

# CARTOGRAFIA E LITERATURA: ENTRE MAPAS E NARRATIVAS

## CARTOGRAPHY AND LITERATURE: BETWEEN MAPS AND NARRATIVES

Rodrigo Batista Lobato **1**  
Giovanni Codeça Silva **2**

**Resumo:** Esta pesquisa apresenta uma aprendizagem criativa com Geografia e Literatura, na disciplina de Cartografia seguindo na contramão de uma Cartografia Tradicional, presa somente por a precisão das informações geográficas que desconsidera o caráter narrativo e comunicativo dos mapas. Teve como objetivo o desenvolvimento de Contos Geográficos destinados às crianças e aos jovens, tendo como ponto de partida a criação de mapas, desenvolvidos pelo processo de mapeamentos autorais, elaborados num primeiro momento para a comunicação visual desse mundo ficcional. Em um segundo momento, pode-se estabelecer uma narrativa com um conectivo de signos e significações. Neste sentido, os estudantes puderam ultrapassar os seus limites da autonomia e apresentaram autorias cartográficas e literárias, fazendo uso dos Multiletramentos na Cartografia para produzirem seis contos geográficos infantil e juvenil, sendo eles: JUNGLE HERO: A jornada de Analu; As aventuras de Malu; Espíritos vagantes; Um conto ambientalista de Theodoro Datum; As batalhas de Helena; e Os filhos de Gaia.

**Palavras-chave:** Aprendizagem criativa. Comunicação Cartográfica. Narrativas autorais. Multiletramentos na Cartografia. Escritivências espaciais.

**Abstract:** This research presents a creative learning with Geography and Literature, in the discipline of Cartography following in the opposite direction of its traditional form, imprisoned only by the precision of geographic information that disregards the narrative and communicative character of maps. The objective was the development of Geographic Tales for Children and Young people, having as a starting point the creation of maps, developed by the process of authoritative mapping, elaborated in a first moment for the visual communication of this fictional world. In a second moment, a narrative with a connective of signs and meanings can be established. In this sense, the students were able to go beyond their limits of autonomy and presented cartographic and literary authorship, making use of the multilements in Cartography to produce six geographical tales for children and adolescents: JUNGLE HERO: The Journey of Analu; The Adventures of Malu; Wandering Spirits; An Environmentalist Tale by Theodoro Datum; The Battles of Helena; and The Children of Gaia.

**Keywords:** Creative learning. Cartographic Communication. Authorial narratives. Multiliteracies in Cartography. Space registries.

Doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Professor Auxiliar do Departamento de Geografia da Universidade Veiga de Almeida (UVA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1409409885666037>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3449-5377>.  
E-mail: [rodrigolobato.geo@gmail.com](mailto:rodrigolobato.geo@gmail.com)

Doutor em línguas Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Professor Auxiliar do Departamento de História da Universidade Veiga de Almeida (UVA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7481630095506400>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4362-3633>.  
E-mail: [codecasilva@gmail.com](mailto:codecasilva@gmail.com)

## Introdução

Para Lobato “desde o início da história da humanidade até o presente momento, talvez não seja arriscado afirmar que a Cartografia nunca esteve tão presente no cotidiano da sociedade como nos dias atuais” (LOBATO, 2019, p.19), corroborando assim, com a perspectiva de Gartner (2014), em que jamais foram produzidos tantos mapas por dia, levando em conta essa produção até o presente século XXI. Esta presença cartográfica pode ser vista desde mapas analógicos nas ruas, no metrô, no trem e dentro dos *shoppings centers*, fora os mapas que são dados em panfletos através das propagandas dos empreendimentos imobiliários.

Outro exemplo, de acordo com Lobato, “podem ser apresentadas através das linguagens cinematográfica e animadas, em diversos desenhos animados infantis ou em diferentes filmes e seriados, independente do período diacrônico retratado” (LOBATO, 2019, p.21). Por outro lado, temos acesso também aos mapas digitais, desde a tela do computador com o *Google Maps* até a palma das mãos, através dos *smartphones* no dia a dia em busca de uma melhor rota para se chegar ao trabalho, a uma festa ou em casa, fugindo de engarrafamentos, sobretudo nas grandes cidades.

