

## CARTOGRAFIA INFANTIL E EXPERIÊNCIA CURRICULAR

### CHILDREN'S CARTOGRAPHY AND CURRICULAR EXPERIENCE

## CARTOGRAFÍA INFANTIL Y EXPERIENCIA CURRICULAR

Sylvio Ribeiro Pinel<sup>1</sup>  
Soymara Vieira Emilião<sup>2</sup>

#### Resumo

O artigo discute uma experiência pedagógica realizada com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da região periférica de Niterói, Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, na articulação entre pesquisa, ensino e extensão. Utilizando o formato de ateliê, como *espaçotempo* de criação e produção de mapas, buscou desenvolver o pensamento espacial das crianças através da ação coletiva, articulando o ensino de Geografia a experiências corporais, afetivas e colaborativas. A fundamentação epistemológica, política e metodológica se localiza no campo das pesquisas qualitativas com ênfase na pesquisa narrativa e dos Cotidianos Escolares, compreendendo a atividade de criação de mapa como linguagem de leitura e escrita do espaço vivido, valorizando a experiência, a observação e o pertencimento como dimensões fundamentais da aprendizagem geográfica.

**Palavras-chave:** Cartografia escolar; Cotidianos escolares; Ensino de Geografia; Pertencimento e espaço vivido.

#### Abstract

The article discusses a pedagogical experience carried out with 5th-grade students in a public school located in a peripheral area of Niterói, within the Metropolitan Region of the State of Rio de Janeiro, articulating research, teaching, and university outreach. Employing a workshop format as a space-time for the creation and production of maps, the experience sought to develop children's spatial thinking through collective action, integrating Geography education with embodied, affective, and collaborative practices. The epistemological, political, and methodological foundation is situated within the field of qualitative research, with emphasis on narrative inquiry and Everyday School Studies. The activity of map-making is understood as a language for reading and writing lived space, valuing experience, observation, and a sense of belonging as fundamental dimensions of geographic learning.

**Keywords:** School cartography; Everyday school life; Geography education; Belonging and lived space.

#### Resumen

El artículo analiza una experiencia pedagógica realizada con estudiantes del 5º grado de la Educación Primaria en una escuela pública situada en una zona periférica de Niterói, en la Región Metropolitana del Estado de Río de Janeiro, articulando investigación, enseñanza y extensión universitaria. A través del formato de taller, concebido como espacio-tiempo de creación y producción de mapas, la experiencia buscó desarrollar el pensamiento espacial de las niñas y los niños mediante la acción colectiva, integrando la enseñanza de Geografía a prácticas corporales, afectivas y colaborativas. La fundamentación epistemológica, política y metodológica se sitúa en el campo de las investigaciones cualitativas con énfasis en la investigación narrativa y en los Estudios de lo Cotidiano Escolar. La actividad de creación cartográfica

---

<sup>1</sup>Graduado em Geografia. Especializando em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-2583-1997>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8196426729011974>. E-mail: [rpsylvio@gmail.com](mailto:rpsylvio@gmail.com)

<sup>2</sup>Pós-Doutora em Educação. Professora Adjunta do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), Rio de Janeiro, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6754-6188>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3588607838898010>. E-mail: [emiliaosoymara@gmail.com](mailto:emiliaosoymara@gmail.com)

se comprende como un lenguaje de lectura y escritura del espacio vivido, valorizando la experiencia, la observación y el sentido de pertenencia como dimensiones fundamentales del aprendizaje geográfico.

**Palabras clave:** Cartografía escolar; Cotidianidad escolar; Enseñanza de Geografía; Pertenencia y espacio vivido.

## Introdução

O mapa, tradicionalmente compreendido como representação técnica do espaço, é, antes de tudo, uma linguagem. Com Harley (1989), entendemos que “todo mapa é uma forma de conhecimento situada”, uma construção social que expressa visões de mundo, relações de poder e modos de habitar o território. Essa compreensão rompe com a ideia do mapa como espelho da realidade e o reinscreve no campo simbólico e político: mapear é também narrar, selecionar, silenciar e inventar o mundo.

No contexto educativo, especialmente na escola básica, essa discussão ganha novos outros contornos. A cartografia ensinada nas escolas, muitas vezes reduzida à reprodução de formas e escalas, acaba reforçando uma geografia abstrata, distante da experiência vivida pelos sujeitos. Com Cavalcanti (2019), entendemos que o ensino de Geografia deve partir da vida dos estudantes, valorizando o raciocínio geográfico como instrumento para compreender criticamente o espaço e intervir nele. O mapa, nesse sentido, pode se tornar um mediador entre o conhecimento técnico e o vivido; um dispositivo que aproxima o saber escolar das práticas cotidianas e afetivas das crianças.

O Ateliê “Mapeando”, desenvolvido com estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da região periférica de Niterói, Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, inscreve-se nesse horizonte. Realizada no âmbito do projeto de extensão, a proposta partiu de uma pergunta: o que significa mapear o lugar onde se aprende, brinca e convive todos os dias? Mais do que um exercício técnico, tratou-se de um gesto pedagógico de escuta e reconhecimento, no qual o ato de desenhar a escola se converteu em uma prática de pertencimento, o que vem interessando ao campo dos cotidianos escolares, no sentido da tessitura dos conhecimentos em redes (Alves & Oliveira, 2008) a partir do entendimento da complexidade que são as escolas e seus sujeitos.

