nas nossas entrevistas que gostaria de fechar, sem concluir, esse último capítulo.



Figura 29 - Uma casa, muitas casinhas. Cena do curta-metragem “A casa de pequenos cubinhos”.  
Fonte: Imagem capturada em vídeo disponível no YouTube.

A casa de pequenos cubinhos conta a história de um senhor que vive sozinho em uma pequena casa construída em uma vila constantemente alagada. Para que seus pertences não sejam submersos pelas águas do mar, que sobem cada vez mais, o velhinho constrói de tempos

em tempos um novo andar em cima da casa que foi inundada. Assim, a casa é composta por várias outras casinhas que foram alagadas pelo mar ao longo dos anos, vários cubinhos, um em cima do outro. O senhor acorda em um dia qualquer e descobre que sua atual casa está sendo novamente alagada. Com isso, providencia os materiais de construção e começa a levantar uma nova casa em cima daquela que estava ficando embaixo da água. Dia e noite, embaixo de sol e de chuva, o velhinho vai erguendo seu novo lar.

Quando a casa enfim fica pronta, ele finaliza a mudança de seus pertences e resgata alguns outros que haviam ficado para trás. Nesse dia, o seu cachimbo cai e afunda pela abertura de um alçapão que liga as casas. Já na casa nova e com a mudança feita, o senhor se vê sem o seu objeto estimado e decide ir em busca do mesmo mergulhando na casa abaixo. Mesmo depois de ter encontrado o seu cachimbo, o velhinho continua mergulhando casinha por casinha até chegar ao solo, onde se encontrava o primeiro lar de sua família. Em cada um desses andares, ele vai relembrando de suas vivências da velhice, da vida adulta, da juventude e da infância, a partir de objetos que foram deixados para trás.



Figura 30 - Uma taça que fez emergir outras vivências. Cena do curta “A casa de pequenos cubinhos”.  
Fonte: Imagem capturada em vídeo disponível no YouTube.

Assim como a taça, a cama e o sofá antigos revisitados nesse mergulho na história pelo personagem, cotidianamente também relembramos e ressignificamos algumas de nossas vivências passadas, que nos formaram e continuam nos formando, por meio de determinados objetos, sons, cheiros, imagens e situações. Na produção dos Mapas Vivenciais, essas vivências remotas emergiram constantemente nas falas e expressões das estudantes. Gostaria, portanto,

de convidar o leitor a realizar uma imersão em outros tempos e espaços a partir da visita de campo ao Jardim Botânico da UFJF:

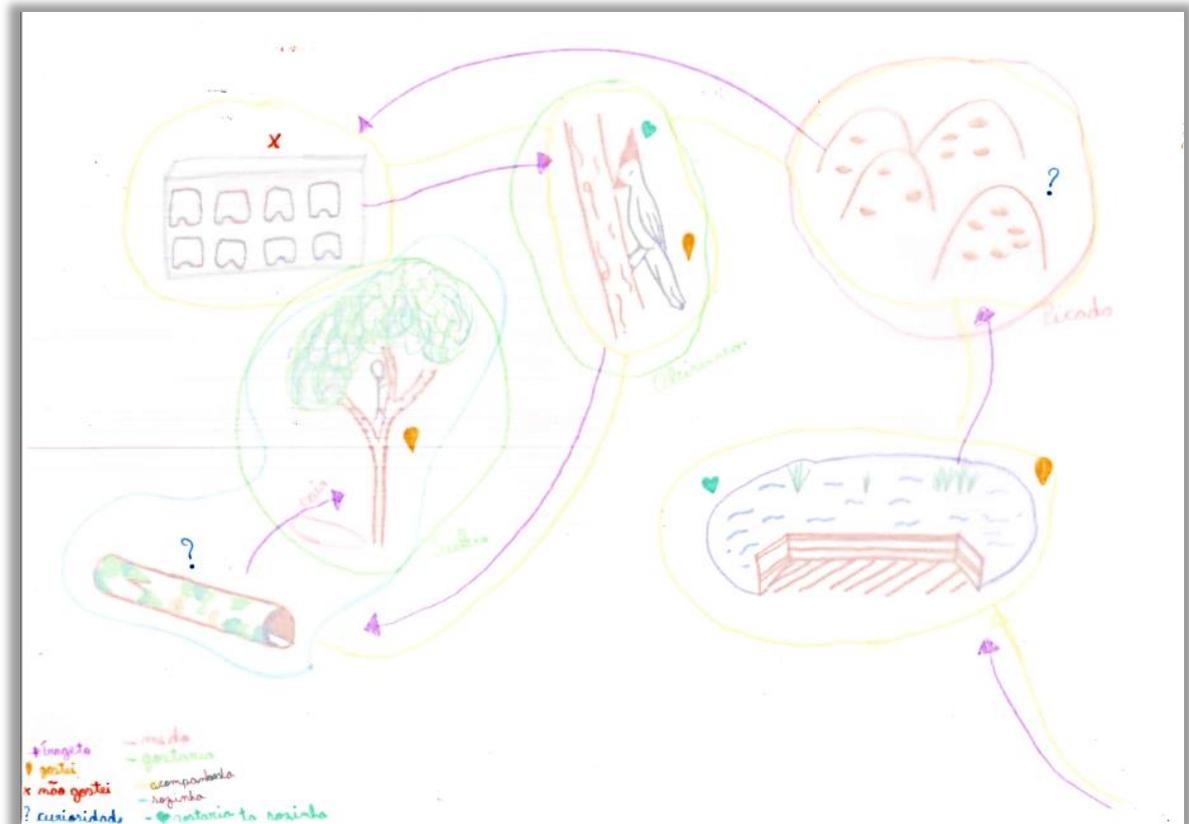


Figura 31 - Mapa Vivencial de Mirela.

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

Mirela: Tinha uns pés de jabuticaba lá, que o povo até subiu pra comer (sorriu).

Suzanne: O que é? (me referindo ao desenho).

Mirela: É uma pessoa catando jabuticaba. Vai bichinho de pauzinho mesmo, porque eu tô com muita preguiça de desenhar uma pessoa.

Mirela: Eu parei pra perceber que lá só tinha árvore de jabuticaba mais, em mais quantidade.

Suzanne: Jabuticabeiras?

Mirela: Uhum.

Suzanne: Você não reparou em nenhuma outra árvore?

Mirela: Depois que a gente saiu daquela área ali, que tavam as jabuticabas e foi andando pra lá (apontou para frente), que eu percebi algumas de acerola.

Suzanne: Ah! Frutíferas que você diz?

Mirela: Uhum.

— Não sei bem se a estudante estava realmente se referindo às árvores frutíferas ou se ela parou pra refletir depois da minha fala. Mas é perceptível, pra mim, como a atenção dela estava voltada às árvores que ela já conhecia [...]



Suzanne: Eu acho que vou te pedir para acrescentar só mais uma camada: “lugares que te remetem a infância”. Pode ser?

Cecília: (pegou a canetinha e marcou os lugares no mapa).

Suzanne: Agora eu queria que você me falasse [...]

Cecília: Tá. A jabuticabeira é porque eu pegava muita jabuticaba na casa do meu vô, tinha muita árvore e tal, muita jabuticabeira. E parquinho porque... aaaaaah (riu e gesticulou como se fosse óbvio) parquinho, né?!

Suzanne: Por que você gosta... gostava de brincar em parquinhos?

Cecília: (levantou o dedo indicador, fechou os olhos e falou enfaticamente) Ainda gosto! Porém... (olhou para o lado, gesticulou com a mão, sorriu) não sou aceita socialmente, ok?!

Suzanne: Entendi... (sorri) Bom, então por mim a gente finaliza esse mapa. Mas ele é seu, então... você tem mais algo a acrescentar?

Cecília: HUUUUUM... não.

O “parquinho”, a que se refere Cecília, não apareceu em nenhum dos outros Mapas Vivenciais, bem como os “arcos” que só aparecem no Mapa de Paula. A partir desse elemento que se destaca na paisagem para a estudante, devido a outro episódio por ela vivenciado, somos apresentados a outras temporalidades e outras espacialidades:

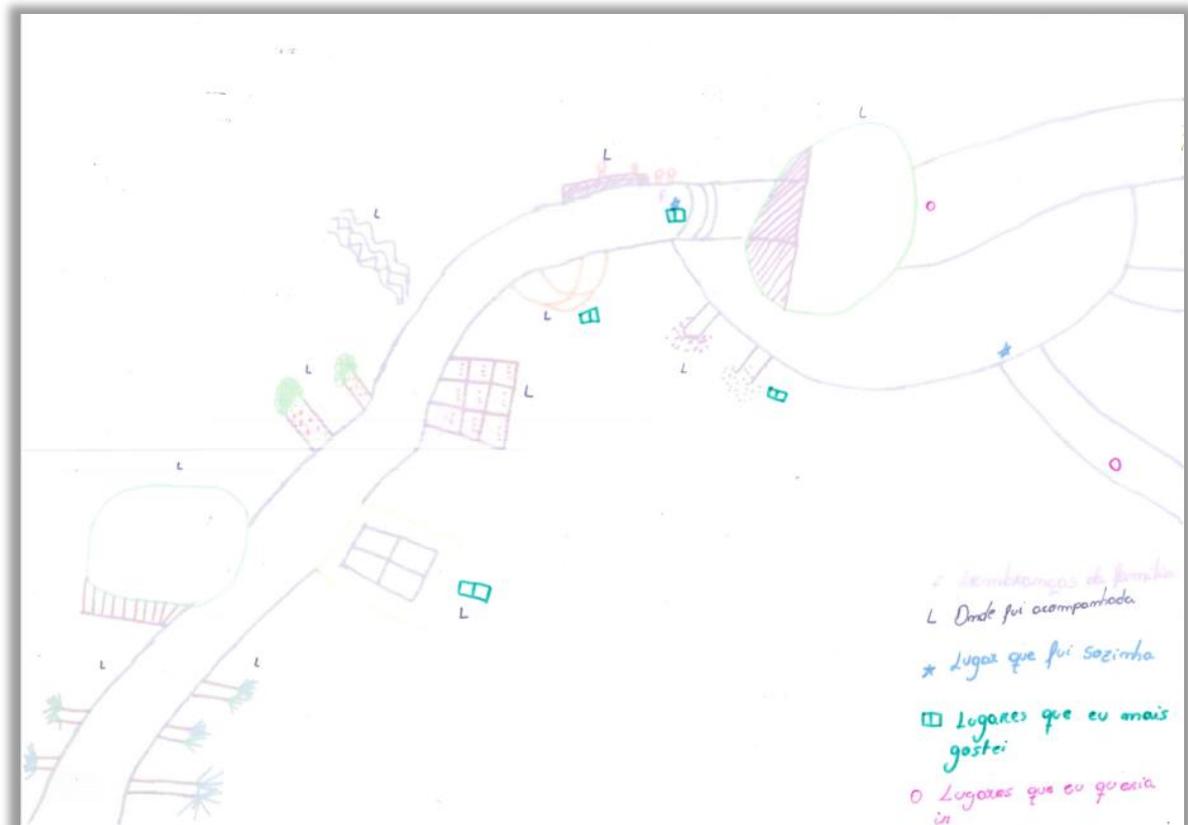


Figura 33 - Mapa Vivencial de Paula.

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

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!

Assim como no curta-metragem “A casa em pequenos cubinhos”, em que as antigas casinhas e objetos possuíam um teor simbólico para o personagem, pois os mesmos faziam parte da sua história, nos Mapas Vivenciais foi possível perceber esse mergulho nas variadas vivências que a relação com o meio pode propiciar aos indivíduos. Podemos verificar nos diálogos e expressões das estudantes como o espaço pode ser dotado de significados a partir das vivências de cada um dos sujeitos.