Para o mesmo autor, é oportuno lembrar que a Pedagogia vem afirmando que as crianças precisam se desenvolverem livremente, através do lúdico. O mundo simbólico, propiciado pela aquisição da linguagem, não é um produto pronto e acabado, muito pelo contrário, pois com o passar do tempo, vai ocorrendo a apropriação de diversas linguagens devido às relações sociais que são estabelecidas com os outros em seu meio.

Diante dessa querela, faz-se necessário desenvolver uma linguagem não valorizada pelo sistema educacional (VASCONCELOS e ANDERSON, 2005), sendo esta a linguagem cartográfica. Esta proposta não deve apenas descortinar a sua aplicabilidade para o discente não a vê-la somente como algo abstrato e puramente teórico, mas sobretudo, articulando com as práticas sociais. Este um dos desafios na docência, seja dos cursos de Licenciatura em Geografia, ou ainda com os Professores de Geografia na Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Nisso é oportuno recorrer a contribuição de Bakhtin pois “a linguagem é uma prática social cotidiana que envolve experiência do relacionamento entre sujeitos” (BAKHTIN, 1992, p. 112), e do mesmo jeito tem que ocorrer com a linguagem cartográfica.

Volta-se assim, com ênfase nesse grande desafio da docência no ensino de Cartografia, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, isto é, ensinar uma teoria que faça sentido com a prática social e cotidiana dos educandos. Significa dizer que a missão do professor na mediação do conhecimento é: demonstrar essa aplicabilidade com o espaço vivido; conciliar esse saber científico na escola com a vida do estudante, de modo que esse conhecimento deve ser apreendido e potencializado pelos discentes durante a sua vivência escolar.

A esse respeito, é papel também do docente fazer uso dos conhecimentos dos estudantes para mediar os saberes na escola, conforme Freire, “saber melhor significa precisamente ir além do senso comum a fim de começar a descobrir a razão de ser dos fatos [...] começando de onde as pessoas estão, ir com elas além desses níveis de conhecimento sem transferir o conhecimento” (FREIRE, 2003, p.159).

Essa visão de mundo construída desde a infância, pode ser compreendida a partir de Sônia Kramer, ao discorrer quê:

As crianças são seres sociais, e não apenas seres psicológicos ou em desenvolvimento, em crescimento, em evolução (por mais que concordemos com o fato de que há evidentemente uma evolução bio-psicológica universal). Dizer que a criança é um ser social significa dizer que ela tem uma história, que vive uma geografia, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas também de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões do seu contexto familiar e de acordo também com a sua própria inserção

nesse contexto. Assim é que, por exemplo, uma criança de classe popular que trabalha - em casa ou fora dela - é vista e valorizada por sua família de forma diferente de uma criança de classe média que apenas brinca ou estuda e se prepara para se tornar adulto um dia (KRAMER, 1986, p.79)

Percebe-se assim, que essa construção dos significados de mundo é algo que ocorre desde a tenra idade, será sempre contextualizada, não pode ser homogeneizada, padronizada e por ela que as crianças iniciam com a construção do senso comum, construindo seus mapas de significados (JACKSON, 1992), pois mesmo não discorrendo sobre a área educacional, pode-se utilizar de sua ideia para afirmar a pluralidade da visão de mundo de cada indivíduo, mesmo que essa leitura seja mediada pelo senso comum.

Senso comum para Luckesi (1990), corrobora com a ideia de Kramer (1986), pois apesar da autora não abordar o que seja o senso comum, mas ao defender a criança enquanto ser social, vale lembrar que em 1986 não tínhamos no Brasil isso bem definido, sobretudo em forma de uma legislação. Todavia, percebe-se que a fala de Sônia Kramer coaduna com o conceito destacado por Cipriano Luckesi ao afirmar que “nascemos numa certa circunstância geográfica, social e histórica e nela adquirimos espontaneamente um modo de entender a realidade e agir sobre ela” (LUCKESI, 1990, p.94). A esse respeito, complementa-se ainda:

Lentamente, esses elementos “explicativos” penetram em nossas mentes, em nossa afetividade, em nosso modo de agir, em nossa prática diuturna. Acostumamo-nos, afinal de contas, a todas essas apropriações e, raramente, nos perguntamos se existem outras possibilidades de explicação para tudo que observamos, vivenciamos e participamos. O mundo, a realidade, nossa forma de pensar, tudo se compreende e se organiza a partir desse senso comum da realidade.