Neste sentido, o que nos interessou no desenvolvimento das atividades que envolveram o Ateliê eram os processos vividos por nós e estudantes e aceitando os pontos cegos e a incompletude de nossa compreensão. Nosso mergulho (Alves, 2001) nos

cotidianos da unidade escolar vinha ocorrendo antes do início da atividade “Mapeando”. Vivíamos os recreios, a movimentação dos corredores, partilhávamos o horário das refeições, partindo da compreensão de que era fundamental imergir profundamente na vida diária da escola, com todos os sentidos (visão, audição, olfato, paladar, tato), para compreender os saberes e fazeres dos sujeitos praticantes (professores, alunos, funcionários) em seu próprio contexto, indo além de uma análise superficial ou cartesiana. Assim, mantemos um diálogo com Harley (1989), que, ao analisar imagens padronizadas, como os atlas rodoviários, questiona:

Seus silêncios também estão inscritos na página: onde, na página, está a variedade da natureza, onde está a história da paisagem, e onde está o espaço-tempo da experiência humana em tais mapas anonimizados? (Harley, 1989, p. 14, tradução nossa).

A inquietação do autor quanto às experiências dos sujeitos apagados dos mapas, também nos moveu quando definimos que faríamos um ateliê voltado para a cartografia do espaço escolar pelos sujeitos que o habitam, que conhecem a “história da paisagem”, os silêncios que estão inscritos no *espaçotempo* em que estão inseridos. Nossa proposta partia da observação direta dos(as) estudantes e professoras, das conversas e das memórias compartilhadas, buscando sustentação em Certeau (1994), no que o autor denomina de “artes de fazer”: as invenções cotidianas que reconfiguram os lugares, transformando o espaço instituído em espaço vivido. Nesse contexto, a cartografia emerge como prática criadora; cada traço no mapa passa a carregar uma história, uma relação e uma experiência sensível com o território escolar.

Articulados com os estudos do Cotidiano Escolar, na valorização das minúcias, do ordinário, do comum e da criatividade cotidiana, adotamos uma distinção teórica que orienta nossa leitura do espaço: a diferenciação entre “lugar” e “espaço”, conforme elaborada por Certeau (1994) e em diálogo com Lefebvre (2000).

É importante frisar que tais categorias não são estáticas nem consensuais na literatura. Aqui, seguimos Certeau (1994), para quem “lugar” designa a ordem instituída, marcada por estabilidade, arranjos organizacionais e funções previamente definidas. No contexto escolar, o lugar corresponde ao prédio, aos horários, à divisão das salas, às regras e estruturas formais que organizam o cotidiano.

O espaço, por sua vez, é o lugar praticado: território produzido pelas ações, pelos movimentos, pelas invenções e pelos usos que os sujeitos fazem do lugar. Como afirma Certeau (1994, p. 202), “o espaço é um lugar praticado”. Assim, quando as crianças caminham, brincam, inventam rotas, nomeiam cantos e desenham a escola, elas convertem o lugar-instituição em espaço-experiência.

Essa leitura dialoga diretamente com Lefebvre (2000), para quem o espaço vivido constitui a dimensão simbólica, afetiva e praticada da espacialidade; tecido pelas presenças, memórias e ações dos sujeitos. Se o lugar remete ao instituído, o espaço remete à experiência encarnada e compartilhada no cotidiano.

É nessa chave *teóricopolítica* que compreendemos a produção cartográfica infantil: enquanto o projeto arquitetônico apresenta o “lugar” da escola, os mapas desenhados pelas crianças revelam o “espaço”, aquilo que se faz, se sente e se cria na vivência escolar. Nesse sentido, mapear se torna gesto de inscrição, reconhecimento e pertencimento.

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. [...] Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (Certeau, 1994, p. 201).

Entretanto, esse lugar não é neutro, mas uma produção social intencional; como lembra Lefebvre (2000, p. 128), “o modo de produção organiza e produz ao mesmo tempo suas relações sociais e o seu espaço”. Dessa forma, reconhecer que o espaço escolar é vivido, negociado e reinventado pelas crianças é afirmar sua agência e sua presença no processo educativo.

Os estudos freireanos complementam a compreensão *teóricopolítica* da experiência pedagógica que estamos discutindo: a da educação como prática da liberdade. Para Freire (1996), o ato de ensinar deve nascer do diálogo com o mundo vivido, reconhecendo o estudante como sujeito histórico e produtor de saberes. Nesse horizonte, o mapa se torna uma ferramenta dialógica, não um produto acabado, mas um processo coletivo de leitura e reescrita do espaço. Assim, tecer o mapa da escola é, simultaneamente, ler o espaço e inscrever-se nele.

A cartografia escolar, quando compreendida nesse viés, amplia-se para além do campo da técnica. Ela se torna um exercício de imaginação geográfica (Massey, 2008),

onde os sujeitos constroem visões de mundo enraizadas em seus corpos, afetos e trajetórias. Ao registrar caminhos, pátios, muros e salas, as crianças não apenas localizam objetos, mas cartografam sentidos de pertencimento, cuidado e resistência; a oficina “Mapa da Escola” propõe uma inversão epistemológica: pensar o mapa não como representação distante, mas como gesto *políticopedagógico* que revela o espaço enquanto experiência compartilhada. Nesse sentido, mapear é reconhecer-se; como corpo, como comunidade e como sujeito que habita e transforma o mundo.

### **O espaço como gesto político: tecendo a fundamentação**

A proposta aqui discutida, primeiramente, se inscreve no campo do ensino de Geografia, entendido como prática de formação crítica, sensível e situada, em que o conhecimento é produzido nas relações entre sujeitos, espaços e experiências. Como destaca Cavalcanti (2019, p. 10), o ensino de Geografia encontra seu propósito na “necessária inter-relação entre pensar, ser e atuar, o que atribui relevância social ao estudo da Geografia”. Essa prática articula o raciocínio geográfico à leitura do mundo vivido e à transformação da realidade. Assim, ensinar Geografia não é apenas representar o espaço, mas revelar suas contradições e possibilidades de reinvenção.