Na produção dos Mapas Vivenciais, me planejei para iniciar a conversa a partir de alguns elementos comuns, como por exemplo: “lugares que você gostou”, “lugares que você não gostou”. Esses aspectos me trouxeram, a princípio, um maior conforto para introduzir a abordagem da visita ao Jardim Botânico. A partir dos diálogos, outros aspectos em comum nas falas das entrevistadas foram surgindo, como: “lugares que fui acompanhada”, “lugares que fui sozinha”, “lugares que gostaria de ter ido”, o que as fez simbolizar essas categorias também. Contudo, algumas referências se deram de forma bem particular, o que as fez produzir algumas legendas próprias. Assim, diferentemente dos outros Mapas Vivenciais, um dos símbolos do Mapa de Maitê se refere aos lugares que lhe trouxeram paz durante a visita:



Figura 34 - Mapa Vivencial de Maitê.

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

Suzanne: Então, pelo que eu tava vendo nas suas falas anteriores, me pareceu que teve alguns lugares que te trouxeram paz.

Maitê: Uhum (sorriu).

Suzanne: Teria como você marcar quais foram?

Maitê: Aqui!

Suzanne: O lago? E por quê?

Maitê: Uhum. Ah, tava com um barulhinho muito bom! Gostei bastante! Deixa eu ver se tem mais algum lugar (olhou para o mapa). Ah! A jussara também! Eu adorei!

— A jussara trata-se de uma palmeira nativa da Mata Atlântica.

Suzanne: Então seria por conta do contato com a natureza?

Maitê: Aham!

Suzanne: E nesses lugares você gostaria de estar sozinha?

Maitê: Na jussara, sim.

Suzanne: Então você pode simbolizar de alguma forma que você gostaria de estar sozinha aqui? Tem algum outro lugar que você gostaria?

Maitê: Na jabuticaba (parou para pensar). Ah! Não! Eu não riria tanto! Posso fazer estrelinha?

Suzanne: Sim. E no lago?

Maitê: Também.

A fim de que o texto não se tornasse ainda mais extenso, optei por conversar com algumas expressões das estudantes presentes em seus Mapas Vivenciais, a partir da teoria que embasa a presente pesquisa. Todavia, gostaria de ressaltar que em cada um dos Mapas pude perceber uma grande diversidade de expressões e aspectos que não se restringem ao que foi aqui exposto. Embora tenham realizado o mesmo trajeto, a partir da mesma proposta e de estarem acompanhadas do mesmo grupo de pessoas, cada indivíduo ali presente vivenciou aquela visita de forma única. Além disso, penso que outros leitores possam vir a ter diferentes percepções das vivências das estudantes expressas nos registros. Nessa perspectiva e tendo em vista que os Mapas Vivenciais não se limitam as expressões gráficas das estudantes, mas também são compostos por todas as suas enunciações e gesticulações, entendo a importância de expor na íntegra as transcrições ao fim do texto (Anexo C, Anexo D, Anexo E e Anexo F).

Penso que essa diversidade de vozes, interpretações e vivências demonstram a relevância da nossa defesa em assegurar 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 nossa defesa de que o espaço não pode ser somente expresso de forma fechada e limitante. Entendo que 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.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adubar a terra  
com números e letras  
asas e poemas  
para colher lírios  
cravos e alfazemas

Agricultor  
o bom mestre sabe  
que espinhos  
e pétalas  
fazem parte  
da primavera

porque ensinar  
é regar a semente  
sem afogar a flor

**Ao mestre, a flor - Sergio Vaz**

O presente trabalho surge, primeiramente, como um questionamento individual e ético enquanto professora de Geografia. O Programa de Residência Docente foi o primeiro espaço para que eu pudesse refletir na prática sobre as indagações do ser professora. Em outras experiências profissionais, esse tempo do pensar sobre as questões mais profundas referentes à profissão se tornava escasso frente a todas as demandas de planejamento e estudo dos conteúdos, principalmente quando se é recém-formada. No Colégio de Aplicação João XVIII, pude vivenciar uma rica troca de saberes com docentes bem mais experientes, sem que houvesse, por isso, uma hierarquia entre nós. Desse modo, foi possível me questionar sobre como sou, sobre como eu desejo ser e sobre como estou me formando como professora.

Nas leituras às referências da área educacional, nas aulas da Graduação em Geografia, nas disciplinas da Pós-Graduação e até mesmo em conversas com colegas de profissão foram/são frequentes os temas que dizem respeito às experimentações diferenciadas de escolas, à diversificação de recursos didáticos e às diferentes metodologias de ensino. Mesmo havendo essa proximidade com o discurso falado e escrito, as experiências na Geografia Escolar que possuem essas características apresentavam-se, para mim, quase como utópicas. Embora eu sempre tenha acreditado em uma educação que tem como responsabilidade a formação integral do estudante para além dos conteúdos disciplinares, não são muitos os exemplos práticos que demonstram esse tipo de preocupação com o processo de aprendizagem.

Portanto, o meu questionamento ético girava em torno das possibilidades de me comprometer com esse tipo de ensino na minha praxe. Não tenho como intuito tomar nossa experimentação como uma verdade absoluta, pois sei da diversidade de contextos presentes na escola enquanto instituição. Todavia, gostaria de iniciar a minha trajetória problematizando alguns pontos essenciais para que o meu compromisso futuro enquanto professora pudesse ser pautado nessa reflexão. A Residência Docente foi, então, perpassada por uma série de perguntas que busquei responder ao longo desse Trabalho de Formação Docente. Algumas delas foram elucidadas, outras aprofundadas, outras estão por ser respondidas e algumas delas não terão respostas tão brevemente. Mas vejo em todas essas questões uma grande oportunidade de abertura para o diálogo.

Foi nesse sentido que procurei, juntamente com meus orientadores, desenhar a produção da presente pesquisa. E, apesar de reconhecermos a responsabilidade da sistematização de uma metodologia, entendemos o nosso estudo como o início de um caminho que precisa ser discutido e aprofundado com outros pesquisadores, professores e estudantes. Para tanto, optei 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 da participação em eventos e publicações de trabalhos.

Refletindo sobre as palavras de Sergio Vaz nos versos do seu poema “Ao mestre, a flor”, compreendo que essa referência sensível, ainda que simples, expressa-se ao longo dos capítulos desse trabalho. É possível então nos perguntarmos: nossa Geografia Escolar também está adubando a terra com asas e poemas, a fim de colher lírios, cravos e alfazemas ou será que, ao contrário, estamos afogando flores sem regar as sementes? Para chegar a essa conclusão, partimos da concepção de que a Geografia Escolar se estabelece como um campo que produz conhecimento na/para a escola e chegamos as considerações finais acreditando em um delineamento que nos leva a uma escuta amorosa das vivências de cada um dos sujeitos que contribuimos para a formação.

É comum ao sairmos da universidade o pensamento de que devemos adaptar os conhecimentos geográficos acadêmicos à escola. Essa ideia nos impossibilita de entender o ambiente escolar como produtor de conhecimento. Com base nos estudos de Chervel (1990), entendemos que ao pensar a escola somente como um espaço de adaptação do conhecimento científico estamos reduzindo e negando a existência autônoma das disciplinas escolares.

Defendemos, portanto, em nosso estudo que a Geografia Escolar se realiza no ambiente escolar e produz conhecimento a partir da relação entre professores e estudantes. Esse ponto de partida foi primordial para que eu pudesse compreender a relevância da Geografia Escolar enquanto campo de investigação e, desse modo, conceber o caráter da minha pesquisa.

A revisão da história da produção do conhecimento geográfico nos ajuda a entender como a Geografia Escolar caminhou e chegou ao que é nos dias atuais. Diversos marcos, discussões e correntes do pensamento foram importantes para a constituição da mesma. Nesse sentido, acredito que tenha sido relevante para o nosso trabalho enfatizar a perspectiva atual que rege grande parte dos estudos nesse campo. Vemos uma Geografia Escolar bastante pautada na defesa de uma maior aproximação com o cotidiano dos estudantes, a fim de que o ensino dessa disciplina possa ser realmente significativa para os sujeitos da aprendizagem.

Apesar dessa defesa, ainda observamos no cotidiano escolar uma Geografia que se materializa por práticas tradicionais, salvo determinadas experiências provenientes de contextos diferenciados ou ainda da resistência de certos professores de Geografia. O que nos revela, portanto, um modelo de escola hegemônico que privilegia alguns tipos de saberes em detrimento de outros e que demonstra uma maior preocupação com os resultados do que com o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Gostaria de enfatizar, nesse momento, que reconheço o privilégio de realizar uma pesquisa no Colégio de Aplicação João XXIII, pois o mesmo apresenta uma abertura institucional e legal para realizar experimentações de ensino. Além disso, entendo o contexto orçamentário de uma instituição federal, se comparado a escolas municipais e estaduais do nosso país, o que viabiliza uma maior disponibilidade de recursos e uma justa valorização dos profissionais da educação. Contudo, não acredito que essas distinções diminuam o valor das experiências realizadas naquele ambiente. Ao contrário, penso que devemos olhar com esperança para as mesmas, a fim de vislumbramos uma Geografia Escolar mais aberta e que possibilite outras formas de expressar a espacialidade humana.

Juntamente com a trajetória da Geografia Escolar, acompanhamos a evolução da Cartografia Escolar, campo que se destaca no currículo da disciplina ao longo de sua história. Foi possível, então, verificar que a Cartografia presente nas escolas se mostra muito dependente da Cartografia Acadêmica e de suas raízes instrumentais e cartesianas. Essa Cartografia se baseia na concepção de espaço absoluto, pensado para a representação gráfica da superfície física. Nesse sentido, entendo que essa abordagem fechada limita a linguagem cartográfica de ser pensada e expressa a partir de outras perspectivas.

Essa concepção de espaço como uma superfície contínua, pode nos levar a considerá-lo como um limite exterior, abstrato, desprovido de histórias, povos e culturas. Portanto, uma importante referência para nossa discussão foi a concepção de espaço de Doreen Massey, que o encara como aberto e em permanente construção, sendo esse produto de inter-relações, onde coexistem distintas narrativas. A autora nos propõe pensar a partir de um prisma alternativo, baseado na existência da pluralidade de identidades e suas relações no espaço. Além disso, para Massey, não deve haver uma equivalência entre representação e espacialização, visto que essa ideia aparenta retratar uma estabilização dos fenômenos e objetos.

Em uma palestra apresentada em um evento TED, disponível na plataforma da organização e também no YouTube, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie nos alerta para “o perigo de uma história única”. Ao nos contar algumas de suas histórias pessoais, a escritora nos faz refletir sobre a importância das histórias, mas para além disso, evidencia a importância das muitas histórias. A consequência de uma única narrativa é o roubo da dignidade humana. Mas as histórias podem, ao contrário, reparar a integridade de um povo. A partir da fala de Chimamanda, penso que só é possível perceber a complexidade humana, bem como a totalidade do mundo, quando rejeitamos uma única narrativa.

Voltando esse olhar para nossas práticas cartográficas escolares, enxergo nas bases racionalistas e positivistas o fortalecimento de uma lógica única que nos faz pensar o espaço como um palco para os acontecimentos. Quando nos fechamos em uma Cartografia Escolar que somente concebe o espaço geográfico como passível de ser representado por meio de uma superfície física, estamos desconsiderando e silenciando outras muitas histórias que integram esse espaço. Foi nesse sentido que propomos e buscamos pôr em prática a consideração das múltiplas possibilidades de linguagens na Geografia Escolar para além da gráfica.