O senso comum nasce exatamente desse processo de “acostumar-se” a uma explicação ou compreensão da realidade, sem que ela seja questionada. Mais do que uma interpretação adequada da realidade, ele é uma “forma de ver” a realidade – mítica, espontânea e acrítica (LUCKESI, 1990, p. 95).

Mesmo que o docente faça uso desse ponto de partida para mediar seus saberes, como apontou Paulo Freire (2003), ou seja, a partir do senso comum do educando que é construído oralmente e sem nenhum senso crítico. Fazer essa mediação é fundamental e significa também que é o professor na docência que tem esse papel de colaborar com o discente na desconstrução do seu senso comum para ampliar a sua cosmovisão, constituindo um senso crítico poderoso em sua autocrítica, permitindo uma (re)leitura da sua visão de mundo. Para além de (re)significar interpretações, mas ser capaz de elaborar de forma independente sua ontologia.

Voltando a ideia de que a escola é o local prioritário para a construção, antes de nada da própria escola, de uma teoria indissociada da prática. Deste modo, leva-se a discussão para o ensino de Cartografia, em que diversos autores buscam solucionar essa dificuldade por parte dos discentes. Muitos trabalhos nesta temática têm sido desenvolvidos (SIMIELLE, 2006; OLIVEIRA, 2008; PASSINI, 2008; GIRARDI, 2012; SEEMANN, 2015; SOUZA E LOBATO, 2018; ROCHA E LOBATO, 2018).

Por outro lado, essa é uma dificuldade dos docentes também, pois quando não possuem segurança no tema, e ensinam como se estivessem que passar por ele o mais rápido possível, para que o próprio educando não perceba as fragilidades do professor.

Sendo assim, como enfrentar esse abismo teórico-prático na Educação Básica no ensino de Geografia e História, é uma das inspirações para o desenvolvimento do presente artigo, este também que é o resultado de uma pesquisa desenvolvida com estudantes de Geografia e de História no primeiro período do curso de Licenciatura.

Diante disso, pensando em potencializar à docência e regência desses futuros professores em sua atuação no magistério, cabe apontar que o objetivo deste trabalho é desenvolver

autorias cartográficas e literárias, a partir das aprendizagens criativas com estudantes em um curso de formação de professores, para os mesmos desenvolverem narrativas que possuem como ponto de partida a criação de mapas.

### **Autonomia, aprendizagem criativa e autorias**

Ao referir-se à relação entre teoria e prática no ensino de Cartografia, Seemann traz algumas questões importantes, tais como, “as nossas grades curriculares e os conteúdos programáticos das disciplinas nas universidades que tratam de mapas e mapeamentos no ensino de Geografia foram adequados às nossas necessidades ou será que precisam ser atualizados e repensados?” (SEEMANN, 2015, p. 261). O mesmo autor traz outro questionamento, “será que os saberes e fazeres do presente favorecem mais o discurso do que a prática e a aplicação de conhecimentos?” (SEEMANN, 2015, p. 261).

Na busca em potencializar o discente nessa linguagem visual e cartográfica, entre as teorias e suas práticas, visa-se mostrar essa linguagem para além de uma prática social no dia a dia, mas uma linguagem que revela também visões de mundo de quem lê. Ao ter em vista esse desafio, no decorrer da pesquisa foi realizada uma proposta de aprendizagem criativa, superando inclusive o conceito de autonomia, indo de encontro a uma cultura *maker* para potencializar as autorias no campo educacional e chegando a ideia de autorias.

Ao se refletir no sentido da educação, Kamii (1985), afirma que podem-se ter dois objetivos ao educar: sucesso na escola ou autonomia. Conforme a autora, consegue-se o sucesso na escola pela submissão às regras, pela obediência e obtenção de notas altas, por meio da memorização de respostas corretas e cópia do pensamento pronto. Por sua vez, a autonomia e o pensamento crítico são alcançados pelo incentivo ao pensamento próprio, à tomada de decisão, à possibilidade de fazer opção, à criatividade e à busca de alternativa.

Deste modo, Kamii (1985), enumera algumas habilidades que considera úteis, pois situam-se na interface para o desenvolvimento da autonomia, sendo: ler e escrever; fazer aritmética; ler mapas, tabelas e gráficos; e situar eventos históricos.

Considerando a afirmação da autora, é importante frisar que ler mapas, tabelas e gráficos são habilidades aprendidas na escola, mas que servem também para desenvolver a autonomia, no entanto, como enfatizado nas habilidades a serem desenvolvidas, estas precisam ser aprendidas e compreendidas pelos educandos, no que tange a alfabetização da letra, dos números e dos gráficos.

