

# Autorias Infantis e suas Cartografias do Isolamento: Mapas de Significados das Crianças Elaborados Durante o Ensino Remoto

## *Children's Authors and their Cartographies of Isolation: Children's Maps of Meanings Elaborated During Remote Learning*

ISSN 2177-8310  
DOI: 10.18264/eadf.v11i2.1527

Felipe Rangel Tavares<sup>11\*</sup>  
Rodrigo Batista Lobato<sup>1</sup>  
João Victor Ferreira Teixeira Costa<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Veiga de Almeida Rua  
Ibituruna, 108 - Maracanã, Rio de Janeiro  
- RJ, Brasil.

\*[tavares.geo@gmail.com](mailto:tavares.geo@gmail.com)

### Resumo

Como a pandemia da Sars-Cov-2 tem afetado a mobilidade das crianças? Sabe-se que no início dessa pandemia e o seu isolamento social, apenas os serviços considerados essenciais ficaram em funcionamento, no qual as aulas presenciais foram virtualizadas. Todavia, mesmo após a flexibilização de outros serviços, as escolas se mantêm com suas atividades virtualizadas e, desta forma, o presente artigo teve como objetivo fazer uso de contramapeamentos, cartografias alternativas e mapeamentos vivenciais por meio de mapas autorais das crianças, no intuito de que elas apresentassem os locais que frequentaram e aonde gostariam de ir nesse período de reclusão pandêmica. Essa atividade foi realizada no ano de 2020, com 22 crianças da Educação Básica, em uma escola no município de Duque de Caxias, estado do Rio de Janeiro, Brasil. A proposta foi realizada através da plataforma *Google Classroom*, na qual os discentes enviaram seus mapas, anexando uma fotografia do desenho, utilizando a câmera do telefone celular. A partir desse material, buscou-se articular essa forma geográfica de pensar com a linguagem cartográfica e o conceito geográfico de lugar, trabalhando o que denominamos "mapas do isolamento social". Verificamos que a linguagem cartográfica pôde ser desenvolvida a partir da elaboração dos mapas infantis vivenciais - o que se mostrou fundamental para que os discentes construíssem o conceito de lugar.

**Palavras-chave:** Mapas infantis vivenciais. Linguagem cartográfica. Lugar. Ensino remoto. Covid-19.



Recebido 02/07/2021  
Aceito 04/10/2021  
Publicado 05/10/2021

### COMO CITAR ESTE ARTIGO

**ABNT:** TAVARES, F. R.; LOBATO, R. B. Autorias Infantis e suas Cartografias do Isolamento: Mapas de Significados das Crianças Elaborados Durante o Ensino Remoto. *EaD em Foco*, v. 11, n. 2, e1527, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i2.1527>

## Children's Authors and their Cartographies of Isolation: Children's Maps of Meanings Elaborated During Remote Learning

### Abstract

*How has the Sars-Cov-2 pandemic affected the mobility of children? It is known that at the beginning of this pandemic and its social isolation, only the services considered essential remained in operation, in which face-to-face classes were virtualized. However, even after the relaxation of other services, the schools kept their activities virtualized and, thus, the present article aimed to make use of counter-mapping, alternative cartography and experiential mapping through children's authorial maps, so that they could present the places they had visited and would like to go to during this period of pandemic reclusion. This activity was carried out in the year 2020, with 22 children of Basic Education, in a school in the city of Duque de Caxias, state of Rio de Janeiro, Brazil. The proposal was carried out through the Google Classroom platform, in which the students sent their maps, attaching a photograph of the drawing, using the cell phone camera. From this material, we tried to articulate this geographic way of thinking with cartographic language and the geographic concept of place, working on what we call "maps of social isolation". We verified that the cartographic language could be developed from the elaboration of the experiential children's maps, which proved to be fundamental for the students to build the concept of place.*

**Keywords:** *Living children's maps. Cartographic language. Place. Remote learning. Covid-19.*

## 1. Introdução

*Os adultos nunca compreendem nada sozinhos, e é cansativo para as crianças estarem sempre e para sempre a explicar-lhes as coisas.*

*O Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry.*

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou uma situação de pandemia em função da difusão global da doença COVID-19 (Sars-cov-2). A partir desse cenário, o mundo se vê em uma situação crítica, em que nenhuma nação estava preparada para lidar com esse problema e suas consequências. Diante deste quadro, uma série de medidas para frear a contaminação foi tomada, sendo a principal delas o "distanciamento social", isto é, a redução de atividades, serviços e ocasiões que promovessem aglomerações.

As escolas de ensino básico sofreram bastante com o impacto dessas medidas, pois a sala de aula é constituída da proximidade das relações físicas. Toda a comunidade escolar teve um curto período de tempo para (re)criar e (re)inventar meios para que a educação continuasse, agora, através do ensino remoto.

As relações construídas em sala de aula são fundamentais para a formação do sujeito como ser social, pois é um espaço de socialização e construção da identidade. É nela que vivenciamos diversas experiências, levadas para a vida toda, onde conhecemos e fazemos amigos, onde acontecimentos ficam marcados, professores são lembrados e tantas outras memórias são criadas. Como é possível atuar na formação desses sujeitos diante dos desafios que o ensino remoto trouxe?

Desta maneira, este artigo teve por objetivo discutir a relevância das autorias infantis através da proposta de “mapeamentos vivenciais” elaborados por crianças no período de isolamento social, em que as aulas presenciais foram suspensas. Além disso, com esses mapeamentos, pôde-se analisar as possibilidades de construção do conceito geográfico de lugar no âmbito do ensino remoto.

O caminho metodológico para realização dessa pesquisa consistiu numa discussão teórico-conceitual sobre linguagem cartográfica, educação geográfica e mapas infantis, seguida de uma proposta de prática pedagógica que contou com a participação de 22 crianças de uma turma do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada do município de Duque de Caxias, localizada no estado do Rio de Janeiro, Brasil. A proposta pedagógica foi comunicada aos discentes através da plataforma *Google Classroom*, na qual os mesmos deveriam anexar seus mapas por meio de uma fotografia do desenho, tomada a partir da câmera do celular. Neste artigo, a partir dos oito processos de mapeamentos, apresentamos os mapas do isolamento social.

## 2. Mapas infantis vivenciais e a linguagem cartográfica

De acordo com Oliveira (2008), ao se falar de uma linguagem (visual) que precede historicamente a escrita, essa constatação é feita a partir dos mapas pré-históricos e percebemos como os seres humanos sempre fizeram uso da linguagem para a sua comunicação.

Além disso, percebemos também como esse tipo de linguagem é relevante desde os tempos mais remotos. Neste sentido, é imperiosa a fala de Corsino (2003), pois considera a linguagem como capacidade de simbolizar, de dizer o mundo, de se expressar e de comunicar o que há de mais humano no Homem.