Mediante a concepção de vivência, conceito central do presente trabalho, 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, entendo que esse conceito nos disponibiliza bases para pensar o espaço através das emoções, das afetividades, das corporeidades e das narrativas pessoais. O que, a meu 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, acredito que tenha sido possível trazer para a discussão outras formas de enxergar e escutar os sujeitos participantes da pesquisa 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 falas, dos gestos e expressões das entrevistadas. Somente através de uma escuta alteritária podemos garantir a diversidade presente nos discursos dos indivíduos, sem diminuí-la.

Em suma, tendo em vista nossos objetivos, bem como nossa questão central, acredito que o presente trabalho tenha atendido às nossas expectativas. Como já expus anteriormente, não o compreendo como um resultado, mas como um caminho que vem sendo construído dialogicamente e que não se conclui nesse texto. Considerando a minha experiência profissional, o Trabalho de Formação Docente me possibilitou enxergar uma intrínseca relação entre a pesquisa e o ensino. Bem como nos disse Paulo Freire (2019), hoje percebo que ser pesquisador não é meramente uma qualidade do professor, mas sim, parte de sua constituição.

Além disso, compreendo a abertura das discussões aqui expostas como um panorama futuro de estudo. A partir da reflexão sobre questões que se aprofundaram e de outras que surgiram no decorrer da produção e não puderam ser ponderadas com a devida atenção, pretendo conceber um Projeto de Pesquisa para o Mestrado, a fim de potencializar o presente debate. Embora ainda não tenha formulado uma questão principal que direcione a investigação, penso que a mesma pode ser concebida a partir das contribuições dos estudos de Bakhtin e das possibilidades em vislumbrar uma heterociência.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O Espaço Geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1989.
- AMORIM, C. C.; COSTA, B. M. F. Diálogos entre a Geografia Escolar e a Geografia da Infância. In: BEZERRA, A. C.; LOPES, J. J. M.; FORTUNA, D. (Orgs.). **Formação de Professores de Geografia: diversidade, prática e experiência**. Niterói: Editora da UFF, 2015. p. 115-128.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- BENTO, I. P. Ensinar e Aprender Geografia: pautas e contemporâneas em debate. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 4, n. 7, p. 143-157, jan./jun. 2014.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1991.
- BOLIGIAN, L.; ALMEIDA, R. D. A cartografia nos livros didáticos no período de 1824 a 1936 e a história da geografia escolar no Brasil. In: ALMEIDA, R. D. (Org.). **Novos rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo. Ed. Contexto, 2011. p. 71-90.
- CALLAI, H. C. Escola, Cotidiano e Lugar. In: BUITONI, M. M. S. (Org.). **Geografia: ensino fundamental [coleção explorando o ensino volume 22]**. Brasília: MEC, 2010.
- CASTELLAR, S. V. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, R. D. (Org.). **Novos rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo. Ed. Contexto, 2011. p. 121-135.
- CASTROGIOVANNI, A. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 2. 1990.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1997.
- CORRÊA, R. L. Espaço, um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 15-47.
- 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.

COSTA, B. M. F.; BARROSO, V. S. Mapas Vivenciais e a Pesquisa com Crianças. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, vol.23, n.3, p.989-1006. set./dez. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 59. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

FONSECA, F. P. Cartografias Cristalizadas: apontamentos para uma discussão da Cartografia nos cursos universitários de Geografia. 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.

GAIVOTA, D. O risco de “criançar”: para amar o tempo da escola. In: MELLO, M. B. **O Amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2. 1990.

GONÇALVES, A. R. A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. Biblio 3W. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, Vol. XVI, nº 905, jan. 2011. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-905.htm>. Acesso em: 10 fev. 2020.

JEREBTSOV, S.; PRESTES, Z. O Papel das Vivências da Personalidade na Instrução (no caso de estudos da Psicologia). **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 679-692, mai./ago. 2019.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 8. p.58-71. mai./jun./jul./ago. 1998.

LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B.; BEZERRA, A. C. A. Traçando mapas: a teoria histórico cultural e as contribuições para a pesquisa com crianças e suas espacialidades. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 28-32, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1341>. Acesso em: 11 nov. 2019.

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

MELLO, M. B. Constelar: aprendendo o exercício de uma heterociência. In: MELLO, M. B. **O Amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MELLO, M. B. Porque tu me escutas eu existo. In: MELLO, M. B. **O Amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

MELLO, M. B.; LOPES, J. J. Formação como movimento alteritário. In: MELLO, M. B. **O Amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

OLIVA, J. Desnaturalizar o espaço e a natureza: caminho para alternativas cartográficas. 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.

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.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PONTUSCHKA, N. N. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **Novos caminhos da geografia**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 111-142.

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

ROCHA, G. Delgado de Carvalho e a orientação moderna do ensino da geografia escolar brasileira. **Terra Brasilis – Revista de História do Pensamento Geográfico**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.83-109, 2000.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

STRAFORINI, R. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 175-195, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152621>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SUERTEGARAY, D. M. A. Pesquisa de Campo em Geografia. **GEOgraphia**, Niterói, v. 4, n. 7. 2002. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13423/8623>. Acesso em: 16 nov. 2019.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e a formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 31-55.

UFJF. **Jardim Botânico da Universidade Federal de Juiz de Fora**. Roteiros. Disponível em: <https://www.ufjf.br/jardimbotanico/visitacao/o-que-visitar-2/roteiros/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

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

## ANEXO A – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “**POR OUTRAS POSSIBILIDADES DE LINGUAGENS NA GEOGRAFIA ESCOLAR: CARTOGRAFIAS VIVENCIAIS**”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é acreditar na importância da investigação científica no campo da Geografia Escolar e, mais especificamente, da Cartografia Vivencial, a fim de que, através da mesma, seja desenvolvido um Trabalho de Formação Docente (TFD) da residente em Geografia. Nesta pesquisa temos como objetivo compreender os significados atribuídos às vivências dos sujeitos, tendo em vista sua condição geográfica e suscitar a reflexão dos mesmos sobre suas vivências no mundo, através das suas próprias expressões (fala, escrita, gestos, etc.).

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: a partir da participação em diferentes práticas didático-pedagógicas nas aulas de Geografia, que possibilitem outras abordagens cartográficas, serão elaborados, por você, no contraturno, Mapas Vivenciais e Cartografias Vivenciais que expressem suas vivências na Geografia Escolar. A pesquisa pode ajudar na reflexão sobre suas vivências no mundo, a partir da sua condição geográfica.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você.

Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

**Nome da Pesquisadora Responsável: Suzanne de Campos Pereira**  
**Colégio de Aplicação João XXIII / Universidade Federal de Juiz de Fora**  
**CEP: 36015-260**  
**Fone: (32) 3229-7602**  
**E-mail: joaoxxiii@uffj.edu.br**

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF  
 Campus Universitário da UFJF  
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa  
 CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: [cep.propesq@uffj.edu.br](mailto:cep.propesq@uffj.edu.br)

## ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/Responsáveis



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/RESPONSÁVEIS

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**POR OUTRAS POSSIBILIDADES DE LINGUAGENS NA GEOGRAFIA ESCOLAR: CARTOGRAFIAS VIVENCIAIS**”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é acreditar na importância da investigação científica no campo da Geografia Escolar e, mais especificamente, da Cartografia Vivencial, a fim de que, através da mesma, seja desenvolvido um Trabalho de Formação Docente (TFD) da residente em Geografia. Nesta pesquisa temos como objetivo compreender os significados atribuídos às vivências dos sujeitos, tendo em vista sua condição geográfica e suscitar a reflexão dos mesmos sobre suas vivências no mundo, através das suas próprias expressões (fala, escrita, gestos, etc).

Caso você concorde na participação do menor vamos fazer as seguintes atividades com ele: a partir da participação em diferentes práticas didático-pedagógicas nas aulas de Geografia, que possibilitem outras abordagens cartográficas, serão elaborados pelo menor, no contraturno, Mapas Vivenciais e Cartografias Vivenciais que expressem suas vivências na Geografia Escolar. A pesquisa pode ajudar o estudante a refletir sobre suas vivências no mundo, a partir da sua condição geográfica.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade e você não irão ter nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se o menor tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com ele nesta pesquisa, ele tem direito a indenização.

Ele terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você como responsável pelo menor poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. Mesmo que você queira deixá-lo participar agora, você pode voltar atrás e parar a participação a qualquer momento. A participação dele é voluntária e o fato em não deixá-lo participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que ele é atendido. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos com para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em deixá-lo participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

**Nome da Pesquisadora Responsável: Suzanne de Campos Pereira**  
**Colégio de Aplicação João XXIII / Universidade Federal de Juiz de Fora**  
**CEP: 36015-260**  
**Fone: (32) 3229-7602**  
**E-mail: joaoxxiii@uffj.edu.br**

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: [cep.propesq@uffj.edu.br](mailto:cep.propesq@uffj.edu.br)

### ANEXO C – Transcrição do Mapa Vivencial da estudante Maitê.

Expliquei como a pesquisa seria realizada e o que era um Trabalho de Formação Docente.

Suzanne: Aqui, você vai fazer a base do seu Mapa Vivencial do Jardim Botânico e eu queria que você fosse me falando tudo que você está desenhando. Tá?

Maitê: Tá!

Maitê: Eu vou fazer eu passando por aqui, senão não vai caber, tá?! (Fez a direção com a mão em cima do papel).

Suzanne: Tá bom! Do jeito que você quiser!

Maitê: Oh, quando eu entrei, aqui tinha árvores altas (Falou algo bem baixinho).

Suzanne: Só preciso que você fale um pouco mais alto pra eu poder ouvir depois a gravação.

Maitê: (Sorriu para a câmera).

[...]

Maitê: As árvores tinham as folhas mais finas.

Maitê: (Olhou para o desenho, sorriu, colocou a língua pra fora). Olha, isso são árvores!

Suzanne: Tá ótimo!

Maitê: Aí, aqui a gente passou pelo caminho, chegou num lago. Aqui tinha um lago! Que era veerde. Vou pegar essa cor aqui (Se referindo a canetinha verde). Bem grande, aqui do lado. Também tinha, tipo, algumas coisas aqui em cima dele, que eu vou fazer com um verde mais claro. Umas plantas que parecia, tipo, não é vitória-régia não... (Fez uma expressão de dúvida).

Suzanne: Ah! Era uma outra espécie de planta aquática, que parece vitória-régia, mas é de um outro lugar, eu também não lembro o nome agora.

Maitê: Ain, eu tô fazendo o caminho inverso, eu deveria ter colocado o lago desse lado (Apontou para o outro lado do papel). Mas ok! (Me olhou buscando aprovação).

Suzanne: (Balancei a cabeça positivamente). Tudo bem!

Maitê: Aí aqui subindo... subindo aqui tinha uma casa. É, tipo uma unidade lá...

Suzanne: A recepção, né?!

Maitê: É! A recepção! Aí tinha janelas muito grandes (Olhou para o desenho e expressou um sorriso grande de decepção). Artes e Design que me aguarde! Aí! Nossa! Ficou tão feio! (Deu uma gargalhada com a mão na boca e me olhou). Aí logo em seguida a gente passou pela (Fechou os olhos para pensar), a gente subiu lá em cima, viu os líquens. A gente passou pelo banheiro, depois foi lá em cima e viu os líquens, né?! (Me olhou questionando).

Suzanne: Sim!

Maitê: Ah tá!