Por conseguinte, ao apontar que busca-se ir além da autonomia, significa que mesmo que os estudantes tenham as prerrogativas destacadas por Constance Kamii, tais como, de tomar decisões por si só e que sejam incentivados a buscar por soluções criativas, ele não terá essa atitudes, caso ele não queira, pois mesmo que ele tenha essa possibilidade, ele também possui arbítrio e a opção de não usar uma autonomia que lhe foi conferida.

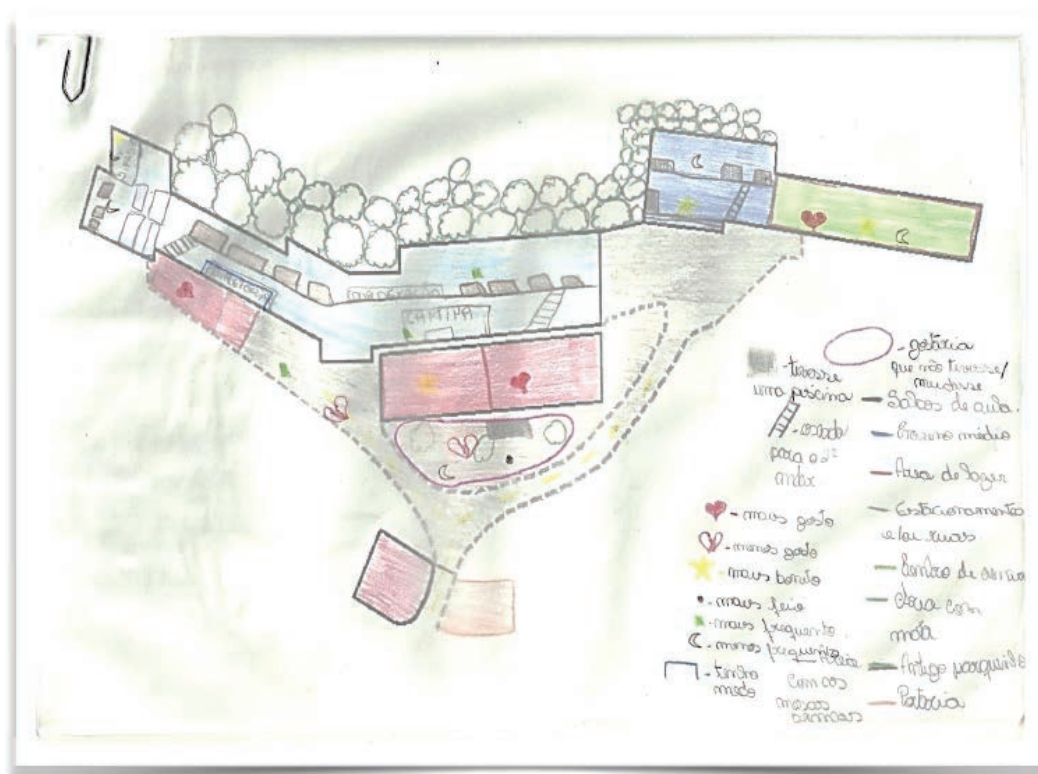
Para tratar de autorias, traz-se a afirmação de Lopes e Mello (2017a, 2017b), em que assumisse não só a condição autoral das crianças, mas também em apontar a impossibilidade de pensar a vida desses discentes fora dos espaços e tempos geográficos da atualidade. Além do mais, como mostram Lopes e Mello (2017b), ao considerarem “um lugar complexo em que afirmam com força, entender a criança como ser humano na cultura”. Ratifica-se isso, mesmo que tenham influências dos adultos e dos significados bombardeados para eles desse mundo humano.