Dentro desta perspectiva, conforme Lobato (2020, p. 81), “percebe-se, então, que o ser humano é naturalmente simbólico, e isso independe de classe e de *status* social, de condição econômica ou ainda do nível de escolaridade que venha a ter”. Para o mesmo autor, o sujeito humano encontrará um jeito, que é inato a ele, para se expressar e simbolizar as coisas que o rodeia, fazendo uso de uma determinada linguagem.

Por sua vez, ao levar a discussão para a linguagem cartográfica, ao entender que essa ciência pode ser uma fonte de informação para analisar como as sociedades se organizavam (THROWER, 1996; MENEZES E FERNANDES, 2013), significa apontar que se tem, nesse caso, uma linguagem gráfica que registra não apenas o conhecimento desse espaço geográfico, mas também a evolução desse conhecimento, à medida que essa linguagem evolui em paralelo.

Levando o debate para o ensino, Hanna (2010) salienta que, tradicionalmente, aprendem-se essas habilidades dentro da subdisciplina da Cartografia; contudo, elas integram também os campos relacionados da Ciência da Informação Geográfica e da Geovisualização.

No que tange o ensino de Cartografia no Brasil, de acordo com Seemann (2015), os nossos currículos ainda estão na era do Paleolítico, chamados pelo autor como sendo currículos “dente-de-sabre”, visto que as práticas pedagógicas estão mais preocupadas com um conteúdo que não acompanhou a evolução (tanto tecnológica como a das nossas práticas sociais e educacionais).

A esse respeito, Girardi (2014) já apontava que se pode aprender Cartografia de duas formas: na escola ou em nossas práticas sociais. Para a mesma autora, a escola não consegue acompanhar esse turbilhão de mapas que são produzidos em nosso dia a dia, muitos deles sem respeitar as lógicas cartográficas das métricas oficiais estabelecidas pelas universidades e pelos órgãos oficiais.

De acordo com Lobato (2020), os mapas na atualidade não podem ser dissociados das nossas práticas sociais, pois, em maior ou menor escala, somos bombardeados por essa linguagem visual, seja pelo meio digital ou, ainda, de forma analógica com os seus mapas impressos pela cidade, nos pontos de ônibus, estações de trem e metrô, por exemplo.

Apesar das nossas práticas sociais cartográficas terem sido potencializadas pelo uso da internet e dos *smartphones*, no Brasil, a escola possui um currículo conservador para o ensino dessa ciência espacial e não permite protagonismo nem autorias dos estudantes para produção desses mapas, pois, se os mesmos não respeitarem tais convenções estabelecidas, de forma pejorativa não são considerados mapas, e as crianças que os fazem são repreendidas por estarem realizando esse tipo de comunicação de forma errada.

Um termo que é utilizado no Brasil (alfabetização) e não existe tradução para o inglês (embora alguns considerem a palavra *literacy* um sinônimo), mas o seu sentido é que, se uma criança ou pessoa que não saiba fazer um mapa de acordo com a alfabetização cartográfica, ela não sabe mapear e tão pouco ler um mapa. Por outro lado, quando essa criança se apropria desse conhecimento, seguindo à risca esses ensinamentos, transformando suas dificuldades em habilidades, ao final, se tornará um mapeador crítico e um leitor de mapas consciente (SIMIELLI, 2006).

Diante disso, faz-se a seguinte indagação: quem vai mediar a leitura dos mapas são os conceitos cartográficos? Apenas eles? Será que não podemos considerar que cada mapa possui finalidades e objetivos diferentes que possam ter mais liberdade para realizar a sua comunicação?

Pensando nesses enunciados autorais a partir da linguagem cartográfica, traz-se novamente Corsino (2003), pois ainda que a mesma não aborde sobre o ensino de Cartografia, podemos compreender em sua tese sobre linguagem que:

Para conseguir ler um texto, o leitor precisa perceber sua textualidade discursiva e estabelecer um diálogo com ele. Para isto, é importante identificar o locutor, o lugar da enunciação e o universo daquele discurso. Conforme a autora, neste processo dialógico, entra em cena a sua subjetividade, com seus desejos, seus acervos, suas memórias, sua história, todas as vozes que o compõem e, em última instância, a sua percepção extra-sensível (CORSINO, 2003, p. 82).

Ao considerarmos a linguagem cartográfica como um gênero textual, em que cada autor, isto é, cada cartógrafo estará usando-a para registrar e transmitir informações do seu espaço vivido, é pertinente a fala de Patrícia Corsino, pois ela nos alerta que precisamos identificar quem é o locutor, o seu lugar de enunciação e o universo que está inserido em seu discurso. No que tange aos mapas, faz-se necessário levar esses pontos em consideração também.

Com esse entendimento, este artigo segue um contrafluxo do pensamento do currículo dente-de-sabre, visto que, a partir de autores que tratam da linguagem como sendo uma expressão humana por excelência (CORSINO, 2003), sendo a linguagem o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, responsável pela mediação entre o indivíduo e o mundo (VIGOTSKI, 1993), podemos nos apoiar em ver na linguagem cartográfica com essa sutileza... brutal (GIRARDI, 2014) para transmitir informações da superfície terrestre.

Este estudo apoia-se nas ideias de: contramapeamentos (SEEMANN, 2010), que apresentou possibilidades para se trabalhar com mapeamentos que fogem desta perspectiva cartesiana; Mapas Alternativos (GIRARDI, 2012), em que considera outras formas de mapeamentos e não somente aquelas que buscam ter um caráter oficial e acadêmico dos mapas; tem-se ainda a ideia de Mapas Vivenciais (LOPES et al, 2016), na qual as crianças são produtoras de suas próprias narrativas; por fim, Autorias Infantis (LOPES E MELLO, 2017), em que salientam o protagonismo das crianças para produção de seus próprios trabalhos de forma original, sem intervenção de um adulto.

Considerar a definição de Cosgrove (1999), que afirma que o mapa, na verdade, não é um produto, mas um processo (mapeamento) que não se reduz a levantamentos topográficos e geodésicos, medidas de precisão e formas materiais.

Por outro lado, conforme Seemann (2011), o mapa transforma-se em uma metáfora para se apreender uma cultura. Além desse aspecto, essa definição enfatiza o processo de converter aspectos da realidade em símbolos e significados.

Complementa-se com Girardi (2012), que discorre que o mapa nunca está pronto, mas constantemente sendo refeito, ora de modo mais lento, ora de modo mais brusco. O que impulsiona mudanças no mapa são fluxos de intensidades que promovem a (des)territorialização, já que, se o território não é mais o mesmo, o mapa também não pode ser.

Dessa maneira, ao tratar dos mapas vivenciais como resultado de autorias infantis, Lobato (2020) salienta que esse processo de aprendizagem em Cartografia é possibilitado pelos Multiletramentos na Cartografia, pois deve-se levar em conta que tanto a leitura quanto o desenho desses mapeamentos e seus mapas são frutos de diversos saberes formais e não formais.

Todavia, vale ressaltar que a mediação do professor de Geografia, a partir dos conceitos geográficos, os estudantes podem (res)significar a sua visão de mundo, seja para ler ou produzir mapeamentos, subsidiados por essa potente linguagem visual e também espacial.