Nessa mesma direção, Vergutz e Pacífico (2022) apontam que o ensino de Geografia enfrenta o desafio de ressignificar suas práticas pedagógicas diante das demandas contemporâneas, exigindo do docente uma atuação consciente e comprometida com a formação crítica dos estudantes. Segundo os autores, a prática educativa deve partir da realidade social e retornar a ela como possibilidade de transformação, o que aproxima o ensino de uma práxis revolucionária.

Nesse horizonte, a organização do trabalho didático deixa de ser mera reprodução de conteúdos e passa a se constituir como espaço de mediação crítica, no qual o professor atua como sujeito político, mobilizando conhecimentos e metodologias que contribuam para a formação cidadã e emancipatória dos estudantes.

Essa compreensão se aproxima da crítica de Ruy Moreira (2014) à “geografia do avesso”; aquela que, ao pretender ser neutra e descritiva, termina por ocultar os conflitos sociais e naturalizar desigualdades. Para Moreira (2014), a tarefa da geografia crítica é justamente denunciar o que se apresenta como natural e revelar o que é produto histórico. O ato de mapear, portanto, deixa de ser um exercício técnico e passa a ser um gesto

epistemológico e político, que permite ler o espaço como campo de disputa e de emancipação.

Nessa mesma direção, ao analisar os conteúdos e representações presentes nos livros didáticos, Santos (2024) evidencia que ainda persiste uma forte herança eurocêntrica na forma como os sujeitos racializados são apresentados, especialmente a população negra, frequentemente associada a condições de pobreza, subalternidade e marginalização. Segundo o autor, tais representações contribuem para a construção de imaginários sociais que naturalizam desigualdades e reforçam estereótipos desde a infância. Nesse sentido, o ensino de Geografia é convocado a problematizar essas narrativas, promovendo leituras críticas que desvelem o racismo estrutural e possibilitem a construção de uma educação comprometida com a equidade e a valorização da diversidade.

Neste sentido, dialoga com as pesquisas com os Cotidianos Escolares, partindo da compreensão do mundo como complexo (Morin, 2005) e de que as escolas são constituídas por comunidade de afetos e afeições (Carvalho, 2012), criadas a partir dos conhecimentos, linguagens que estão em circulação nas práticas discursivas e nas redes de conversações nesses *espaçostempos* escolares. São esses fluxos que legitimam os currículos *pensadospraticados* (Oliveira, 2003), compreendendo que, para além dos conteúdos criados cotidianamente nos processos de *aprendizagemensino*, os currículos são produzidos nas tessituras entre propostas formais, conhecimentos diversos, valores e crenças, sentimentos e formas expressivas pelos sujeitos *políticospraticantes*. Assim, esses sujeitos são fios em uma extensa rede de *conhecimentossignificações*, que resultam de uma intensa artesanaria social.

A partir desses entendimentos é que propomos a produção de mapas com as crianças do 5º ano do 1º Segmento do Ensino Fundamental de uma escola localizada em área periférica da cidade de Niterói. Nossa busca estava em conhecer as fronteiras entre o mapa técnico e o mapa vivido a partir das experiências infantis. Nesse sentido, o ateliê se aproxima da noção de Certeau (1994) sobre as “artes de fazer”: pequenas táticas cotidianas pelas quais os sujeitos reinventam o espaço e produzem sentidos em meio às estruturas instituídas. O desenho do mapa, nesse contexto, é mais do que representação; é ato de criação, onde as crianças reescrevem a escola a partir de seus corpos, memórias

e trajetórias. Ao fazerem isso, elas transformam o lugar (a estrutura escolar) em espaço, pois, “o espaço é um lugar praticado”, como define Certeau (1994).

Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. Do mesmo modo, a leitura é o espaço produzido pela prática do lugar constituído por um sistema de signos; um escrito (Certeau, 1994, p. 202).

Como aponta Lefebvre (2000), o espaço é “produto e produtor das relações sociais”; ele não é dado, mas continuamente construído pelas práticas humanas. Essa concepção permite compreender a cartografia escolar como forma de produção simbólica do espaço vivido. A ideia de uma “geografia encarnada” parte da premissa de que essa “prática humana” é, antes de tudo, física. Nesse horizonte, Le Breton (2011, p. 1) contribui de forma decisiva ao afirmar que “A existência do homem é primeiramente corporal”, pois é através do corpo que o espaço se torna experiência sensível e significativa. É essa união entre a experiência sensível e a prática pedagógica que se fundamenta a pedagogia freireana, em que a própria educação exige uma presença física no mundo:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 1996, p. 19).

Assim, nós éramos não só proponentes da criação do mapa da escola. Erámos parte da escola, *espaçotempo* que nos afetava e em que vínhamos tecendo afetos e experiências. Desse modo, intervínhamos naquele mundo escolar e estávamos abertas às intervenções dos sujeitos em nós. Não estávamos apenas organizando o ateliê, mas nos inscrevendo conjuntamente aos sujeitos da escola, na busca de mapear a escola para reescrever o espaço, em um exercício de escuta e autoria em que todos produzem saberes.

Entre a pedagogia do diálogo, proposta por Paulo Freire, e a leitura crítica do espaço, formulada por Milton Santos, estabelece-se um elo fundamental: ambos concebem o conhecimento como prática encarnada, histórica e situada. Se, para Freire (1996), aprender é um ato de amor e de presença no mundo, para Santos (2008), o espaço é o próprio tecido dessas presenças; o campo onde se materializam as ações humanas, as relações e as afetividades. Assim, o mapa produzido pelas crianças não é apenas uma

representação da escola, mas o registro simbólico de seus modos de existir e habitar esse território. Nas palavras de Santos (2008):

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações [...]. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma (Santos, 2008, p. 39).