Maitê: Virou aqui, aí tem os troncos das árvores. Tinha alguns vermelhinhos, esses são os líquens. Como eu não sei desenhar, então eu vou escrever aqui “líquens”. Aí, logo em seguida, já tinha aquele negócio lá da Verusca.

Suzanne: Da Verusca?

Maitê: É! A toca dos coelhos!

Suzanne: Ah tá!

Maitê: Que era aqui mais ou menos. Tava praticamente em frente, né?! Parece até uma sapateira, né?! (Colocou a mão na boca e ficou olhando pensativa). Então, vê aqui de duas formas, aí vai ter que virar do outro lado (Levantou o papel).

Suzanne: Tudo bem!

Maitê: Aí depois a gente passou, viu aquele toco lá no chão, tinha mais líquens. Aí depois dos líquens tinha a jussara... Ah, esqueci dos mares de morros (Se referindo a uns montinhos feitos de cimento). Aqui tinha... pera aí! A jussara! Vou fazer desse lado aqui.

[...]

Maitê: Vou escrever o nome dela aqui. Depois tinha o segundo lago que era e-norme. O segundo lago tinha a ponte aqui oh. Muito grande também!

Suzanne: Era o deque, né?!

Maitê: É! O deque! Aí, aqui tinha mais umas miniaturas de vitória-régia, mais umas aqui... Aí tinha uma garça lá. Vou escrever aqui que é uma graça (Sorriu). Aí, aqui logo em frente tinha a jabuticaba, né?! Tinha raízes muito grandes e eram juntinhas.

Suzanne: As raízes? Ou a copa muito grande?

Maitê: É copa?

Suzanne: Você tá falando de qual parte?

Maitê: De baixo.

Suzanne: Ah! Das raízes mesmo!

Maitê: E aí tinhas as folhas delas aqui. Algumas folhinhas assim... A copa é o que?

Suzanne: É a parte de cima da árvore, isso que você tá desenhando agora. Que eram enormes também, né?!

Maitê: Sim! Juntava uma na outra! Aí tinha umas jabuticabas, aqui, em todo lugar! E aí depois das jabuticabas a gente voltou. Aí, acabou aqui (Me olhou para confirmar). Foi depois disso mesmo, não foi?

Suzanne: A gente foi em mais um lugar antes.

Maitê: (Colocou a mão no queixo pensativa) Antes de ir embora? Depois da jabuticaba?

Suzanne: A gente passou na recepção.

Maitê: Ah é! Vou fazer voltando aqui, tá?! (Se referindo ao caminho). Vou fazer uma seta. Ah! Faltou os mares de morro, que é logo aqui. É isso!

Suzanne: Eu queria que você marcasse, com alguma cor, do jeito que você preferir, os lugares que você mais gostou.

Maitê: É pra eu marcar por cima? Aí eu vou colorir?

Suzanne: Do jeito que você quiser! Aí depois você vai fazer uma legenda.

Maitê: Tá!

[...]

Maitê: Pronto!

Suzanne: Agora, você coloca o símbolo que você usou e escreve como uma legenda.

Maitê: Pronto!

Suzanne: Me diz o porquê esses foram os lugares que você mais gostou.

Maitê: A jussara, porque eu achei muito bonita. A lagoa eu também achei muito bonita e foi bom estar com todo mundo lá, eu gostei! E a jabuticaba também foi muito engraçado. Os meninos lá subindo pra pegar jabuticaba, eu achei muito engraçado!

Suzanne: Aham.

Maitê: Foi muito bom!

Suzanne: Tá. É isso? E agora, com uma outra cor, você vai marcar os lugares que você não gostou.

Maitê: É.. nenhum!

Suzanne: Nenhum?

Maitê: Nenhum!

Suzanne: E os lugares que você não marcou?

Maitê: Ah, esses lugares foram os que eu mais gostei! Esses daqui eu também gostei, mas não foi que nem esses.

Suzanne: Ah entendi! Então, você marca pra mim os lugares que você gostaria de ter ido no Jardim Botânico, já que a gente não visitou tudo, né?!

Maitê: Então, vou ter que desenhar de novo (Se referindo a base).

[...]

Maitê: Era um lugar restrito. A gente não podia ir, porque tava interditado. Era tipo uma trilha que tinha pra cá, não era?

Suzanne: Sim!

Maitê: Agora, lugar que eu gostaria de ter ido...

Suzanne: É!

Maitê: Bicho curioso, né?!

Suzanne: Mas essas trilhas poderiam ser feitas com os guias, é porque o dia estava chuvoso.

Maitê: Mas tinha uma que tinha caído árvore, eu acho... que tinha sido essa.

Suzanne: Então não teve nenhum lugar que você não tenha gostado, né?!

Maitê: Isso! Gostei de todos, mas esses foram os meus preferidos!

Suzanne: Eu queria que você simbolizasse os lugares que você foi acompanhada.

Maitê: Vou ter que fazer mais desenho na base.

Suzanne: Por quê?

Maitê: Porque eu fui mais pra cima...

Suzanne: Acompanhada?

Maitê: Não. Desacompanhada. Tipo assim, não muito desacompanhada. Eu tava vendo vocês e vocês estavam me vendo, mas no lugar não tinha ninguém.

Suzanne: Entendi.

Maitê: Era jabuticaba também. Pronto!

Suzanne: Agora, você faz com alguma cor e vai me falando os lugares que você foi acompanhada.

[...]

Maitê: Eu vou escrever aqui né? Os lugares que eu fui acompanhada...

S: Sim! Mas não em cima, porque o mapa será formado por todas essas camadas.

Maitê: Ahhhh tá! (Levantou as sobrancelhas e abriu bem os olhos).

Suzanne: Nessa mesma camada, os lugares que você foi sozinha.

[...]

Suzanne: Me fala quais são esses lugares que você foi, vai me falando os que você estava acompanhada..

Maitê: No início, a gente passou por um monte de árvores altas, que a gente estava com os professores. Depois, a gente passou no primeiro lago. Na recepção e da recepção a gente foi pra demonstração de mares de morros. Depois, a gente foi pra toca dos coelhos, que aí fala da Verusca (Uma lenda do Jardim, contada pelas guias). Depois a gente foi lá nos líquens, que tava nas árvores. Aí, depois, a gente passou por um tronco que estava caído no chão, viu os líquens dele. Depois, a gente passou pela área restrita, viu a jussara. Depois da jussara a gente viu o segundo lago e depois a gente ficou na jabuticaba. Aí eu falo a parte que eu tava sozinha?

Suzanne: Sim!

Maitê: Aí o pessoal tava lá pegando jabuticaba e eu fui pegar jabuticaba em uma outra que estava um pouco mais longe.

Suzanne: Tá. E você quer acrescentar nos lugares que você gostou esse que você foi sozinha?

Maitê: É... não! Porque, tipo assim, não é que eu não gostei, mas foi normal.

Suzanne: Acho que por hoje a gente finaliza, então!

Agradei a Maitê e marquei o próximo encontro.

Suzanne: Eu queria te perguntar se teve alguma parada nessa visita que você achou chata.

Maitê: Chata? Hum... Não!

Suzanne: Então, pelo que eu tava vendo nas suas falas anteriores, me pareceu que teve alguns lugares que te trouxeram paz.

Maitê: Uhum (Sorriu).

Suzanne: Teria como você marcar quais foram?

Maitê: Aqui!

Suzanne: O lago? E por que?

Maitê: Uhum. Ah, tava com um barulhinho muito bom! Gostei bastante! Deixa eu ver se tem mais algum lugar (Olhou para o mapa). Ah! A jussara também! Eu adorei!

Suzanne: Então seria por conta do contato com a natureza?

Maitê: Aham!

Suzanne: E nesses lugares, você gostaria de estar sozinha?

Maitê: Na jussara, sim!

Suzanne: Então, você pode simbolizar de alguma forma que você gostaria de estar sozinha aqui? Tem algum outro lugar que você gostaria?

Maitê: Na jabuticaba (Parou para pensar). Ah! Não! Eu não riria tanto! Posso fazer estrelinha?

Suzanne: Sim! E no lago?

Maitê: Também.

Suzanne: Tem alguma outra coisa que você queira acrescentar no seu mapa? Tanto algo que você fez que tenha lembrado agora, como de sensações.

Maitê: A toca dos coelhos me trouxe uma sensação meio estranha.

Suzanne: Por quê?

Maitê: Ah não sei explicar! Foi estranho.

Suzanne: Desagradável?

Maitê: Foi neutro. Contaram a história lá da Verusca, eu queria saber mais, despertou interesse eu fiquei meio (Fez expressão de interrogação).

Suzanne: Então foi um lugar que despertou o interesse, né?

Maitê: Deixa eu marcar aqui de amarelo. Eu queria saber mais sobre!

Suzanne: Bom, tem algo a mais?

Maitê: Hum... não.

Suzanne: Bom, então acho que a gente finaliza aqui. Mas me diz: o que você achou de participar da pesquisa?

Maitê: (Sorriu) Achei legal!

Suzanne: E o que te trouxe?

Maitê: Ah, eu gostei! É uma disciplina que eu já tenho afinidade, então passar mais tempo foi bom! (Sorriu)

## ANEXO D – Transcrição do Mapa Vivencial da estudante Mirela.

Expliquei como seria realizada a pesquisa e o que era um Trabalho de Formação Docente.

Suzanne: Nesse primeiro momento, você vai fazer a base do seu mapa. Então, eu queria que você desenhasse o Jardim Botânico.

Mirela: Tá!

Suzanne: E aí, você vai me falando o que você está desenhando.

Mirela: Tá ok! (Sorriu). Vou começar pela parte das ruínas lá, que a mulher falou que eles colocavam os coelhos... coisa que eu achei bem legal e diferente, porque os coelhos ficavam presos em uns lugares bem pequitinhos. Não vai ficar totalmente perfeito...

Suzanne: Aqui a gente não tá pensando em certo e errado!

Mirela: Não lembro se era assim ou se tinha uma voltinha em cima, eu acho que era embaixo (Se referindo ao desenho da casa dos coelhos). Depois a gente foi passando lá num lado onde tinha uma árvore caída no chão, que tava... tipo morta né?! Que tava crescendo cogumelos também. Até tirei foto do cogumelo. Tá parecendo mais uma barrinha de chocolate (Sorriu).

Suzanne: O que te chamou atenção aí?

Mirela: Ah tipo, vegetação que tava lá. Tipo, os cogumelos, fungos, que tava dando na árvore. Também o jeito que ela tava caída.

Suzanne: Ao pensar que uma árvore que já morreu pode dar lugar a tantas vidas?

Mirela: Uhum.

[...]

Mirela: Tá! (Colocou a lapiseira na boca, olhou a folha de papel e pensou).

Suzanne: E agora?

Mirela: Na hora que aquela mulher tava explicando, a gente escutou o barulho de um pica pau. Então, tem bastante animais lá. Tanto que tinha uma onça lá, né?! (Sorriu). Tá! Eu não lembro como é que desenha um pica pau (Sorriu). Isso aqui tá parecendo mais um tucano.

Suzanne: Não. Tá parecendo um pica pau.

Mirela: Tá parecendo? Pra mim, isso aqui ainda é um esboço, então... Pica pau moicano (Falou baixinho e sorriu). Até que não ficou ruim não (Olhando para o desenho e sorrindo). Ficou legal o pica pau! (Colocou a mão na boca e pensou).

Suzanne: O que você achou interessante nesse ponto?

Mirela: Que tem várias árvores, que tem muito pássaros, que vive soltos, não se preocupam com nada!

[...]