### 3. Construção dos conceitos e a Educação Geográfica

Desde o movimento de renovação da Geografia no Brasil e, mais especificamente, a partir da tradução da obra do francês Yves Lacoste “A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra”, situada na década de 1970, a crítica à geografia dos professores permeia os debates no âmbito do ensino. De acordo com Lacoste (1988, p.22), nesta disciplina simplória e enfadonha, “nada há para entender, mas é preciso ter memória”. O autor denuncia a função ideológica do discurso da Geografia escolar que consiste nos atos de mascarar a utilidade prática de análise do espaço e dos raciocínios centrados no espaço.

Este último, diz respeito ao “saber pensar o espaço”, isto é, na familiarização com um instrumental conceitual que permite articular as múltiplas representações espaciais. Destacamos nesta perspectiva o “pensar o espaço”, os raciocínios centrados no espaço como modalidade de saber do qual a Geografia escolar deverá ocupar-se.

Nesta direção, Moreira (2010), na ocasião do I Encontro Nacional de Ensino de Geografia (1987), discute a Geografia como forma de ler o mundo, sendo a Geografia escolar responsável pela prática da base lógica (princípios de localização, distribuição, distância, posição e escala) da construção de uma representação geográfica de mundo através dos conceitos. Para o autor, através da percepção e da tradução intelectual da imagem (terreno do pensamento e dos conceitos), há uma tensão dialética entre imagem e fala, interligadas por meio de nossas práticas. A leitura do mundo, segundo Moreira (2010), é realizada através dos conceitos.

Outra contribuição importante está na pergunta feita por Paulo César da Costa Gomes: o que é Geografia? Para Gomes (2017, p. 21), “Geografia é uma forma autônoma de estruturar o pensamento, uma forma original de pensar”. É uma maneira de organizar o pensamento que coloca em prioridade o desenho e o traçado, quando consideramos a localização das coisas, das pessoas e dos fenômenos. Sendo assim, pode-se, ainda, trazer aqui outro argumento do autor, reforçando essa ideia, tal como:

“A ordem espacial do mundo” pode parecer simples, mas de fato não o é. Explicar por que as coisas estão ali onde estão, por que são diferentes quando aparecem em outras localizações, explicar graus de proximidade e de distância, a posição, a forma e o tamanho envolvem um raciocínio bastante sofisticado. O raciocínio geográfico, por força de sua pergunta fundadora – por que isso está onde está? É levado a conectar elementos muito diversos, que são necessariamente tomados juntos pelo fato de ali se apresentarem. (GOMES, 2017, p. 145).

Para Cavalcanti (1998, p. 24), o objetivo do ensino de Geografia reside no caráter da espacialidade de toda prática social e “deve visar ao desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista de sua espacialidade”.

Isso porque se tem a convicção de que a prática da cidadania, sobretudo nesta virada do século, requer uma consciência espacial. Do simples deslocamento diário dos indivíduos até os posicionamentos necessários sobre, por exemplo, as grandes questões globais, as atividades diárias atuais requerem do cidadão a consciência da espacialidade inerente aos fenômenos, fatos e acontecimentos de que participa. A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de ajudá-los a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. (CAVALCANTI, 1998, p. 24).

Segundo a autora, é ineficaz ensinar conceitos apenas transmitindo o conceito definido no livro ou elaborado pelo professor, pois situações para que os discentes formem os conceitos devem ser oportunizadas pelo docente. No caso da formação de conceitos via escolarização, Cavalcanti (1998) ressalta a necessidade de abordagens contextualizadas que contemplem a relação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. A autora pontua, a partir de Vigotski, três fases no processo de formação dos conceitos, a saber, i) conglomerado vago e sincrético de objetos isolados; ii) pensamento por complexos; iii) formação de conceitos. Deste modo, a autora afirma:

No nível da abstração e de generalização, o processo de formação de conceitos cotidiano é “ascendente”, *surgindo impregnado de experiência, mas de uma forma ainda não-consciente e “ascendendo” para um conceito consciente definido*; Os conceitos científicos surgem de modo contrário, seu movimento é “descendente”, *começando com uma definição verbal com aplicações não-espontâneas e posteriormente podendo adquirir um nível de concretude impregnando-se na experiência*. (CAVALCANTI, 1988, p. 27). [grifo nosso].

O encontro dos dois tipos de conceitos deve ser mediado pelo educador, constituindo o papel do ensino, segundo Cavalcanti (1998). Quando o docente aciona o conceito científico na proposição de uma situação-problema que suscita vivências, experiências e representações sociais dos discentes, ele já está promovendo um movimento de aproximação e apropriação por parte dos alunos. A imagem-fala do

senso crítico penetra nas imagens-fala do senso comum, criando conexões entre saberes. A partir das representações e experiências dos discentes, o docente articula o conceito cotidiano ao conceito científico, mediando a construção-formação do mesmo.

Postulamos que a linguagem cartográfica se constitui como um recurso para captar a representação dos alunos a respeito do conceito de lugar. Partindo das perspectivas que, no âmbito da discussão acerca da cartografia, abrem possibilidades para “outras formas de mapeamento” e, principalmente, para aquelas engendradas por autorias infantis, propomos uma situação de aprendizagem que consiste na estimulação à produção de mapas vivenciais, a partir dos quais, serão extraídos aportes para construção do conceito geográfico de lugar. Com base nessa discussão, chegou-se à ideia de permitir autorias infantis, mesmo na modalidade de ensino remoto, para produção de seus mapeamentos vivenciais durante essa pandemia, em que discentes ficaram impossibilitados de deslocar-se pela cidade, frequentar a escola e outros lugares que constituem sua espacialidade vivida.

Acerca do conceito de lugar, quando Massey (2000, p. 177) observa que a “aniquilação do espaço pelo tempo”, proposta por Marx, atinge um novo patamar com o fenômeno de “compressão de tempo-espaço”, sem dúvidas, podemos situar a modalidade do ensino remoto - alternativa para o distanciamento físico no período da pandemia da COVID-19 - como evidência dessa “superação de barreiras espaciais”. A geógrafa, porém, questiona: “como, diante de todo esse movimento e de toda essa mistura, podemos manter algum sentido de um lugar local e de sua particularidade?” (idem, p.177). Parafraseamos essa questão, pensando no lugar como conceito geográfico: como construir a conceito geográfico de lugar no âmbito do distanciamento físico, do isolamento social e do ensino remoto?