O ateliê constituiu nossa dinâmica de compreensão do espaço pelos sujeitos, para uma possível transformação. Deste modo, a fundamentação da proposta se ancorou na pedagogia freireana em diálogo com Santos, Certeau e Lefebvre, no educar como ato de amor e de diálogo, na relação entre o sujeito e o mundo. Assim, mapear a escola é ler o mundo. Nessa perspectiva, o gesto de desenhar o mapa deixa de ser apenas uma atividade técnica para se tornar um ato político, estético e poético: um modo de dizer “nós nos vemos”, “nós pertencemos”, “nós existimos aqui”.

Por isso, o mapeamento do espaço escolar ganha densidade epistemológica e sensibilidade política: é um modo de compreender o espaço vivido e, ao mesmo tempo, de reinventá-lo. No contexto da escola, o mapa se torna território de diálogo; em que as crianças expressam suas leituras de mundo e inscrevem seus corpos e memórias como parte do espaço. O desenho não é, portanto, mero produto final, mas um processo de conscientização, de encontro e de produção de sentido. É nesse gesto (entre o traço e a palavra, entre o corpo e o território) que o ensino de Geografia reencontra sua dimensão mais humana e emancipadora.

Nesse entrelaçamento entre corpo, espaço e linguagem, o mapa se torna uma escrita do vivido; uma forma de narrar a escola desde dentro. Para Passini (2012) e Callai (2005), a alfabetização cartográfica não se resume à aprendizagem de símbolos, escalas ou coordenadas: ela envolve o reconhecimento de si no espaço e a capacidade de atribuir sentido aos lugares habitados. Mapear, portanto, é uma prática de pertencimento. Quando as crianças desenham a escola, não estão apenas representando um território físico, mas traduzindo suas experiências, afetos e memórias em uma linguagem própria; uma geografia sensível, feita de cores, gestos e histórias.

Essa dimensão estética e afetiva da cartografia dialoga diretamente com a ideia de território educativo de Arroyo (2014), para quem a escola não é uma instituição isolada,

mas parte viva da cidade, atravessada por vozes, conflitos e potências do território. Nessa concepção, o espaço escolar é também um campo de disputas simbólicas e políticas, onde se produzem e se tensionam diferentes modos de estar e aprender. Ao desenhar a escola, as crianças revelam não apenas o que conhecem, mas o que sentem; o medo, a alegria, a curiosidade, a vontade de transformação. O mapa, então, se torna um espelho do cotidiano, onde o lugar da aprendizagem é também o lugar da vida.

Neste sentido, se estabelece um diálogo entre Arroyo (2014) e Passini (2012), que denomina cartografia sensível como a expressão subjetiva e coletiva do espaço vivido. Nesse horizonte, o exercício cartográfico é uma experiência estética, ética, poética e política, pois convida os sujeitos a perceberem o que parecia banal, o corredor, o pátio, a sala de aula, e a reconhecerem ali camadas de memória e invenção. Como lembra Lefebvre (2000), o espaço é produzido continuamente pelas práticas sociais; assim, o mapa feito à mão pelas crianças é uma forma de dizer que o espaço escolar não é dado, mas construído, negociado, sentido.

Assim, compreende-se que a produção cartográfica em contexto escolar ultrapassa a função técnica e assume um papel formativo: o de construir sujeitos críticos, capazes de ler e reescrever o mundo. O ato de mapear é, portanto, um gesto político e amoroso; um exercício de escuta e expressão que transforma o cotidiano escolar em território de aprendizagem e resistência. É no gesto – quando o desenho se torna palavra e o lugar se torna mundo – que o ensino de Geografia reencontra sua vocação libertadora: ensinar a ver, sentir e transformar o espaço.

### **A poética em ação: O ateliê como *espaçotempo* curricular**

Os dois ateliês – pois tínhamos duas turmas do mesmo ano de escolaridade, cada uma com 25 estudantes, fazendo parte de uma das ações do projeto de extensão que desenvolvemos na escola – foram organizados em cinco etapas, após reunião da equipe extensionista com as professoras das duas turmas de 5º anos do 1º segmento da Educação Básica, divididos em: introdução, exploração da escola, compreensão da escala, desenho coletivo do mapa e socialização dos resultados.

Todo o percurso metodológico foi traçado, buscando ativar a escuta, o olhar e o corpo como instrumentos de leitura e produção do espaço escolar dos estudantes que estariam envolvidos na experiência. Desde a primeira fase, já era possível perceber as

dimensões formativas, estéticas e políticas dos movimentos planejados para estudantes e atelieristas envolvidos, a partir do que vivíamos nos cotidianos da escola e compartilhávamos entre nós.

A proposta de construir o “mapa da escola” despertou curiosidade e envolvimento nos estudantes. A relação afetiva com os atelieristas ajudou a dissipar apreensões e tensionamentos iniciais. Fomos percebendo que, desde o primeiro anúncio sobre a atividade, as crianças passaram a circular pelos corredores, pátios e salas com atenção redobrada. Ouvíamos comentários entre eles e deles conosco, sobre aspectos que eles estavam “descobrimo” ou, de detalhes que poderiam apresentar dificuldades para o desenho.

Assim, instigados pela proposta, alteraram o gesto de caminhar para uma forma de investigação e reconhecimento do território como espaço de pertencimento. As caminhadas, inspiradas em práticas etnográficas e cartográficas, puderam ser compreendidas com Certeau (1994), para quem andar é um “ato enunciativo”, um modo de escrever o espaço com o corpo, criando significados que escapam às normas institucionais.

A prática de andar é para o sistema espacial o que a enunciação (o speech act) é para a língua ou para os enunciados realizados (Certeau, 1994, p. 173).