Mirela: Não sei como que vai sair o deque... Na entrada, lá na hora que a gente chegou, tinha um deque lá... queeee dava vista pra um lago muito bonito! Não sei desenhar deque. Num lago lá grandão também tinha um deque, que a gente até tirou foto.

Suzanne: O que é isso?

Mirela: Tô tentando representar o lago (Riu). É... eu tenho que estudar mais anatomia de lugares!

Suzanne: Tá ótimo!

Mirela: (Me olhou e sorriu). Tinha também, tipooo huum, umas vegetações na água, se parar pra perceber. Eu não sei que bicho era aquele que tava na água, mas parecia um pato (Falou com uma voz mais fina, infantil). Um pato ou um marreco, mas que tinha algum bicho na água, tinha! Eu não vi que tinha peixe... (Me olhou).

Suzanne: Também não sei se tinha.

Mirela: (Olhou para o desenho e sorriu). É! Dá pro gasto! (Balançou a lapiseira na mão, pensou, colocou a mão no queixo, continuou pensando e olhando para o desenho). Tinha uns pés de jabuticaba lá, que o povo até subiu pra comer (Sorriu).

Suzanne: O que é?

Mirela: É uma pessoa catando jabuticaba. Vai bichinho de pauzinho mesmo, porque eu tô com muita preguiça de desenhar uma pessoa.

[...]

Mirela: Eu parei pra perceber que lá só tinha árvore de jabuticaba mais, em mais quantidade.

Suzanne: Jabuticabeiras?

Mirela: Uhum.

Suzanne: Você não reparou em nenhuma outra árvore?

Mirela: Depois que a gente saiu daquela área ali, que tavam as jabuticabas e foi andando pra lá (Apontou pra frente), que eu percebi algumas de acerola.

Suzanne: Ah! Frutíferas que você diz?

Mirela: Uhum.

[...]

Mirela: Isso aqui é a representação das folhas. Tenho que ir pra UF (Se referindo a UFJF) treinar mais a árvore.

Suzanne: Treinar desenho?

Mirela: Uhum.

Suzanne: Mas aqui no João também tem!

Mirela: Ah! Mas lá eu fico sentada embaixo da árvore. Eu fico às vezes observando as pessoas e fico fazendo a anatomia delas.

[...]

Mirela: (Colocou a mão no queixo e olhou para o desenho).

Suzanne: Você tem algo mais para acrescentar?

Mirela: Oh! Esse aqui representa algumas ruínas que tem lá. Vários animais. Têm dois lagos grandes.

Suzanne: No desenho só tem um lago, né?

Mirela: É! É porque senão eu vou fazer o outro aqui também. Se quiser eu faço! Mas esse aqui já representa os dois, porque os dois tem o deque, pra você entrar lá e andar. Só que em um o deque é maior, em outro o deque é menor. (Bateu com os dedos na mesa enquanto olhava o desenho). Você viu aqueles montinhos de areia que tinha lá? Achei muito interessante! Eu queria saber como é que foi feito aqueles montinhos...

Suzanne: Os formigueiros?

Mirela: Não! Na hora que a gente chegou, que a gente passou, que tinha gente andando em cima, tipo eu, subi lá e fiquei pulando igual um cabrito, pra lá e pra cá.

Suzanne: Ah! O Dinho (Professor de geografia) falou que era pra representar os mares de morros, relevo daqui, mas eu realmente não sei se era.

Mirela: (Pensativa) Ah e a colonização das formigas também! Isso aqui eu vou fazer a representação do formigueiro!

Suzanne: Aí é o formigueiro?

Mirela: Uhum, eu ia fazer os montinhos, mas aí eu pensei nos formigueiros. A mulher falou que tem vários quilômetros debaixo lá. Quando você olha de cima assim, você acha que o formigueiro é pequenininho, mas você não imagina o tamanho que ele é para baixo! É... Tá bom pra uma representação de formigueiro! (Deixou a lapiseira em cima da mesa). É!

S: Tá bom!

Agradei e marquei o próximo encontro.

Suzanne: Olhando para essa base, você acha que alguém saberia o trajeto que você percorreu no Jardim Botânico?

Mirela: Não.

Suzanne: E você acha importante representar esse trajeto em um mapa?

Mirela: Sim!

Suzanne: E então, você quer representar esse caminho ou não?

Mirela: Quero! (Sorriu).

Suzanne: Pode fazer então!

Mirela: (Pegou canetinhas de diferentes cores, tirou a tampa e colocou de volta, olhou para o desenho). Não sei!

Suzanne: Não quer?

Mirela: (Balançou a cabeça negativamente).

Suzanne: Então tá! A gente vai começar a primeira camada então!

Mirela: Tá!

Suzanne: Aliás, a gente pode fazer aqui! (Me referindo ao papel vegetal).

Mirela: Só que eu não sei como representar!

Suzanne: Seria o trajeto que você fez.

Mirela: A gente começou através do lago, daqui a gente passou por umas dunas de areia.

Suzanne: Eram dunas de areia?

Mirela: É porque tá representando aquelas dunas mais os formigueiros. Daqui, a gente foi direto pras ruínas. Das ruínas a gente viu o pica pau. Do pica pau... tô fazendo uma confusão (Sorriu). A gente passou pela árvore. Da árvore... ih, pera aí! Buguei! Pera aí! Do lago passou pelas dunas, das dunas foi pras ruínas, das ruínas a gente foi pro pica pau. Ah! Eu mudei! Do pica pau a gente foi para os formigueiros.

Suzanne: É porque você colocou dois lugares representados aqui. Lembra?

Mirela: É! É porque daqui a gente foi para as árvores de jabuticaba e depois foi pro outro lago. E depois do lago a gente foi embora... na verdade, foi embora não! A gente foi lanchar, foi comer! (Sorriu).

Suzanne: Tá bom! Então eu queria que você fizesse uma legenda dizendo que esse foi seu trajeto.

[...]

Suzanne: Eu também queria que você me dissesse os lugares que você mais gostou de ir.

Mirela: Que eu mais gostei? Jabuticaba!

Suzanne: Aí você simboliza de alguma forma.

Mirela: Representando o que eu gostei, vou colocar um coração.

Suzanne: Tá bom!

Mirela: Tá parecendo uma gota! Ah, vai ficar isso aqui de representação!

[...]

Suzanne: Por quê? Vai me falando o que você está marcando.

Mirela: Então, eu gostei da jabuticabeira, porque eu amo jabuticaba! E o pica pau porque eu gosto da natureza! E o lago é bonito! (Sorriu).

Suzanne: Com uma outra cor, você simboliza os lugares que você não gostou.

Mirela: Assim, eu achei interessante, mas ao mesmo tempo eu não gostei, por manter os coelhos ali presos, num lugar bem minúsculuzinho.

Suzanne: Então, ao mesmo tempo que você gostou de saber, você não gostou da ideia de ter acontecido?

Mirela: Não! É só foi isso assim!

Suzanne: O único lugar que você não gostou?

Mirela: É!

Suzanne: E o formigueiro? O tronco? Como você classificaria?

Mirela: Curiosidade.

Suzanne: Por quê?

Mirela: Porque você passa perto, você nem sabe o que aconteceu, o que vai acontecer... Tipo, o formigueiro! Na hora que você passa perto dele, você acha que só aquele pedacinho, aquele montinho de areia ali só, tem as formigas, tem a rainha, tem a colônia... Mas na hora que você descobre o que tem mais, além daquela paisagem, que é milhões e milhões de buracos pra baixo e várias colônias...

Suzanne: Então, você achou isso curioso?

Mirela: E o tronco a mesma coisa! O que acontece depois que ele cai. Porque geralmente pegam e levam pra outro lugar pra servir de outra coisa, mas não sabe como ele fica assim.

[...]

Mirela: “Curiosidade” é tudo junto?

S: É! Com “s”.

Mirela: Cu-ri-o-si-da-de. Não sei se tá certo, porque eu sou meio analfabeta (Sorriu).

Suzanne: Tá certo!

[...]

Suzanne: Eu queria saber um pouco mais sobre a jabuticabeira. Tem umas pessoas aí! O que representa?

Mirela: Porque desde pequena, eu adoro subir em árvore para poder pegar jabuticaba. Só que depois que eu tive uma pequena experiência com árvore, eu não gosto mais de subir em árvore, aí eu mando meu avô ou alguém ir buscar jabuticaba para mim.

Suzanne: E essa pessoa representa o que?

Mirela: Eu voltando a subir em uma árvore.

Suzanne: Então, você gostaria de ser essa pessoa?

Mirela: (Balançou a cabeça positivamente). Uhum!

Suzanne: Então, vamos fazer uma camada com o que você gostaria de ter feito.

Mirela: O que eu gostaria de feito? Primeiramente, subido na árvore pra pegar jabuticaba.

Suzanne: Isso te lembra sua infância e ao mesmo tempo te dá medo?

Mirela: Dá! Porque uma certa pessoa foi subir numa casa da árvore, aí na hora que ela foi pra descer, ela caiu e meteu (Falou baixinho e rápido) no chão.

[...]

Mirela: Ficar observando mais os animais.

Suzanne: Alguma outra coisa?

Mirela: (Balançou a cabeça negativamente).

Suzanne: E de uma outra cor, medo.

Mirela: Medo de cair. E do formigueiro, de ser picada. Picada de formiga... dependendo da formiga, dói pra dedéu.

[...]

Mirela: (Olhou o mapa com as duas camadas). Oh! Ficou legal! Eu nunca tinha feito assim.

Suzanne: Eu acho que tá ótimo por hoje!

Agradei a Mirela e marquei o próximo encontro.

Suzanne: Você quer acrescentar alguma coisa que você tenha lembrado depois na base ou nas camadas que você fez?

Mirela: Não.

Suzanne: Então, vamos fazer uma nova camada.

Mirela: São quantas camadas?

Suzanne: Quantas você achar necessário... se a gente achar suficiente, podemos finalizar com essa!

Mirela: Só queria saber só.

Suzanne: Eu queria que você me dissesse se você foi sozinha em algum lugar?

Mirela: Que eu comecei a andar sozinha sem o grupo?

Suzanne: Sim!

Mirela: Na parte dos montinhos e da jabuticaba.

Suzanne: Você tava sozinha?

Mirela: O pessoal tava pro outro lado e eu tava zanzando pra lá sozinha (Sorriu).

Suzanne: Tá! Então, nessa camada você vai simbolizar os lugares que você foi sozinha e os lugares que você estava acompanhada.

[...]

Mirela: Tipo assim, eu fui andando mais na frente e depois que chegou o pessoal.

Suzanne: Uhum.

Mirela: Eu que cheguei primeiro nesses dois lugares.

Suzanne: E por que você preferiu andar sozinha?

Mirela: Quando tava todo mundo junto, eu não tava conseguindo ouvir o barulho da natureza. E o que eu mais gosto em lugar que tem mato, coisa assim, é ficar zanzando pra lá e pra cá sozinha e escutar o barulho da natureza.

Suzanne: Então nesses momentos você gostou de estar sozinha?

Mirela: Uhum.

[...]

Mirela: “Acompanhada” é tudo junto?

Suzanne: Uhum.

[...]

Suzanne: É “nh” né?!

Mirela: “nh”?

Suzanne: No segundo lago você gostaria de estar sozinha?

Mirela: Uhum.

Suzanne: Por quê?

Mirela: Eu gosto de ficar olhando as coisas.

Suzanne: Então, simboliza os lugares que você gostaria de estar sozinha.

[...]

Suzanne: Tem algum outro lugar?

Mirela: (Apontou para o pica pau).

Suzanne: Na observação dos animais, né?! Diz pra mim o porquê.

Mirela: Mesma coisa que nesse daqui... pra mim observar melhor e sentir a energia do local.