Primeiramente, sintetizamos as proposições de Massey (2000) em seis tópicos sobre o conceito de lugar, a fim de nortear a investigação. Deste modo, a respeito de uma interpretação alternativa, a geógrafa afirma que: 1) sua especificidade é dada pelo fato de que ele se constrói a partir de uma constelação particular de relações sociais, que se encontram e se entrelaçam num lócus particular; 2) trata-se de imaginá-los como momentos articulados em redes de relações e entendimentos sociais que se constroem numa escala muito maior do que costumávamos definir para esse momento como o lugar em si; 3) os lugares podem ser conceituados em termos das interações sociais que agrupam, portanto, lugares são processos; 4) os lugares não têm de ter fronteiras no sentido de divisões demarcatórias – a ligação com o “exterior” faz parte do que constitui o lugar; 5) os lugares não têm “identidades” únicas ou singulares: eles estão cheios de conflitos internos; 6) a especificidade de um lugar é continuamente reproduzida, mas não é uma especificidade resultante de uma história longa, internalizada: há várias fontes dessa especificidade, da singularidade do lugar. Deste modo, é preciso fomentar uma consciência global do lugar que só pode ser construída “por meio da ligação desse lugar com outros lugares” (MASSEY, 2000, p. 185).

Em segundo lugar, elaboramos uma situação-problema que toma o contexto do ensino remoto para estimular o processo de mapeamento. Esses mapas produzidos serviram como matéria-prima, a qual serviu como subsídio para construção do conceito de lugar via definição verbal com aplicação não-espontânea.

Assim sendo, pode-se unir a produção desses mapeamentos vivenciais com o conceito de lugar, podendo correlacionar a teoria escolar apresentada em sala de aula, quando abordado os conceitos geográficos e, assim, dando sentido desse conteúdo para os estudantes ao correlacionarmos com os seus cotidianos, em que as crianças tiveram suas vozes potencializadas pela linguagem cartográfica para comunicarem seus anseios e os lugares em que gostariam de estar, se não fosse pela quarentena imposta por essa pandemia vivenciada.



#### 4. Ensino de Geografia no contexto da COVID-19: mapas do isolamento social

Diante da pandemia da COVID-19 e da ameaça da contaminação, uma série de medidas de segurança e prevenção foi adotada, a fim de minimizar as possibilidades de contágio e disseminação do novo coronavírus. No tocante ao Ensino Básico, as escolas suspenderam as atividades presenciais e adotaram o ensino remoto. Buscando clarificar os conceitos no domínio da Educação mediada pelo digital, Moreira e Schelemmer (2020) definem o ensino remoto:

(...) como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e vem sendo adotada nos diferentes níveis de ensino, por instituições educacionais no mundo todo, em função das restrições impostas pela COVID-19, que impossibilita a presença física de estudantes e professores nos espaços geográficos das instituições educacionais. (MOREIRA E SCHELEMMER, 2020, p. 8)

Reforçando o caráter emergencial e temporário devido à crise sanitária, Moreira e Schelemmer (2020) levantam algumas características fundamentais do ensino remoto, enumeradas a seguir: 1) o ensino presencial físico é transposto para os meios digitais, em rede; 2) o processo é centrado no conteúdo; 3) embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo; 4) a comunicação é bidirecional, o professor protagoniza a aula; 5) as presenças físicas do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital; 6) o foco está nas informações e na transmissão dessas informações; 7) a lógica que predomina é a do controle, pois tudo o que é concebido e disponibilizado é registrado, gravado e pode ser acessado e revisto posteriormente.

Para Santana e Salles (2020), o ensino remoto ganha repercussão e visibilidade neste caleidoscópio de conceitos (EaD, educação *on-line*, ensino híbrido). As autoras apontam que a legislação vigente (mesmo a construída no contexto da pandemia) não contemplou de modo conceitual e procedimental o ensino remoto como tipologia ou modalidade de ensino. As ações voltadas para a educação básica ficaram sob responsabilidade dos entes estaduais e municipais que gerenciam o setor.

(...) O ensino remoto é uma alternativa emergencial e pontual adotada, ainda que não nominalmente muitas vezes, por instituições de ensino para tentar que o vínculo pedagógico não seja rompido totalmente. Tem sido desenvolvido no Brasil das mais diversas formas, com a mediação de tecnologias digitais ou não digitais. (SANTANA E SALLES, 2020, p. 82).

O ensino remoto, portanto, tem um caráter excepcional - é uma solução ou ajuste temporário para manter o vínculo pedagógico que conecta a comunidade escolar. Por outro lado, mesmo diante de uma situação de emergência, é preciso problematizar alguns aspectos que comprometem a prática pedagógica e o processo de aprendizagem - como a transposição de métodos, a transmissão de conteúdos, o protagonismo do professor e a lógica do controle.

Elaboramos uma prática pedagógica como situação de aprendizagem para os alunos do 6º e 7º anos de uma escola da rede privada de ensino, localizada no município de Duque de Caxias. Essa tarefa consistia em duas etapas e tinha como enunciado: 1) "Considerando as medidas de enfrentamento ao coronavírus, desenhe um mapa que apresenta os principais lugares que você frequentou nos últimos meses"; 2) "Elabore um mapa que apresente os lugares que você gostaria de frequentar, mas foi impedido(a), em decorrência da pandemia".



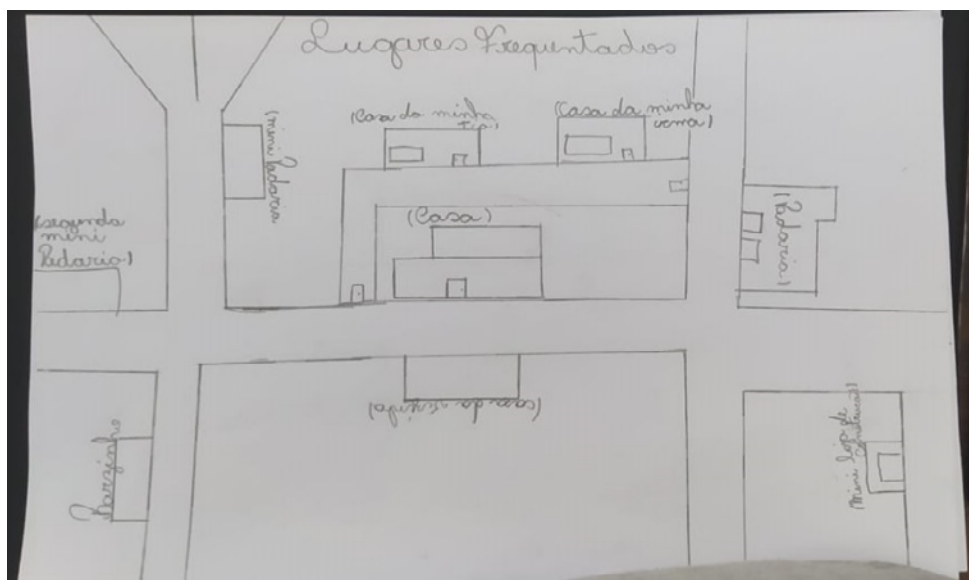
A tarefa foi aplicada no dia 16 de setembro de 2020 para 22 alunos; entretanto, apenas dez alunos devolveram a atividade. Destes, apresentamos a análise de oito mapas, quatro referentes ao primeiro enunciado e quatro referentes ao segundo enunciado.