Durante a exploração da escola, as crianças nomeavam lugares – “a quadra”, “a cantina”, “o parquinho”, “a sala da TV” – e discutiam quais espaços consideravam mais importantes. Essa enunciação nos ajudou a perceber os locais que foram sendo esquecidos por eles. Esse exercício do livre nomear e selecionar revelou não apenas uma apreensão espacial, mas também uma dimensão afetiva do conhecimento geográfico: mapear tornou-se, ao mesmo tempo, um gesto de lembrar e de sentir. Como propõe Le Breton (2011), o corpo é o mediador sensível da experiência; é por meio dele que o sujeito habita o mundo e constrói vínculos simbólicos e emocionais com os lugares que o cercam. Assim, o mapa que viria a ser desenhado nas etapas seguintes não representava apenas a escola física, mas a escola vivida; atravessada por afetos, trajetos e memórias.

Da mesma forma, a floresta é evidente à primeira vista, mas há a floresta do índio e aquela de quem procura ouro, aquela do militar e aquela do turista, aquela do herbolário e aquela do ornitólogo, aquela da criança e aquela do adulto, aquela do fugitivo e aquela do

viajante... Da mesma maneira, o corpo só adquire sentido com o olhar cultural do homem (Le Breton, 2011, p. 40;41).

Nessa perspectiva, o ato de mapear ultrapassou a função técnica e se tornou uma prática cultural e sensível: o corpo das crianças é o ponto de partida para uma geografia que se desenha com o olhar, com o movimento e com a memória. O espaço escolar, portanto, deixou de ser apenas cenário e se converteu em território de experiência; um lugar que emergia pertencimento, exclusões e presenças.

Na etapa de compreensão da escala, a intenção não era apenas explicar um conceito técnico, mas fazer com que as crianças percebessem a escala como uma relação entre experiência e representação. Não partimos de números abstratos. Discutimos proporções a partir de situações concretas: o tamanho do pátio em relação à quadra, a distância da sala até o portão, o quanto “cabe” num papel. Ao aproximar o conceito de escala da vivência corporal das crianças, buscamos mostrar que todo mapa é uma tradução do vivido, uma tentativa de medir o mundo a partir de onde se está. Assim, a noção de escala deixou de ser apenas uma convenção geométrica para se tornar um exercício de percepção, sensibilidade e autoria.

Essa abordagem dialoga com Passini (2012) e Callai (2005), que defendem uma cartografia escolar sensível, voltada para o desenvolvimento da percepção espacial e para a valorização das experiências cotidianas dos estudantes.

O processo é de formação do sujeito e a aprendizagem é do sujeito: ele elege o objeto que significa, codifica e, ao ler o espaço representado, ele o ressignifica, avançando do conhecimento espontâneo que tinha sobre o espaço por meio de suas ações cotidianas para um conhecimento sistematizado (Passini, 2012, p. 20).

Essa dimensão estética e criadora pode ser pensada a partir de Paulo Freire (1996), que compreende o ato de conhecer como ato de criação e diálogo. Ao desenharem a escola, as crianças não apenas representaram o real, mas o reinventaram, a partir de suas percepções, produzindo conhecimento a partir da experiência; uma forma de geografia que nasce da vida. Com o autor (Freire, 1996), entendemos que o ato educativo só se realiza plenamente quando o corpo e a palavra se encontram em uma práxis criadora. Assim, compreender a escala e representar o espaço se torna também um exercício de

autoria e consciência crítica, em que o sujeito se reconhece como parte do mundo que representa.

Nesse sentido, o ateliê buscou subsídios teóricos em Miguel Arroyo (2014), na denominação de territórios educativos: espaços onde se tecem experiências formadoras fora da rigidez do currículo formal. Os mapas, que foram sendo construídos em muitos encontros, conversas e debates, nos pequenos grupos que se organizaram livremente para a tessitura cartográfica, foram resultados de uma pedagogia do encontro, onde corpos, linguagens e imaginações se articularam para produzir conhecimento geográfico, estético e político. Nesse sentido é que entendemos territórios educativos como aqueles construídos nas práticas e nas presenças dos sujeitos que os habitam. E, por isso, buscamos abrir *espaçostempos* de diálogos, experiências e experimentações para que os estudantes construíssem o entendimento de que a escola é território de pertencimento e invenção, onde o aprender é também um modo de existir e resistir.

Ao final, na socialização, as crianças apresentaram seus mapas para os outros grupos de estudantes, descrevendo suas escolhas e as áreas que decidiram representar. A partilha possibilitou a tessitura de uma cartografia coletiva da escola, na qual emergiram diferentes percepções sobre o mesmo espaço. A diversidade das representações (umas centradas na quadra, outras na direção, outras nos jardins) demonstraram que os mapas são, antes de tudo, um modo como cada sujeito estabelece relações com o lugar.

Como observa Henri Lefebvre (2000), o espaço é uma produção social e simbólica: ele não existe apenas como estrutura física, mas como construção coletiva de significados. O autor afirma que cada sociedade produz o seu próprio espaço, conforme as relações que estabelece consigo e com o mundo. Essa perspectiva nos permite compreender que, ao produzirem seus mapas, as crianças não estavam apenas representando o espaço da escola, mas produzindo a própria escola; reinscrevendo como sujeitos de criação e de presença.

Desse modo, o exercício de mapear a escola se tornou, na prática, uma possibilidade de metodologia emancipatória, capaz de integrar pensamento crítico, sensibilidade e imaginação; elementos fundamentais para uma geografia escolar humanizada, que reconhece o saber das crianças como parte legítima da produção de conhecimento. Todo o processo vivido esteve a serviço da função social do ensino de Geografia, que, com Cavalcanti (2019, p. 10), encontra seu propósito na “necessária inter-

relação entre pensar, ser e atuar, o que atribui relevância social ao estudo da Geografia”. É nesse gesto, que une as experiências das crianças à leitura do mundo; que a cartografia escolar se torna um caminho para a transformação da realidade.