Suzanne: Então tá bom! Aquele lugar que a gente parou pra conversar depois você nem mencionou.

Mirela: Ahhhhhh é!

Suzanne: Você quer acrescentar?

Mirela: Não. Porque a gente só parou lá pra comer, praticamente. E conversar um pouco. Mas os que eu achei mais interessantes foram esses (Apontou para o mapa).

Suzanne: Tudo bem! Então, se você concordar, a gente pode finalizar seu mapa por aqui!

Mirela: Pra mim, tá bom!

### ANEXO E – Transcrição do Mapa Vivencial da estudante Paula.

Expliquei como seria realizada a pesquisa e o que era um Trabalho de Formação Docente.

Paula: Tá, na hora que a gente chegou, a gente ficou reunido ali naquela partezinha. Eu cheguei e talz. Lembra que eu cheguei atrasada? Aí, depois a gente foi subindo assim e nesse caminho que a gente foi seguindo até o lago, assim... Na verdade, até a parte lá que as moças começaram a falar com a gente (Se referindo as monitoras). É... tinham algumas árvores lá naquele lugar que você mandou a gente correr, porque estávamos devagar demais. Tadinho do Saulo e da Ane (Se referindo aos estagiários)! Aqui era meio que umas árvores mais finas e as folhas delas eram bem curtinhas. Tá horrível! Tá ficando muito feio, Suzanne, desculpa!

Suzanne: Pare com isso, Paula!

Paula: Tá! Aí, esse é o caminho que a gente fez! Aí depois, a gente foi andando assim mais um cadinho. Tinha aquele (Colocou a mão no rosto) lago lá, que a moça explicou pra gente. Ela foi falando lá do Jardim Botânico, só que eu não lembro direito. A gente saiu assim (Fez a direção com a mão), tava na frente. Você vai mostrar esses desenhos pra quem, Suzanne?

Suzanne: Pra quem estiver no dia da minha apresentação.

Paula: Então, você vai apresentar os desenhos? (Sorriu e fez uma expressão de surpresa).

Suzanne: Também!

Paula: Jesus Cristo! Que dia que é sua apresentação?

Suzanne: Ano que vem. Março, eu acho!

Paula: Ah, no final da Residência?

Suzanne: Isso!

[...]

Suzanne: E isso é o que? (Me referindo ao que ela estava desenhando).

Paula: Aquela parte que a gente sobe em cima do lago, sabe?

Suzanne: Deque?

Paula: É! Onde todo mundo fica... Eu tentei fazer, mas ficou horrível também. Aí, depois, a gente foi andando mais um cadinho pra cima e tinha aquele lugar que a gente comeu na hora da volta. Recepção? Uma casinha, né?!

Suzanne: Chamada de casa da onça, né?!

Paula: Isso! Que tinha cheio de animais desenhados na parede... Como que eu vou fazer isso? (Parou para pensar, colocou a língua pra fora). Ela era amarela, só isso que eu lembro. Lá tinha janelas, mas não tinha vidro, quer dizer, tinha vidros. A moça falou que por isso colocava jornal, para os passarinhos não baterem. Nossa! Ficou muito feio!

Suzanne: Pare com isso, Paula!

Paula: (Apontou para o desenho). Olha só a casa! (Sorriu) Mas tudo bem! Aí depois, a gente continuou andando mais um cadinho. Aí, você pode responder? O que que veio primeiro? A casa dos coelhos ou os mares de morros?

Suzanne: Então, são caminhos diferentes. Mas primeiro a gente passou na casa dos coelhos.

Paula: Primeiro, antes da casa dos coelhos, tem aquele negócio do ar (Levantou o dedo indicador).

Suzanne: O que?

Paula: Os líquens!

Suzanne: Ah tá! O que do ar?

Paula: Dependendo demonstra se o ar é bom ou ruim. Não é?

Suzanne: Se o ar estiver muito limpo eles são mais coloridos também, né?

Paula: Uhum. Tinha vermelho, laranja e verde? (Fez uma expressão de dúvida).

[...]

Paula: Tem que mostrar o caminho certinho que a gente fez? Porque eu acho que não vai caber tudo ali.

Suzanne: Do jeito que você preferir. Não tem que ter preocupação com proporção, tamanho...

Paula: Tá bom!

[...]

Paula: (Olhou para o que havia desenhado, levantou os dedos polegares e deu um sorriso). Aí, depois a gente foi passando pela casa dos coelhos, que também era do lado... (Pensou) Ih, isso daqui era do lado de cá! (Tsc – som com a boca) Droga! (Me olhou).

Suzanne: Tudo bem!

Paula: (Sorriu). Eu seu que eram meio que gavetas, mas eu não sei como é que eu vou fazer isso (Colocou a mão na cabeça). Tá! É.. é... Aí, a gente foi... foi até aqui que a gente viu o pica pau, não foi?

Suzanne: Foi!

Paula: Aí a gente veio, aqui tinha os mares de morros. Não lembro (Coçou a cabeça, pensando). Depois... (Olhou para cima). Ah! Tinha aquele... a gente passou por aquele... é meio que, parece... que tem lá no Jardim Botânico do Rio (Fez o formato com as mãos). Aqueles arcos assim!

Suzanne: São arcos mesmo, né?

Paula: A gente passou por aqui. Não! A gente passou primeiro pelo lago. Eu não lembro, cara! Ah! (Levantou as sobrancelhas e levantou o indicador). A gente passou pelos formigueiros.

Suzanne: Aham.

Paula: Mano, eu fiquei muito surpresa quando ela disse o quanto é fundo (Se referindo aos formigueiros). Você olha assim por cima e não parece, né?!

Suzanne: É uma sociedade muito organizada, né?

Paula: Uhum. Tem formiga que só leva o lixo, véi. É muito daora isso! Eu sou a formiga lá em casa que leva o lixo (Sorriu). Tá, aí depois, a gente andou mais um cadinho. A vitória-régia eu não sei fazer. A gente viu aqueles cogumelos também! Cogumelos não! (Olhou para cima) Cogumelos sim! Tinha aquele tronco com os cogumelos. Aqui é o tronco caído no chão. A gente veio um pouquinho mais pra frente, aí tinha aquele lago. (Parou de desenhar e me olhou) Na verdade eu acho que é o mesmo... (Fez expressão de dúvida).

Suzanne: Não! Era outro.

Paula: É outro. Só que ele era maior. Eu acho que era! A gente podia ter dado a volta nele, né? Só que não deu tempo, eu acho.

Suzanne: Na verdade, a gente estava com o tempo apertado e como também estava chuvoso, a gente não ia conseguir fazer as trilhas.

Paula: (Fez expressão de chateada). Nossa! Eu queria muito ter ido!

Suzanne: Eu também!

Paula: Você já foi nas trilhas?

Suzanne: Quando eu fui ao Jardim Botânico antes, eu fui!

[...]

Paula: Aqui é o lago e aqui é o deque, lá que a gente tirou foto. Ah, o Dinho tirou uma foto minha lá mó bonita lá! Eu acho que esse lago aqui era maior, porque o deque do outro era até menor. Tá! Ok! Aí, aqui depois, tinha as jabuticabas, que foi muito legal! Eu vou puxar pra cá, pode ser?

Suzanne: Pode.

Paula: Mas a gente não atravessou o rio... (Colocou a mão na testa)

Suzanne: O lago!

Paula: É! O lago! Aí não faz sentido eu puxar pra cá! Mas aí já foi. Que eu faço da minha vida, Suzanne? (Me olhou sorrindo).

Suzanne: Não sei!

Paula: (Sorriu). É porque, tipo, era meio que aqui! (Coçou a testa). Calma! Deixa eu apagar aqui! Aqui, foi o lago (olhou para o desenho e colocou a mão no rosto) Nossa! Eu esqueci de muita coisa no caminho!

Suzanne: O que?

Paula: Esqueci os arcos, que eu falei que eu faria. Hã... a jabuticaba tinha que tá aqui! O lago era mais pra cá.

Suzanne: Pode ser! Você pode desenhar aí!

Paula: Mas vai ficar colado no lago? (Riu) Igual aqui, não faz sentido a gente atravessar... Na verdade, faz! Porque tem uma trilha aqui... Verdade, cara! (Bateu com o indicador na testa e riu). Tinha como a gente ir para o outro lado, só que a gente não foi.

[...]

Paula: É porque, aqui, meio que tinha uma trilha que ligava pra dar a volta no rio... no lago! Rio... cismeí com isso! Tá meio estranho. Tudo bem! (Riu) Aí, a genteeee viu as jabuticabas, que foi muito daora! Todo mundo queria subir no pé pra pegar jabuticabas. Acho que dá pra fazer as jabuticaba... Como fala? Jabuticabeira?

Suzanne: É! Jabuticabeira!

Paula: É? Aí tava cheio de jabuticabas, lá em cima, porque embaixo não tinha não. Ah, tinha as trilhas que a gente não foi também. Aí eu vou puxar pra cá, tá?!

Suzanne: Tá!

Paula: Eu acho que foi isso!

Suzanne: Acabou essa parte então?

Paula: Acho que sim!

Agradei a Paula e marquei o próximo encontro.

Suzanne: Aqui, será a primeira camada do seu mapa! Nessa primeira camada, eu queria que você simbolizasse, de alguma forma, os lugares que você mais gostou.

Paula: Tá! Eu gostei muito dessa parte... gostei muito dessa parte do formigueiro, porque... Tem que falar o porquê?

Suzanne: Sim!

Paula: Porque foi bem daora a moça explicando pra gente e tipo, eu fiquei muito chocada com o tamanho e talz e ela explicando isso foi muito daora. Aí eu gostei muito também das jabuticabeiras.

Suzanne: Por quê?

Paula: Porque foi engraçado (Sorriu). Porque foi legal ter todo mundo junto lá! Aí engloba tudo aqui?

Suzanne: Você quer marcar o lago também?

Paula: Não! Não precisa não! E gostei também da casa, quando a gente voltou, porque a gente ficou conversando lá. Aí, teve aqueles papos cabeça do Junior (Psicólogo do colégio). Foi daora! (Sorriu) O D. comendo pra caramba (Riu). Eu acho que é isso!

Suzanne: Aí você pode fazer uma legenda pra mim?

Paula: (Balançou a cabeça negativamente e sorriu). Tá! Aí eu coloco o que?

Suzanne: Que você gostou.

[...]

Suzanne: E agora com outra cor, os lugares que você não gostou de ter ido.

Paula: Ah! Foi daora tudo!

Suzanne: Não teve nada que você não tenha gostado? Pode ser sincera!

Paula: (Olhou para cima, pensou). Nããão... Tipo, tudo foi legal, sei lá, por não estar sozinha e estar sempre conversando e comentando as coisas com os outros, acho que é daora isso! Acho que não teve lugar nenhum, assim, que eu não tenha gostado.

Suzanne: Tá! E os lugares que você gostaria de ter ido.

Paula: (Balançou a cabeça, sorrindo, com uma expressão como se fosse óbvio e falou imediatamente). As trilhas! Aí é pra escrever isso?

Suzanne: De outra cor.

Paula: Não sei o que fazer! (Se referindo ao símbolo da legenda) Ah! Eu queria também ter ido pro outro lado do lago! (Colocou a mão na testa pensando).

Suzanne: Por que você gostaria de ter ido?

Paula: Eu gosto pra caramba de fazer trilha. Aí (Gesticulou com as mãos) eu acho que esse é o motivo principal pra querer ir nas trilhas e eu queria saber o que tinha do outro lado do lago e ficar mais tempo lá também, porque a gente ficou pouco tempo, eu acho.