A partir desse exercício cartográfico, era esperado que os alunos conseguissem representar suas relações com os espaços vividos por eles, desde os lugares que frequentavam, de que sentiam falta e que gostariam de frequentar. Destarte, seria possível fazer com que os discentes, mesmo diante do isolamento social e físico, recordassem sobre suas experiências no espaço vivido, associando tais vivências ao conceito geográfico de lugar. Procedemos com a descrição dos mapas para apresentar a discussão e os resultados obtidos.

Enunciado 1: Considerando as medidas de enfrentamento ao coronavírus (quarentena, evitar aglomeração, ficar em casa), desenhe um mapa que apresenta os principais lugares que você frequentou nos últimos meses.

No mapa da Figura 1, confeccionado pelo estudante "B", são apresentados os lugares que o aluno frequentou, mesmo com as medidas de enfrentamento ao coronavírus. São representadas três padarias ao redor de sua casa, que está no centro do mapa. No entorno da casa do aluno, estão representadas a casa de familiares e a de um vizinho.

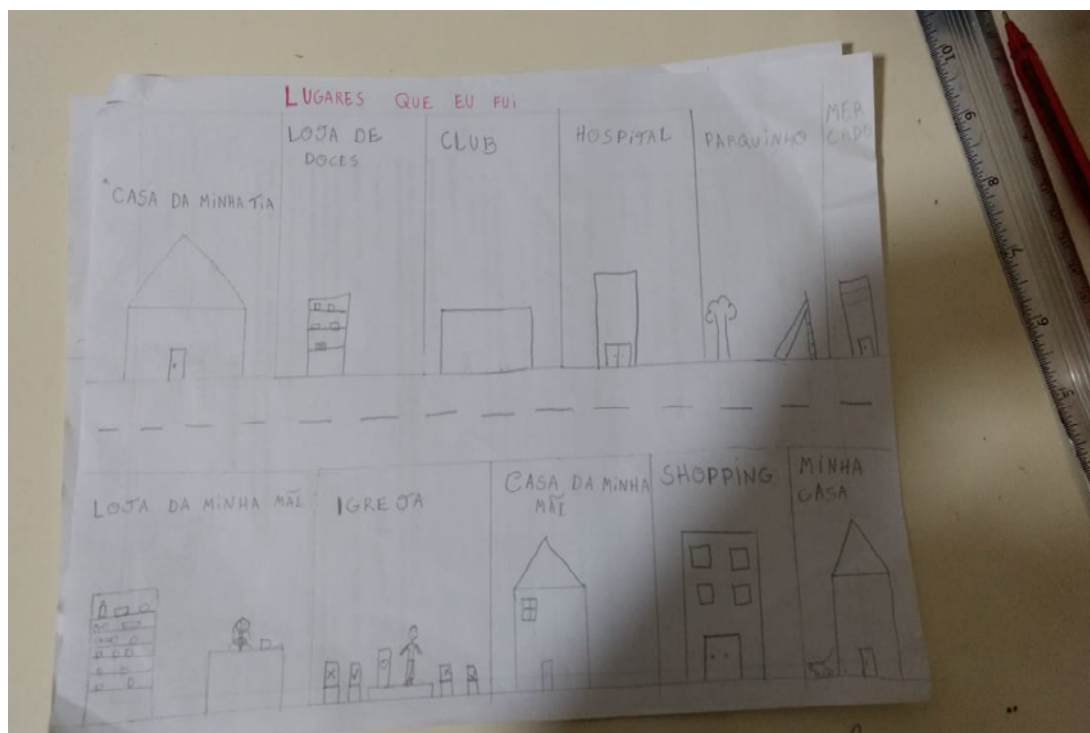
Além desses objetos, o bar e uma loja de materiais de construção ocupam as laterais do mapa. Essas representações evidenciam as constelações particulares de lugar, citadas por Massey (2000), a partir dos itinerários que o aluno "B" realizou durante o isolamento. É interessante notar que, embora as quadras que correspondem à configuração espacial do lugar do aluno "B" estejam representadas, ele destaca apenas algumas construções, dando a impressão de que não existem outros edifícios. Na verdade, o aluno representa apenas os objetos que contenham algum significado.



**Figura 1:** Mapa elaborado pelo estudante "B".

Fonte: Próprios autores (2020).

No mapa da Figura 2, elaborado pela estudante "I", verificamos uma diferença em relação ao primeiro mapa. Uma rua é colocada no centro da representação, não a casa da aluna - esta aparece representada na parte inferior do mapa, à direita. Outra curiosidade é que todos os locais frequentados são posicionados ao longo desta rua. Percebe-se que na representação da aluna "I", há entrelaçamento de relações sociais (*shopping*, igreja, hospital, mercado, clube, parque) num lócus particular.



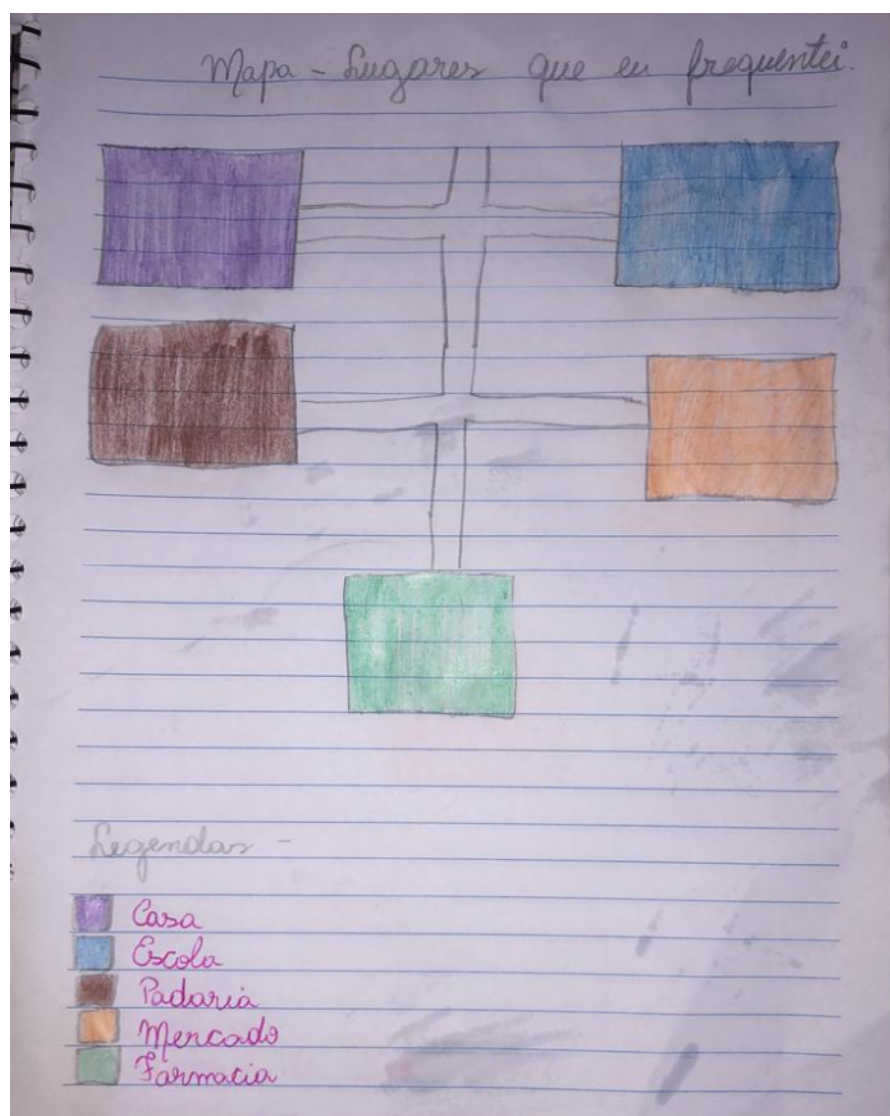
**Figura 2:** Mapa elaborado pela estudante "I".