### **O que narram os mapas? A cartografia como gesto de pertencimento**

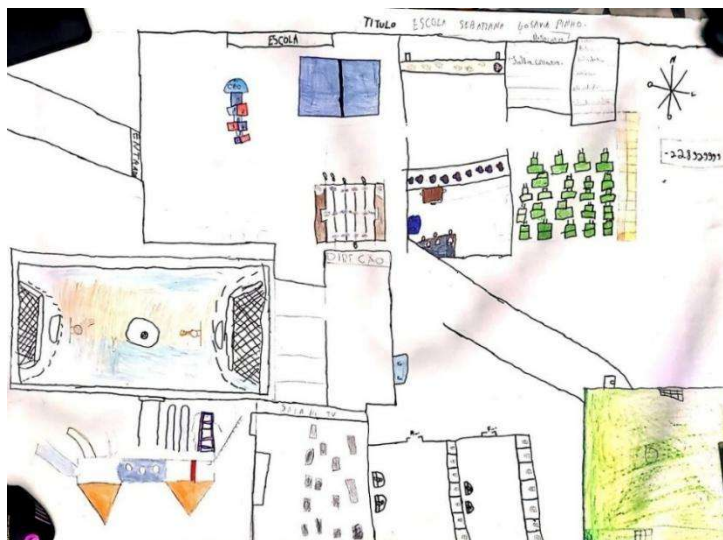
A proposta da oficina de produção de mapas da escola, realizada com as turmas do 5º ano, teve como ponto de partida o desejo de compreender como as crianças percebem e representam o espaço escolar. A atividade, conduzida no âmbito do projeto de extensão, foi inspirada na noção de que cartografar é narrar; um ato de imaginação e memória que ultrapassa o campo técnico da Geografia e se inscreve na esfera da experiência sensível. Como destacam Emilião, Pinel e Perdiz (2025), a utilização de narrativas em formatos estéticos potencializa a conexão entre singularidades e questões sociais mais amplas, ao possibilitar que experiências vividas e inventadas se entrelacem em construções narrativas que não se prendem à linearidade tradicional.

Ao buscarmos dialogar com duas das produções de grupos de estudantes de turmas diferentes, percebemos que cada mapa constitui uma forma singular de apropriação simbólica do espaço escolar, revelando tanto sua materialidade física quanto as relações que nela se tecem.

Ao buscarmos dialogar com duas das produções de grupos de estudantes de turmas diferentes, percebemos que cada mapa constitui uma forma singular de apropriação simbólica do espaço escolar, revelando tanto sua materialidade física quanto as relações que nela se tecem.

A pesquisa que sustenta esta experiência está vinculada ao projeto “Escolas invisíveis em heterobiografias audiovisuais: documentários formativos”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/CFCH), sob o parecer nº 6.167.135 (CAAE nº 68235223.4.0000.5582). Nesse percurso, assumimos o compromisso ético com os sujeitos envolvidos, garantindo a autorização institucional prévia da escola e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis, bem como o Termo de Assentimento pelas crianças, assegurando a preservação de suas identidades.

Figura 1 – Mapa da Escola Sebastiana Gonçalves Pinho



Fonte: Desenho produzido por estudantes do 5º ano (2025).

O primeiro mapa (Figura 1) apresenta uma escola organizada, com destaque para o pátio, a quadra e a direção, dispostos de maneira proporcional e identificável. Há uma tentativa de ordenar o espaço, indicando um olhar que reconhece as funções institucionais da escola: a entrada, os espaços de lazer, o local de autoridade (“direção”) e os de convivência. Esse traçado, aparentemente simples, traduz o que Henri Lefebvre (2000) denomina de “espaço vivido”, ou seja, o espaço que emerge da prática cotidiana, das relações e dos gestos. Para Lefebvre (2000), o espaço é, ao mesmo tempo, produto e produtor das relações sociais, e, nesse sentido, o mapa não apenas reproduz o ambiente escolar, mas recria; a partir da experiência; uma geografia afetiva onde os lugares mais frequentados ganham maior visibilidade e onde a escala é substituída pela importância simbólica.

A presença da quadra esportiva em destaque, colorida e centralizada, revela o papel desse espaço como lugar de encontro, brincadeira e expressão corporal. Em contrapartida, o espaço da direção é delimitado, nomeado e pequeno; o que pode indicar uma percepção de autoridade distante, ainda que necessária.

Figura 2 - Mapa da Escola Sebastiana Gonçalves Pinho



Fonte: Desenho produzido por estudantes do 5º ano (2025).

No segundo mapa, a rosa dos ventos e a inclusão de uma legenda evidenciam que as crianças compreenderam os elementos formais da linguagem cartográfica, mas a disposição livre das áreas mostra que, mais do que aplicar técnicas, elas produziram uma cartografia sensível, em que o desenho expressa afetos e significados. Observa-se que os estudantes assumem o protagonismo de sua aprendizagem ao ressignificar o espaço escolar, partindo de seus saberes cotidianos e espontâneos em direção a uma representação mais estruturada (Passini, 2012). É por isso que, neste segundo mapa, há uma composição mais fragmentada e dispersa. Os espaços da escola aparecem separados, como peças de um mosaico, o que pode ser compreendido como uma tradução da forma como aquele grupo de estudantes vivenciam.

Neste segundo mapa, há uma composição mais fragmentada e dispersa. Os espaços da escola aparecem separados, como peças de um mosaico, o que pode ser compreendido como uma tradução da forma como aquele grupo de estudantes vivencia o espaço escolar não como totalidade homogênea, mas como um conjunto de experiências descontínuas e plurais. Cada fragmento parece carregar uma memória, um gesto, um afeto específico, compondo uma espécie de cartografia das vivências.

Essa fragmentação dialoga com Arroyo (2014), que compreende a escola como um território tecido por tempos, sujeitos e práticas heterogêneas. Para o autor (Arroyo,

2014), o espaço escolar é um campo de convivências múltiplas, onde os encontros cotidianos produzem sentidos educativos que ultrapassam o currículo formal. Nesse sentido, o mapa se configura como registro dessas sobreposições: a quadra, os banheiros, as salas e o portão coexistem como camadas de um mesmo território vivido, no qual a experiência das crianças desenha fronteiras simbólicas entre o familiar e o institucional, o afeto e a norma.