Suzanne: Sim!

Finalizei a entrevista e agradei.

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: Ahhhh! (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 (Riu).

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).

Suzanne: E esse lugar você gostou?

Paula: Gostei! (Sorriu) 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.

Suzanne: Ele mora no Rio?

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

Suzanne: Você quer marcar esse lugar como “gostou” também?

Paula: Pode ser! Acabou?

Suzanne: Eu acho que por hoje a gente finaliza.

Paula: Beleza!

Agradei e marquei o próximo encontro.

Suzanne: Eu pensei em uma outra camada, revendo sua fala, achei interessante esse lugar que você marcou como “gostou” e que você foi sozinha. Aqui você lembrou da sua família, né?!

Paula: Isso!

Suzanne: Você faz uma camada assim e me fala mais sobre isso?

Paula: É porque eu lembrei do meu irmão. Faz um tempão que eu não vejo ele! A última vez que eu vi ele foi no início do ano. Aí agora, eu não sei se eu vou pra lá no final do ano ou se ele vem pra cá.

[...]

Suzanne: Tem alguma outra coisa que você queira acrescentar? Que tenha te marcado?

Paula: Hum... acho que não!

Suzanne: Não? Então, eu acho que a gente pode finalizar por aqui o seu mapa.

Paula: Suave! (Fez um sinal de positivo com o polegar).

Suzanne: E o que você achou de fazer esse mapa?

Paula: Ah, foi legal!

Suzanne: Tá, mas fale mais sobre isso!

Paula: (Sorriu) Ah, foi bem daora e talz, a gente foi lembrando e a gente foi rindo. Foi daora!

Suzanne: Com esse mapa eu vejo que você conseguiu lembrar da sua vivência. Mas você também aprendeu construindo ele?

Paula: Como assim?

Suzanne: Você teve novos conhecimentos?

Paula: Dá pra ir lembrando muita coisa e, de qualquer forma, aprende coisas novas. Tipo, foi falando coisas que eu não sabia. Entendeu?

Suzanne: Então tá bom!

## ANEXO F – Transcrição do Mapa Vivencial da estudante Cecília.

Suzanne: Não tem certo e nem errado. Eu gostaria de entender como você vivenciou o Jardim Botânico.

Cecília: Nóoo... agora lembrar (Expressão de dificuldade).

Suzanne: Mas você vai vendo o que foi significativo para você...

Cecília: Já não tenho tanta direção, agora... (Falou baixinho pra si).

Suzanne: A primeira etapa, você vai desenhar o Jardim Botânico...

Cecília: Tá (Pensativa).

Suzanne: ... pra servir como uma base para as camadas que você vai fazer depois.

Cecília: Pode ir escrevendo também?

Suzanne: Eu prefiro que você vá falando...

Cecília: Tá!

Suzanne: Inclusive seria bom que você falasse, por isso a gente tá gravando.

Cecília: (Riu, olhou para a câmera). Tá gravando pouco, né?! (Riu novamente).

Cecília: (Com o lápis na mão começou a desenhar no ar, pensando) Porque eu não lembro quase nenhuma hora que a gente vem... (Fez a direção com a mão, virou o corpo para fazer outra direção com a mão) na entrada não tem quase nenhum, tipo...(Movimentou as mãos novamente como se fizesse a direção). Então, a entrada vai ser aqui no cantinho. Segue reto um tempo, aqui está o lago, então a gente dá, tipo, a volta no lago e aqui tá aquele prédio que tem o teleférico ali. Agora, a gente subiu (Olhou para cima e para o lado, pensou por alguns segundos e movimentou as mãos como se desenhasse no ar). São dois lagos que tem lá, né?! (Me olhou)

Suzanne: Uhum.

Cecília: Ah tá! Então... que aí a gente passou pra cá, que é onde a gente viu (Colocou a mão na cabeça para pensar). Como é que é aquele negócio? (Perguntou para si mesma). PALMITO! E aí aqui tá a outra lagoa mais ou menos... é... aí tinha um (Parou para pensar, olhou para o lado) a gente podia ter seguido pra cá, mas a gente veio por aqui, que ai aqui mais ou menos tem a jabuticaba (Pensou rapidamente). É! Aqui tinha um caminhozinho que vinha pra lagoa, aí a gente veio pra cá, aí aqui continua, só que a gente não foi, ai depois da jabuticaba a gente voltou pra lanchar, né?! (Olhou para mim).

Suzanne: Uhum.

Cecília: Tá! ... a área acho que era mais ou menos... Não! Não! Não! Eu não sei se antes da primeira lagoa... Ah! Antes da segunda... aqui tem aquela áreazinha que era tipo um parquinho.

Suzanne: Você também pode desenhar isso.

Cecília: Isso vai ser... jabuticaba... aí, aqui mais ou menos, tem um-pré-di-o (Falou enquanto desenhava), em cima tem um teleférico, que vai pra um prédio, que tá aqui, aí aqui tem tipo um parquinho, a gente voltou e lanchooooo mais ou menos por aqui na casinha que tem que é tipo uma recepção, não é?!

Suzanne: Eu acho que eles devem mudar aquilo lá, mas por enquanto...

Cecília: É! Tinha fotos na parede da onça... Aqui tem tipo um negocinho que vai tipo pro cais...

Suzanne: Deque, né?!

Cecília: É?! (Me olhou com uma cara pensativa) é... cais... deque... Ah, não! Cais é coisa de barco... e aqui continuava o caminho, aqui tinha aqueles coqueiros de palmito, que era... ah eu tinha anotado o nome.

Suzanne: Jussara, né?!

Cecília: É! (Me olhou sorrindo) Ahhhh e aqui tinha uns formigueiros grandões, que aí via aqui no chão e tal e aí aqui era onde tinha o tronco perto do palmito, o tronco tava com cogumelo.

[...]

Cecília: (Olhou para o desenho) huum... deixa eu ver o que eu lembro... Ah é! Ah não, isso é outra coisa... viajei em Ouro Preto, aí daqui a gente fez o caminho e voltou.

Suzanne: (Apontei para a metade da folha que estava em branco) Essa parte aqui seria o que você não conheceu?

Cecília: É... acho que sim (Olhou pensativa) mas eu acho que também não, porque pra cá (Apontou para a parte em branco) meio que parecia que só tinha mato, então tipo assim, não tinham os caminhos pra gente andar mesmo.

Suzanne: Uhum. Você não quer representar isso de alguma forma?

Cecília: (Pegou a canetinha e começou a desenhar)

Suzanne: Essas bolinhas são as jabuticabeiras, né?

Cecília: Uhum. Mais uma!

Cecília: Ah é! Aqui... aqui tinha uma placa estranha que ninguém entendeu... Tinha um outro lugar que também tinha... Aqui!

Suzanne: Uma placa?

Cecília: É... não era uma PLACA (Deu ênfase ao falar), era tipo assim, um negócio de madeira, não, de madeira não, um negócio de ferro assim (Fez um triângulo com as canetinhas), como se fosse um contorno de uma bandeira... huuuum... não sei, todo mundo achou estranho, ninguém entendeu o que que era. Ah, aqui é a salinha da recepção, que tem bebedouro e banheiro.

[...]

Cecília: Aí pra cá eu não pra onde o caminho vinha (Colocou a mão no rosto pensando e voltou a desenhar) ... umas graminhas baixinha, os arbustinhos, aqui também... Ahhh (Levantou as sobrancelhas) aqui tinha a área que era fechada, que não podia vim, porque tinha um passarinho... Fico um segundo pensando como é que desenha um passarinho... tá parecendo uma libélula mas tudo bem!

[...]

Cecília: Ah, era aqui! Aqui tinha uma área... é aqui! que aí tinha dois caminhos, que eu lembro que eu vim pelo mais perto da lagoa, que aí a mulher falou que não podia, aí era pelo outro. Aí aqui tinha as jabuticabas, que aí a gente parou e ficou pegando. Só que aí depois a gente achou um lugar que tava melhor, tava com mais jabuticabas, porque aqui tinha pouquinha, que aí... aqui o A. subiu, aqui eu subi e depois o André... não, não lembro o nome dele...

Suzanne: G.

Cecília: G. Que ele quebrou o galho, aí o J. também subiu! (Colocou os dois braços na mesa e parou para olhar o desenho por alguns segundos).

Cecília: Ah, aqui tem uma partezinha assim, que foi onde a gente encontrou as mocinhas lá. A mocinha que tinha um nome diferente e a outra que eu não lembro mais...

Suzanne: Quem?

Cecília: As mocinhas que guiaram a gente, tinha uma gente boa que tinha o nome diferente.

Suzanne: Ah, tá! Lá no deque, né?! No primeiro deque?

Cecília: Aham.

Cecília: (Seguiu com o dedo pelo desenho) hããã... a gente subiu, por aqui, foi por aqui... aí tinha aquele parquinho estranho (Começou a falar baixinho para si e seguiu com o dedo pelo desenho)... jabuticaba... parou para lanchar aqui e foi embora (Colocou a mão fechada no queixo) huuuum... acho que é isso!

Suzanne: Então tá!

Marquei com a estudante o próximo encontro e agradeci.

No primeiro dia, você fez a base do seu mapa do Jardim Botânico. Agora eu queria saber se você tem alguma outra coisa pra acrescentar, que você tenha lembrado, que você lembre agora...

Cecília: (Fez um som de negação e balançou a cabeça negativamente).

Suzanne: Não tem então nada a acrescentar, certo?

Cecília: Não...

Suzanne: Então, eu vou te dar uma nova folha (Papel vegetal) para você fazer a primeira camada dessa base.

Suzanne: Por que você não colocou nada nessa parte aqui? (Apontei para metade da folha que estava em branco).

Cecília: (Olhou para a base do mapa e pensou por alguns segundos). É porque eu achei que tinha mais coisas pra cá (Apontou com mão para a parte em branco), só que aí eu fui fazendo menorzinho porque eu pensei que ia puxar mais pra lá (Apontou com o dedo novamente), só que aí acabou que não puxou (Sorriu).

Suzanne: Entendi. Mas você teve a percepção de que você não visitou o Jardim Botânico por completo?

Cecília: Uhum (Balançou a cabeça positivamente).

Suzanne: Sim, né?! E como você reage a isso se eu te falei que faríamos uma visita ao Jardim Botânico? O que você acha disso?

Cecília: HUUUUUUM... eu não ligo muito não, porque pra cá parecia que era só tipo árvore, só se a gente fosse fazer uma trilha, sei lá e eu não gosto de andar, então... por mim tá de boa!

Suzanne: Então tá bom! Queria que você pegasse uma cor agora, qualquer cor, pra você marcar pra mim os pontos que você mais gostou.

Cecília: (Pegou a canetinha azul). HUUUUUM... Eu gostei da jabuticaba...

Suzanne: Depois você faz uma legenda pra dizer que foi o que você mais gostou.

Cecília: ... HUUUM... aqui que a gente tirou foto e aqui que a gente comeu.

Suzanne: Uhum.

Cecília: Ah! E o teleférico que eu queria ter ido.

Suzanne: O teleférico seria se você tivesse a oportunidade de ir, né?! Porque não está construído.

Cecília: Uhum.

Suzanne: E por que esses são os lugares que você mais gostou?

Cecília: Ah, porque aqui foi o lugar que a gente tirou as fotos e eu achei lá bonito. Aqui a gente comeu (Levantou as sobranças com expressão de ênfase). Aqui parece ser legal e aqui eu comi de novo.

Suzanne: Nas jabuticabeiras...

Cecília: E também subi na árvore, fazia tempo que eu não subia numa árvore!