**Fonte:** Próprios autores (2020).

Há uma diversidade de locais apresentados, e através dele podemos observar que a aluna não seguiu as medidas de isolamento impostas pelas autoridades. Através desse mapa, podemos também questionar o sentido de isolamento, principalmente quando contextualizamos geograficamente e historicamente este lugar. Trata-se da Baixada Fluminense, uma região marcada pela segregação socioespacial, pela ausência de serviços básicos, de políticas públicas e de infraestrutura urbana.

De acordo com Barbosa, Teixeira e Braga (2020), as populações de subúrbios, de favelas periféricas, são empurradas para o trabalho, acentuando a acelerada velocidade de contágio nos territórios populares, sobretudo porque, segundo o Boletim epidemiológico publicado pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz, 2020), grande parte da população da favela é de trabalhadores inseridos em serviços essenciais e, por isso, apresentam menos possibilidades de fazer distanciamento social.

No mapa da Figura 3, produzido pela aluna "T", observamos uma representação mais abstrata, com o lugar sendo apresentado por quadrados distribuídos a partir de três ruas, sendo uma rua principal e duas ruas perpendiculares, que dão acesso à casa, à escola, à padaria e ao mercado. O mapa conta com uma legenda, que revela essa constelação de relações sociais particulares. A farmácia, juntamente com a rua principal, ocupa uma posição de centralidade, o que pode indicar uma maior frequência, devido à pandemia, onde itens como álcool em gel tiveram a procura aumentada, além de outros medicamentos. A farmácia, deste modo, participa da experiência espacial que forma a subjetividade da aluna "T".



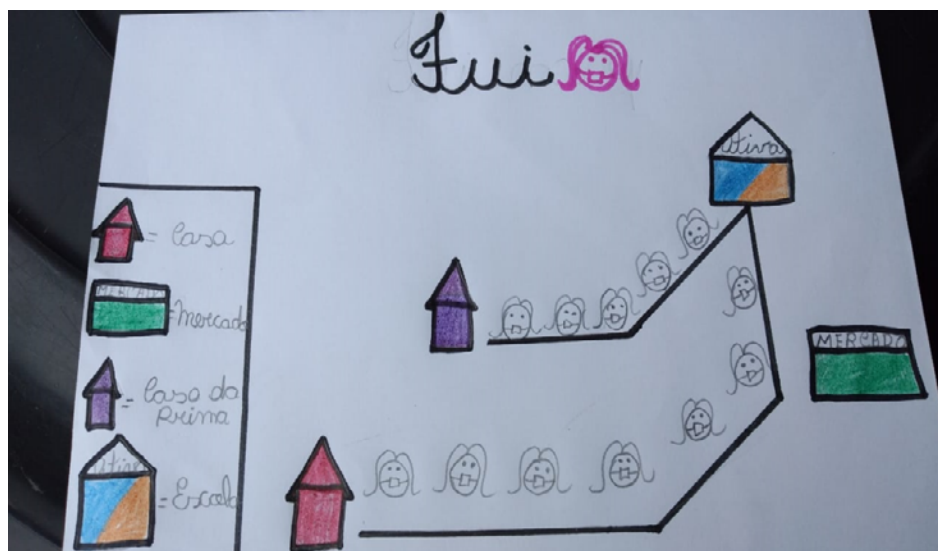
**Figura 3:** Mapa elaborado pelo estudante "T".

Fonte: Próprios autores (2020).

No mapa da Figura 4, realizado pela aluna "TH", observamos uma semelhança com a Figura 3: a presença de uma legenda e dos mesmos objetos (casa, escola, mercado) - com exceção da farmácia. A aluna traz um grau de abstração, com o uso de formas geométricas - linhas, quadrados e triângulos - para representar a espacialidade; mas traz um componente lúdico - as cores e uma sequência de faces que fazem o uso da máscara. Pela repetição e semelhança, talvez a aluna tenha buscado uma autorrepresentação, pois o título de seu mapa é seguido desse rosto com máscara.

Se na Figura 3 a farmácia tem uma centralidade, neste mapa, a máscara rouba a cena. Ela está em todos os lugares, e não há possibilidade de estar nos lugares sem a máscara. A experiência vivida, mais uma vez, revela a influência da pandemia na vida cotidiana das crianças.

Partiremos para análise dos mapas produzidos pelos mesmos alunos, mas, agora, respondendo ao segundo enunciado: Elabore um mapa que apresente os lugares que você gostaria de frequentar, mas foi impedido(a), em decorrência da pandemia.

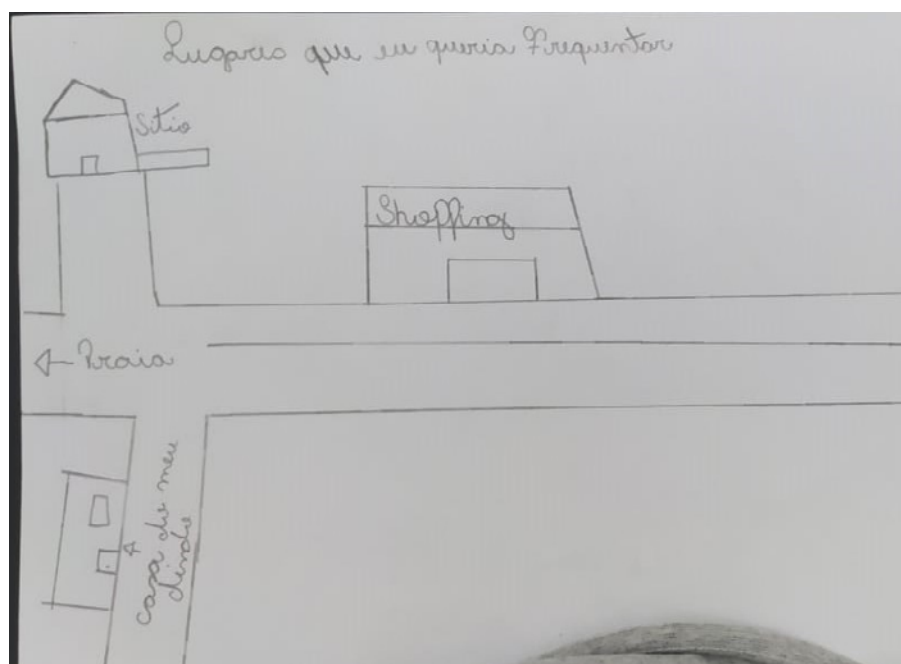


**Figura 4:** Mapa elaborado pelo estudante "TH".

Fonte: Próprios autores (2020)

No mapa da Figura 5, realizado pelo aluno "BA", é representada a vontade do aluno em ir para a casa de parentes, ir à praia, ao sítio e ao *shopping*, sendo todos esses elementos representados cartograficamente lado a lado, somente com a praia simbolizada com uma seta, dando a entender que a localização da mesma não é próxima.