Experiências diversas estão acontecendo para rever os critérios de enturmação e agrupamento, para diversificar os tempos e propiciar espaços múltiplos de convívio entre pares (Arroyo, 2014, p. 167).

A presença de elementos coloridos, como o parque e as salas de aula, sugere a valorização dos momentos lúdicos e coletivos, lugares de convivência, movimento e alegria. Em contraste, as áreas deixadas em branco parecem indicar zonas de silêncio, esquecimento ou exclusão. O vazio, nesse contexto, revela ausências simbólicas e as hierarquias invisíveis que atravessam a experiência escolar. As percepções infantis, portanto, tornam-se um espelho crítico que expõe contradições e sensibilidades que os adultos podem naturalizar.

Além disso, a ênfase em símbolos (setas, legendas, representações de portas e janelas) mostram que as crianças transpõem as experiências corporais para o papel. Essa transposição remete à ideia de Le Breton (2011) de que o corpo é a primeira geografia do sujeito, o mediador sensível entre o eu e o mundo. É por meio do corpo que o espaço se torna habitável, e é nele que o mundo se escreve. Assim, o mapa não é apenas uma representação do espaço escolar, mas a inscrição de um corpo que se move, sente e pertence.

Ao comparar as duas produções, percebemos que, embora ambas representem o mesmo território, nenhuma delas é uma reprodução literal da realidade física da escola, e é justamente nesse desvio que reside o valor pedagógico do exercício. As crianças constroem imagens do espaço que mesclam observação, memória e imaginação, revelando o que Cavalcanti (2019) chama de formação do raciocínio geográfico.

O primeiro mapa tenta enfatizar a estrutura e a organização; enquanto o segundo privilegia o vivido, o fragmentado, o afetivo. Um representa a escola como totalidade; o

outro, como experiência dispersa e plural. Juntos, compõem uma cartografia coletiva da escola, sugerindo que a técnica e o afeto se entrelaçam.

Mais do que um produto, os mapas da escola indiciam que há, em curso, processos de aprendizagens pautados na escuta, na observação e na colaboração. As crianças demonstraram compreender a ideia de escala a partir de situações concretas, relacionando proporção e distância de forma intuitiva e significativa.

Ao mesmo tempo, percebemos que o ateliê contribuiu para fortalecer o vínculo entre os(as) estudantes e o espaço escolar, sensibilizando-os(as) no reconhecimento dos lugares que habitam diariamente. Essa dimensão afetiva da cartografia se aproxima da noção de geografia do cotidiano, que compreende os espaços escolares não apenas como ambientes institucionais, mas como territórios educativos, onde se tecem relações, afetos e resistências.

Em cada traço, cor e símbolo, as crianças parecem reivindicar o direito de existir na escola de maneira criadora, subvertendo a lógica tradicional que as coloca apenas como receptoras de conhecimento. Elas se tornam autoras do espaço, produzindo uma leitura singular da escola, onde a quadra, o pátio e o parque aparecem como lugares centrais; espaços de convivência, liberdade e invenção.

Com Certeau (1989), podemos entender que essas escolhas trazem indícios de que os sujeitos reinventam o espaço por meio de seus usos cotidianos; caminhar, brincar, desenhar, conversar. Essas práticas transformam o “lugar” (a ordem física da escola) em “espaço” (a experiência vivida).

O “lugar” é a estrutura fixa que essas práticas vêm subverter: Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. [...] Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade (Certeau, 1994, p. 201).

Pará nós, que organizamos os ateliês, a experiência contribuiu para entendermos os modos com que a cartografia escolar pode operar como um dispositivo de escuta e de inclusão. Percebemos, durante todo o processo, inclusive ao acompanharmos o traçado do espaço escolar que as crianças traziam à tona memórias de exclusão, pertencimento e afeto, construindo uma narrativa coletiva do *vividopartilhado* na escola. A ausência de certos espaços (como a secretaria, a direção ou o banheiro) é tão significativa quanto a presença de outros, revelando lugares de pouca identificação ou desconforto simbólico.

Essa dimensão crítica dialoga com Cavalcanti (2019), para quem o ensino de Geografia deve articular o raciocínio geográfico à formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar o espaço em suas contradições e desigualdades. Assim, quando as crianças representam a escola segundo suas referências, estão rompendo com a geografia normativa e anunciando uma geografia de si; sensível, encarnada e social. Ao mesmo tempo, a experiência demonstra que o ensino de cartografia pode (e deve) ser repensado a partir de uma pedagogia do corpo e da imaginação, como propõe bell hooks (2017), ao afirmar que o ato de ensinar é também um ato de afeto e libertação.

Neste sentido é que podemos compreender que os mapas produzidos pelos estudantes narram a experiência de ser e estar na escola pública, com suas potências, contradições e afetos.

### Considerações finais

Percebemos que o desenvolvimento do ateliê “Mapeando” possibilitou tessituras reflexivas de si, do outro e do espaço vivido tanto entre os que organizaram a atividade quanto nos(as) estudantes que a experienciaram. Neste sentido, enfatiza o papel político do educador e dos estudantes no processo de conhecimento e, com isso, as possibilidades de desenhar um mundo outro. Pensamos em Freire (1996) quando critica o fatalismo neoliberal:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada (Freire, 1996, p. 20).

Alargar o *espaçotempo* escolar para que as crianças mapeassem a escola foi um modo pedagógico de reforçar nelas a vontade mobilizadora da mudança e da autoria sobre o modo de verem e dizerem ao mundo. Cada traço, cor e símbolo inscrito no papel expressava mais do que uma representação do espaço físico: era uma tradução sensível da experiência vivida, um gesto de existência. Ao converter o cotidiano em mapa, as

crianças deslocaram o olhar da escola como estrutura institucional para a escola como território de afetos, memórias e lutas.