Suzanne: Uhum. E os lugares que você não gostou? Aí você representa com uma outra cor.

Cecília: (Pegou a canetinha vermelha) Eu não gostei do tronco, porque eu achei chato, a gente ficou parado lá um tempão, aí eu fiquei sentada. O formigueiro a gente também ficou parado lá um tempão... HUUUUUM e eu não gostei do passarinho.

Suzanne: Não gostou por quê?

Cecília: Porque eu acho que se ele ataca, ele não é do bem.

Suzanne: Mas ela tava protegendo o filhotinho dela.

[...]

Suzanne: Esses dois momentos, do formigueiro e do tronco, você não gostou, achou chato por que exatamente?

Cecília: Ah, porque ficou parando, explicando muita coisa, aí ficou explicando os tipos de formiga, aí no outro ficou falando que tipo de cogumelo que era, eu achei chato.

Suzanne: Uhum.

Cecília: Ah! Aqui atrás tinha uma ponte que eu queria ter ido! (Pegou a canetinha para desenhar).

Suzanne: Você quer desenhar na base?

Cecília: Ah é! Aqui tinha uma ponte que eu até perguntei se a gente ia pra tirar foto.

Suzanne: Huum... primeiro me fala uma coisa. Me explica melhor o porquê você gostou desses lugares? Eu sei que você falou que foi porque comeu, mas me fala um pouco mais sobre.

Cecília: Eu gostei também da jabuticaba, porque na casa do meu vô tem muita jabuticabeira, muita! E desde que eu era pequena eu ia lá e subia lá em cima pra ficar pegando jabuticaba. Eu pegava pro meus tios e tal, aí tipo assim, me deu essa nostalgia. E aqui onde a gente lanchou foi legal porque sentou todo mundo, conversamos, a gente fez uma rodinha, aí derrubaram refrigerante, eu ri muito (Sorriu).

Suzanne: Uhum.

Cecília: Aqui eu achei muito bonita a vista, eu achei legalzinho de ficar, sabe tipo dá uma sensação boa (Gesticulou com as mãos) não sei, tipo uma vibe boa (Sorriu).

Suzanne: Tá. Mas de ver a paisagem ou de estar com seus amigos?

Cecília: Não, eu acho que até sozinha deve dar essa sensação boa. Porque pra lá você olha pra um lado, aí tá o lago, aí pro outro estão as árvores, então dá essa sensação boa, de simplicidade, sabe.

Suzanne: Aham, Entendi. Você marca agora pra mim, então, com uma outra cor, o que você gostaria de ter visitado e não foi.

Cecília: (Marcou o teleférico e sorriu). Ah, e esse parquinho aqui estranho também era legalzinho, porque ele era todo diferente, ele era de pedra, acho que teria sido legal se a gente tivesse parado.

Suzanne: E a ponte, né?!

Cecília: Ah é! E a ponte!

Suzanne: Agora, eu só queria que você fizesse uma legenda pra mim.

Cecília: Desses últimos dois?

Suzanne: Não. De tudo que você marcou.

Cecília: Tá.

Suzanne: Mas no parquinho você gostaria de ter ido pra brincar ou pra ver?

Cecília: Não... pra ver, pra tirar umas fotos, que era bonitinho (Levantou as sobrancelhas e fez uma expressão de ter mudado de ideia) ... não sei, se tivesse um balanço também (Balançou a cabeça, sorriu).

[...]

Suzanne: Pronto!

Suzanne: Bom, era isso! Então por hoje a gente... você tem mais alguma coisa pra falar?

Cecília: Ah, sei lá, eu achei que esse passeio foi legal, porque não foi, por exemplo, que nem esses passeios do colégio que vai o 1º Ano todo, tipo, 90 pessoas, que aí tem que ficar controlando, tipo, “ah, não vai lá, não vai ali”... E como foi uma coisa mais, sei lá, tinha quantas pessoas? 15 pessoas? Aí ficou mais livre, mais legal.

Marquei com Cecília o próximo encontro e agradei.

Suzanne: Teve algum lugar no Jardim Botânico que você foi sozinha ou todos os lugares você estava acompanhada?

Cecília: Não. Todos os lugares eu tava com alguém.

Suzanne: Então tá, todo o trajeto com alguém.

Cecília: Ahhh não! (Sorriu ao lembrar) Teve uma hora que eu dei uma corridinha aqui, que não podia passar do lado do passarinho.

Suzanne: Ah tá! Então marca pra mim os lugares que você tava acompanhada e os lugares que você tava sozinha.

Cecília: Hum, mas aí eu posso fazer tipo o caminho de quando eu tava acompanhada?

Suzanne: Pode, Só escolhe outra cor, porque essa você já usou.

Cecília: Ah é! (Pegou a canetinha laranja) Aqui... (Falou baixinho percorrendo o caminho com a canetinha) primeiro vem pra cá, aí voltou e vem pra cá, parou aqui e voltou. Pera aí! Esqueci alguma coisa. Aqui, vem pra cá, voltou eeee foi embora.

Cecília: (Pegou a canetinha verde) Aí aqui foi só esse lugar aqui.

Suzanne: Que você estava sozinha, né?

Cecília: É... que era onde não podia ir.

Suzanne: E você não gostou desse ponto? Você não gostou por estar proibido?

Cecília: Também.

Suzanne: O que mais?

Cecília: Ah, eu queria ver o filhotinho e a mãe não deixou e tinha um cercado também.

Suzanne: Entendi. Então não mudou para você? Você não gostou ou desgostou por conta da companhia, né?!

Cecília: Uhum.

Suzanne: Uma outra coisa que eu queria saber... Quando a gente foi na casa da onça, a gente falou coisas de... coisas de conteúdo e você tinha me dito que no formigueiro e no tronco você não gostou porque ficou falando sobre conteúdo e tal... e nesse lugar (Casa da onça) você marcou como gostou. Você pode me falar mais sobre isso?

Cecília: Aqui no tronco e no formigueiro foi hã... as guias lá falando e tipo assim “ah, esse tronco é isso, isso e aquilo e essa é tal espécie de cogumelo” “as formigas que são do tipo não sei o quê, que fazem tal tipo de sociedade, não sei o que”. Tipo, muito sei lá, científico, eu achei chato. E aqui (Se referindo a casa da onça), a conversa foi mais leve, não foi, tipo, só “ah, a gente tá aqui onde dá pra ver claramente espécies de não sei o quê, não sei o quê”, foi uma coisa mais aberta, mais tranquila, sabe.

Suzanne: Uhum, entendi. Então você acha mais chato quando a linguagem é mais científica?

Cecília: É...

Suzanne: Ou o que mudou foi a disciplina? Porque aqui (Apontei para tronco e formigueiro) a gente teve abordagens mais biológicas e aqui (Casa da onça) a gente teve abordagens mais geográficas, psicológicas...

Cecília: Ah, pode ser isso (Fez uma expressão de que concordava).

Suzanne: Foi a linguagem ou foi o enfoque?

Cecília: (Ficou pensativa e sorriu) Não sei bem... Aqui (Casa da onça) foi mais o Dinho (Professor de Geografia), o Júnior (Psicólogo) falando, não tanto as guias, parece que tipo assim, hããã lá a função do professor era fazer uma aula, só que diferente, sabe... em tese. E das guias é só, tipo assim, explicar mesmo o que tá acontecendo. Eu acho que foi essa mudança de contexto dos dois, sabe. Não sei, eu gostei mais daqui mesmo (Casa da onça).

Suzanne: Tá.

[...]

Suzanne: Eu fiquei curiosa em relação as bandeirinhas...

Cecília: Huuum (Colocou a mão na boca pensando). Eu lembrei de mais um negócio! Eu lembrei que por aqui mais ou menos, por aqui, a gente viu os negócios, que a mulher falou que era de criar coelhos.

Suzanne: Ah sim! Você quer desenhar na base?

Cecília: Aqui tinha uns... (Falou para si) igual uns quadradinhos, aí aqui tinha uma parede toda quebrada. Aqui tinha uma árvore, que tava com o pica pau, que a gente parou para olhar.

Suzanne: Com essa nova informação, você quer acrescentar ao “gostei” ou “não gostei”?

Cecília: Huuum não, pra mim foi meio indiferente. Porque sei lá, eu tô acostumada com essas coisas de passarinho, não liguei.

Suzanne: Não te surpreendeu, né?

Cecília: Uhum. Porque todo mundo ficou tipo “Oh pica paaaaau” (Arregalou os olhos). Aí fica ouvindo o barulhinho, ninguém sabe tipo o que que é. E eu tô tipo “um passarinho” (Expressão de que era algo óbvio).

Suzanne: Entendi.

Cecília: Aqui também tinha aqueles negócios fedidos (Fez cara de nojo).

Suzanne: A árvore, né?

Cecília: É! Que saia uns negócios assim (Fez o tamanho com a mão).

Suzanne: Você pode agora ir escrevendo o que é o quê?

Cecília: (Pegou a canetinha preta, foi escrevendo e falando baixinho para si)

[...]

Cecília: (Olhou para o que havia escrito) É, acho que é isso!

Suzanne: (Juntei todas as camadas e coloquei na mesa para ela olhar) Você consegue enxergar aqui suas vivências no Jardim Botânico?

Cecília: Uhum.

Suzanne: Tem algo mais a acrescentar?

Cecília: Hum... acho que não!

Suzanne: O que você achou desse criadouro de coelhos?

Cecília: Não liguei muito não. Se tivesse coelhos seria legal, é bonitinho, eu ia gostar.

Suzanne: Deixa eu te perguntar: o seu mapa você acha que acaba aqui? (Apontei para o limite da parte desenhada).

Cecília: Não, tem mais árvores, mas eu fiquei com preguiça de fazer.

Suzanne: Em algum momento você vai querer acrescentar isso?

Cecília: (Pensou por alguns segundos e pegou a canetinha para desenhar).

Suzanne: Não... é seu! Você faz como quiser.

Cecília: Vou fazer umas árvores maiores aqui pra ocupar mais espaço.

Suzanne: Você pode acrescentar a parte que você não foi, na legenda.

Cecília: Uhum.

Suzanne: E tem algum desses lugares que você não foi que você gostaria de ter ido?

Cecília: Ah, não! Tem que andar muito, não gosto de andar não (Sorriu).

Marquei com a estudante o encontro seguinte e me despedi.

Suzanne: Eu acho que vou te pedir para acrescentar só mais uma camada, “lugares que te remetem a infância”. Pode ser?

Cecília: (Pegou a canetinha e marcou os lugares da memória).

Suzanne: Agora eu queria que você me falasse.

Cecília: Sabe o que eu tava reparando? (Riu) Todos que você me pede, eu acabo falando a mesma coisa.

Suzanne: Mas é assim mesmo!

Cecília: Tá! A jabuticabeira é porque eu pegava muita jabuticaba na casa do meu vô, tinha muita árvore e tal, muita jabuticabeira e parquinho porque ahhh (Riu e gesticulou como se fosse óbvio) parquinho, né?!

Suzanne: Por que você gosta... gostava de brincar no parquinho?

Cecília: (Levantou o dedo indicador, fechou os olhos) Ainda gosto! Porém... (Olhou para o lado, gesticulou com a mão, sorriu) não sou aceita socialmente, ok?!

Suzanne: Entendi. Bom, então por mim a gente finaliza esse mapa, mas ele é seu! Você tem mais algo a acrescentar?

Cecília: HUUUU... não.

Suzanne: Então a gente finaliza essa parte por aqui!

Cecília: Alguém já terminou?

Suzanne: Não.

Cecília: (Sorriu). Eu sou pra frente!