Embora a representação não corresponda aos princípios formais e técnicos da cartografia, ela fornece subsídios para a construção do conceito de lugar, uma vez que a experiência espaço-temporal de "BA" é constituída pela interação de outros lugares. Esta representação permite uma aproximação com o que Massey (2000, p. 184) propõe, ao imaginar os lugares "como momentos articulados em redes de relações e entendimentos sociais que se constroem numa escala muito maior do que costumávamos definir para esse momento como o lugar em si".



**Figura 5:** Mapa elaborado pelo estudante "BA".

Fonte: Próprios autores (2020).

No mapa da Figura 6, realizado pela aluna IJ, onde são expostas diferentes formas de lazer, como cinema, festas, praias, entre outros lugares, tudo foi representado como localizado em um mesmo quarteirão. Este mapa oferece a possibilidade de construir o conceito de lugar não introvertido, isto é, não fechado, internalizado.

A percepção de lugar da aluna IJ permite entender não apenas a constelação particular de relações sociais que se encontram num lócus particular - seu quarteirão - como também que “os lugares não têm de ter fronteiras no sentido de divisões demarcatórias – a ligação com o ‘exterior’ faz parte do que constitui o lugar” (MASSEY, 2000, p. 184).



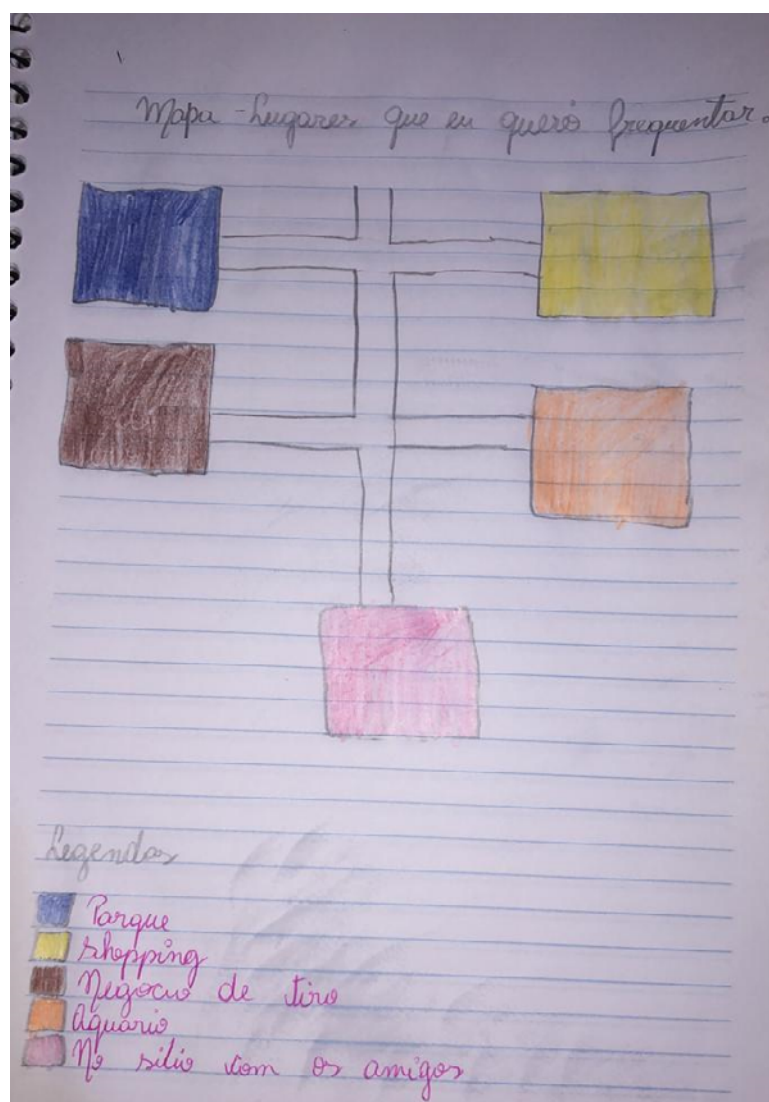
**Figura 6:** Mapa elaborado pelo estudante “IJ”.

**Fonte:** Próprios autores (2020)

No mapa da Figura 7, realizado pela aluna “T”, são representados por quadrados coloridos alguns locais, todos na mesma rua; o que chama atenção é o local descrito pela aluna como “negócio de tiro”, provavelmente um serviço privado de recreação conhecido por “*paint-ball*”.

Essa representação é bastante interessante, pois mesmo sem saber identificar claramente os conteúdos do lugar, eles fazem parte da experiência de “T”, que insere tudo na mesma rua – evidenciando, mais uma vez, essa multiplicidade de interações que constroem o lugar.



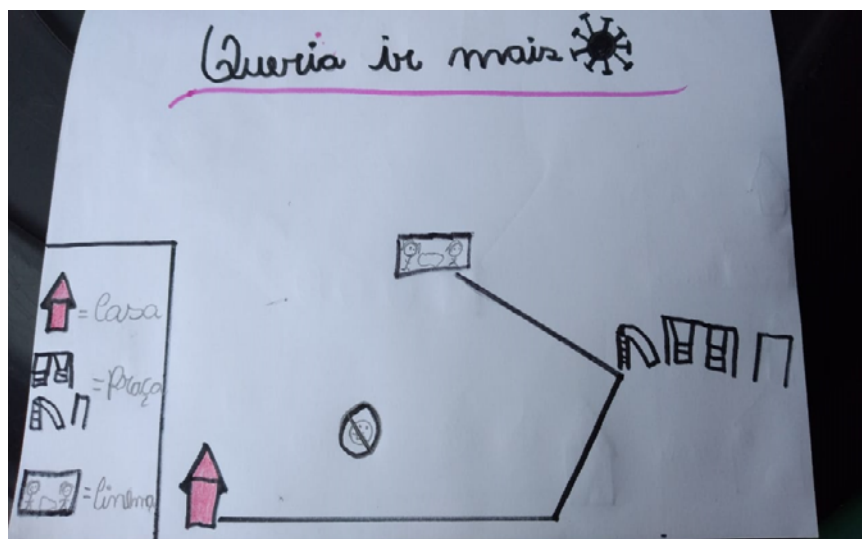


**Figura 7:** Mapa elaborado pelo estudante "T".  
**Fonte:** Próprios autores (2020).

No mapa da Figura 8, realizado pela aluna TA, são representados por uma linha o cinema e uma praça – objetos geográficos que estão fisicamente distantes, mas que, na experiência da aluna, são aproximados como constitutivos de seu sentido de lugar. Ao invés da representação de sua face, a aluna apresenta uma representação do novo coronavírus, uma espécie de obstáculo e empecilho para seu lazer na praça e no cinema. Além disso, há um ícone que representa uma placa de proibição e ausência do “corpo em movimento”. As ruas estão vazias, os objetos estão sem cores, uma expressão do sentimento da aluna pela impossibilidade de deslocar-se.