A experiência dos ateliês reforçou em nós o entendimento de que cartografar é narrar, e que toda narrativa é uma forma de se posicionar no mundo, em que há inclusão da história de si, e, por conseguinte, dos *espaçostempos* sociopolíticos que estão ali em diálogo. Com Santos (2008, p. 12), entendemos que “o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações” e, nesse sentido, os mapas das crianças traduzem como elas entendem aquele espaço que é movimento, resultado de ações cotidianas, percepções e relações. Cada mapa produzido trouxe uma leitura do território escolar a partir de corpos e sensibilidades específicas, revelando que o espaço é sempre habitado, sentido e reinventado.

Ao compreenderem o mapa como linguagem, as crianças se tornaram autoras do seu próprio espaço e isso é profundamente pedagógico. Com Lefebvre (2000), entendemos que o espaço é uma “produção social”, e não um palco neutro onde a vida se desenrola. Assim, ao desenharem a quadra, o refeitório ou a sala de aula, elas estavam produzindo o espaço escolar em outro registro: simbólico, estético, poético e crítico. O que antes era “a escola onde estudam” passou a ser também “a escola que elas criam”.

Essa transformação está no cerne daquilo que Freire (1996) define como ato educativo emancipador: um processo no qual o sujeito se reconhece como autor do conhecimento e não como mero receptor. O gesto de desenhar o mapa, portanto, não é apenas didático: é ato de autoria, de leitura e reescrita do mundo. Ao observarmos os mapas produzidos, percebemos que alguns elementos (como a quadra, o portão e o pátio) surgem em destaque, enquanto outros, como os banheiros, a biblioteca ou a sala da direção, aparecem ausentes ou deslocados. Essas escolhas revelam quais espaços são vividos com prazer e quais são silenciados pela rotina escolar. Segundo Massey (2008), os lugares são construídos por relações, histórias e disputas de significado. Assim, as ausências também falam, e o que não é desenhado indica tanto quanto o que se torna centro da folha.

As plantas oficiais da escola organizam corpos, tempos e fluxos; os mapas infantis, ao contrário, revelam os desvios, os afetos e as brechas; aquilo que escapa à norma e, justamente por isso, mantém a escola viva. A cartografia, nesse contexto, aproxima-se daquilo que hooks (2017) chama de ensinar a transgredir: ensinar como um

ato de liberdade, em que o corpo e a emoção participam da produção do saber. Mapear, para essas crianças, foi também transgredir; fazer do desenho um lugar de fala e de criação. Cada cor escolhida, cada caminho desenhado, cada desproporção aparente é um modo de dizer: “é assim que eu vejo, é assim que eu sinto”.

Para a formação docente, experiências como essa reafirmam a urgência de reencantar o ensino de Geografia, deslocando-o do campo da mera descrição para o da produção de sentidos compartilhados sobre o lugar e o viver juntos. Como propõe Arroyo (2014), é preciso reconhecer que a escola é também território educativo; lugar de conflito, mas também de invenção, onde os sujeitos produzem cultura, saber e pertencimento. O mapa, nesse caso, é uma das muitas formas de “fazer escola”, reinventando-a desde os corpos e os afetos.

Por fim, a proposta do ateliê convida a uma reflexão sobre a universidade e sua relação com a escola pública. No encontro entre extensão, arte e docência, o projeto extensionista de que fazemos parte reafirma que educar é um ato estético, ético, poético e político, e, ainda, que a Geografia, quando se abre à escuta e à experiência, torna-se o que nunca deveria deixar de ser: uma ciência da vida, do território e do encontro.

## Referências

- Arroyo, M. (2014). *Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Vozes.
- Callai, H. C. (2005). Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cadernos CEDES*, 25(66), 227-247.
- Callai, H. C. (2023). Cartografia escolar uma linguagem da geografia escolar. *Geo UERJ*, (43). <https://doi.org/10.12957/geouerj.2023.71543>
- Cavalcanti, L. S. (2019). *Ensino de Geografia e raciocínio geográfico*. Papirus.
- Certeau, M. de. (1994). *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Vozes.
- Emilião, S. V., Pinel, S., & Perdiz, K. (2025). *A produção de filmes-ensaio: um processo (des)formativo*. *Revista Teias*, 26(81). <https://doi.org/10.12957/teias.2025.89423>
- Foucault, M. (1979). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. Vozes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P., & Macedo, D. (Eds.). (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Bergin & Garvey.
- Harley, J. B. (1989). Deconstructing the map. *Cartographica*, 26(2), 1-20.

- Hook, b. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Martins Fontes.
- Le Breton, D. (2007). *Antropologia do corpo e modernidade*. Vozes.
- Lefebvre, H. (2000). *A produção do espaço*. Loyola.
- Massey, D. (2008). *Pelo espaço: Uma nova política da espacialidade*. Bertrand Brasil.
- Moreira, R. (2014). *O discurso do avesso: Para a crítica da geografia que se ensina*. Contexto.
- Passini, E. (2012). *Alfabetização cartográfica*. Papirus.
- Santos, M. (2008). *A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção*. Edusp.
- Santos, A. F. L. (2024). *Representações étnico-raciais e ensino de geografia: uma análise crítica do livro didático*. GEOUSP: Espaço e Tempo, 28(2), e214161. <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geousp.2024.214161>
- Vergutz, S. A. B., & Pacífico, M. (2022). *O ensino de Geografia e as práticas pedagógicas: desafios e possibilidades de uma práxis revolucionária*. *Ensaio de Geografia*, 9(18), 111–126.

Recebido: 21/01/2026

Aceito: 28/03/2026

Publicado: 26/04/2026

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.