De acordo com os seis tópicos que sintetizamos acerca da discussão do sentido de lugar em Massey (2000), podemos verificar uma nítida mudança no que diz respeito ao desejo dos alunos de irem a certos lugares, como os lugares que de fato eles frequentaram, sendo estes representados por relações sociais e edifícios próximos à sua residência e aqueles mais distantes - todavia, aproximados pela representação que confere o sentimento de pertencimento.

Nesses mapas vivenciais, pode-se ainda trazer a ideia de Gomes (2017), quando as crianças estruturam espacialmente seus pensamentos - evidenciando a Geografia como uma forma de pensar - a qual complementa-se com Lobato (2020), ao discernir que o pensamento geográfico pode ser traduzido pela linguagem visual dos mapas.



**Figura 8:** Mapa elaborado pelo estudante "TA".

**Fonte:** Próprios autores (2020)

## 5. À guisa das Conclusões

Ao apontar como mapa as figuras ao longo do texto, pretende-se ressaltar que os desenhos apresentados possuem espacialidades e cartografias outras, que seguem outra lógica de representação, distinta daquela que é difundida pela Cartografia Escolar/Alfabetização Cartográfica. Sendo assim, observam-se esses mapas como Contramapeamentos (SEEMANN, 2010), Mapas Alternativos (GIRARDI, 2012) e Autorias Infantis (LOPES *et al*, 2016).

Os mapas produzidos pelos discentes se mostraram extremamente relevantes para a construção do conceito de lugar através da linguagem cartográfica. A representação das crianças é muito rica e, em vários momentos, aproximou-se do conceito científico elaborado por Massey (2000). Deste modo, no âmbito do ensino remoto, foi possível construir o conceito de lugar com os estudantes, através dos mapas, e viabilizada a construção de uma noção mais aberta, relacional, e não essencialista do lugar.

Mesmo desobedecendo aos padrões e normas técnicas de elaboração de produtos cartográficos oficiais e acadêmicos, o material ofereceu oportunidades de facilitar o processo de mediação entre a apresentação desses lugares frequentados-desejados e o conceito alternativo e progressista de lugar, mesmo diante da impossibilidade de estar fisicamente.

Além disso, os Mapas Vivenciais foram fundamentais para o desenvolvimento do pensamento geográfico e para estruturarem raciocínios centrados no espaço, com o uso de tecnologias digitais. Em suma, o objetivo do ensino de Geografia foi fomentar o pensamento por conceitos geográficos para interpretação da espacialidade dos fenômenos. A linguagem cartográfica mostrou-se relevante neste percurso, sendo crucial para estabelecer o diálogo com os discentes e fomentar o pensar espacialmente.

## Referências

- ASCENÇÃO, V. de O. R.; VALADÃO, R. C. **Professor de Geografia:** entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. Scripta Nova, vol. XVIII, n.496(3), 2014.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas, SP: Papirus, 1998.



- CORSINO, P. **Infância, linguagem e letramento**: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2003.
- COSGROVE, D. **Introduction**: mapping speculation. In: COSGROVE, D. (org.) *Mappings*. Londres: Reaktion Books, 1999.
- DUARTE, R. G. **A linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos na educação básica**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v.7, n.13, p.187-206, jan/jun, 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/493>. Acesso em: 3 nov. 2019.
- GIRARDI, G. **Mapas alternativos e educação geográfica**. PerCursos, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 39-51, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2759>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- GIRARDI, G. **Modos de ler mapas e suas políticas espaciais**. Espaço e Cultura, [S.l.], p. 85-110, 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/19960>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- GOMES, P. C. C. **Quadros geográficos**: uma forma de ver, uma forma de pensar. 1ª Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- HANNA, S. P. **Maps and Diagrams**. In: GOMEZ, B.; JONES, J. P. *Research Methods in Geography*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd., 2010.
- LACOSTE, Y. A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 4ª edição, São Paulo: Papirus, 1988.
- LOBATO, R. B. **Multiletramentos na Cartografia**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Rio de Janeiro, 2020.
- LOPES, J. J. M.; COSTA, B. M. F.; AMORIM, C. C. Mapas Vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 6, n. 11, p.237-256, jan/jun., 2016. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/381>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. Cartografia com crianças: lógicas e autorias infantis. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 7, n. 13, p. 67-78, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/486#:~:text=Esse%20artigo%20tem%20como%20o,suas%20inser%C3%A7%C3%B5es%20na%20cultura%20cartogr%C3%A1fica..> Acesso em: 15 jan. 2021.
- OLIVEIRA, L. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In. Cartografia Escolar. (Org.) ALMEIDA, Rosângela Doin de. 1ª ed, São Paulo: Contexto, 2008.
- MASSEY, D. Um sentido global do lugar. In: ARANTES, Antonio A. (org). O espaço da diferença. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- MENEZES, P. M. L.; FERNANDES, M. C. Roteiro de Cartografia. São Paulo: Oficina de Textos, 2013.
- MOREIRA, J. A.; SCHELEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. Revista UFG, v.20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 3 nov. 2019.
- MOREIRA, R. Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 1ª edição, 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2010.

- SANTANA, C. L. S.; SALLES, K. M. B. Aula em casa: Educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v.10, n.1, p.75-92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 3 nov. 2019.
- SEEMANN, J. Cartografia e cultura: abordagens para a Geografia Cultural. In: *Temas e caminhos da Geografia Cultural*. ROSENDAHL, Zenny; CORRÊA, Roberto Lobato. (Org). – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.
- SEEMANN, J. O currículo dente-de-sabre da Cartografia no Brasil: reflexões sobre a transmissão de saberes e fazeres no ensino superior. In: *Formação e docência em Geografia: narrativas, saberes e práticas* / Jussara Fraga Portugal, Simone Santos de Oliveira, Solange Lucas Ribeiro organizadoras. - Salvador: EDUFBA, 2015.
- SEEMANN, J. O ensino de Cartografia que não está no currículo: olhares cartográficos, “carto-fatos” e “cultura cartográfica”. In: *Ensino de Geografia: novos olhares e práticas*. / Flaviana Gasparotti Nunes (Organizadora). – Dourados, MS: UFGD, 2011.
- SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: *A geografia na sala de aula*. CARLOS, A.F.A. (Org). 8. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- THROWER, J. W. N. *Maps and civilization: Cartography in culture and society*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 5a. Reimpressão 1993.