Todavia, essa enunciação passada para as crianças não impedirá que elas deixem de utilizar algo que é comum das mesmas, que é a sua força criativa, imaginativa e possibilista, como destaca Lopes *et al* (2016). Percebe-se tal situação pelos mapas vivenciais desenvolvidos pelas crianças no Colégio de Aplicação João XXIII, no município de Juiz de Fora – MG, quando, ao receberem um mapa mudo deste espaço geográfico vivenciado, elas extrapolaram seus limites criativos, figura 01, a saber:

Durante o processo, as crianças apresentaram uma demanda que foi devidamente acolhida pelos professores envolvidos. Sua sugestão era de que os mapas também pudessem ter

um aspecto mais propositivo, de maneira que pudessem inserir neles elementos e situações que gostariam que ocorressem. Enxergamos aí uma potencialidade criadora das representações do espaço, que, geralmente, apresentam aquilo que já foi, que já existe no espaço geográfico cartografado. Assim, pensar o devir de um espaço vivenciado em uma representação e colocar no mapa aquilo que se imagina num futuro, ampliou as atividades da Cartografia com as crianças. As crianças imaginavam situações que envolviam helicópteros, piscinas, quadras de *paintball*, usando o mapa como meio para trânsito além do real. Esse material orientou a instituição a pensar a vida cotidiana das crianças naquele espaço e a iniciar negociações de pontos-de-vistas das pessoas que ali habitam (LOPES et al, 2016, p.253).

Figura 1. Mapa do Colégio de Aplicação João XXIII/UFRJ.



Fonte: LOPES et al (2016)

Outro exemplo, de como as crianças são autorais e possuem uma forma geográfica de pensar autônoma e original (GOMES, 2017), é mostrar o mapa do fantasma elaborado por crianças de 3 a 5 anos, especializando os locais pelos quais esse fantasma passou na creche da Universidade Federal Fluminense (UFF), que as crianças ficam durante a semana.

Lopes e Mello (2017a) foram os responsáveis por registrarem essa saga do mapa fantasma, mas, ao ler o artigo, percebeu-se que antes da ideia de criarem um mapa do fantasma, as crianças desenvolveram um raciocínio lógico e geográfico, como pode ser notado no trecho a seguir:

O que levam fantasmas a estarem presentes em um espaço de crianças de 3 a 5 anos? Para as crianças daquela instituição alguns trabalhos estragados e arrancados das paredes eram

evidências que eles estiveram ali naquela noite. Outras afirmavam que eles deveriam ter vindo para observarem os trabalhos expostos no hall de entrada e em outros cantos da creche. Não havia muito consenso entre as crianças, mas apenas uma certeza: os fantasmas passaram por lá aquela noite.

Além dessa certeza, outra: eles sabiam por onde eles tinham passado. Por isso resolveram fazer um mapa dos caminhos que eles tinham feito lá dentro. E com um grande papel pardo, que foi colocado no chão, as crianças, em seu entorno, começaram a traçar desenhos, pontilhados que descreviam seus trajetos, mas também desenharam os próprios fantasmas (LOPES e MELLO, 2017a, p.67).

Diante dos autores apresentados, Lobato discorre “o posicionamento a respeito do desenvolvimento dessa imaginação criativa, sendo potencializada pelo acesso aos significados de significantes apresentados a elas anteriormente em sua vivência com outras pessoas” (LOBATO, 2019, p. 43). O mesmo autor traz outras reflexões a esse respeito, pois, “como elas conceberam o entendimento de fantasma? Como compreenderam que os fantasmas passaram por ali?” (LOBATO, 2019, p. 43). Essa simplicidade da resposta se dá em razão delas terem tido contato com esse significado previamente, que foi assistido por outra pessoa através de narrativas, ouvindo a leitura de um livro ou ainda assistindo um filme ou um desenho animado infantil.

Neste momento somos impelidos a observar o que nos aponta Conceição Evaristo (2006) sobre o que denominou de escritivências – são vozes materializadas na escrita literária a partir de seus encontros, contatos, lembranças e experiências vividas que de alguma forma constituíram uma memória sobre o acontecido. Essa escrita do vivido é em Evaristo uma escrita que ultrapassa as barreiras do racismo estrutural e da exclusão social, tomando para si o lugar de fala – narrativa – da mulher preta, que pode ser a voz de todos os excluídos e expropriados do direito de fala:

Maria-Nova sentia que era preciso modificar a vida, mas como? Saiu desesperadamente calma a andar pela favela. Conhecia de cor, de olhos fechados muitos becos, porém alguns ainda eram-lhe estranhos. Mãe Joana nunca gostou que seus filhos fossem muito além da área em que moravam. Tinha medo, muito medo que eles se perdessem, quando estivessem distantes de casa. Maria-Nova, entretanto, furava o cerco. Amava a mãe, mas era impossível não ir ao mundo. (EVARISTO, 2006, p. 138).

Assim vozes excluídas – quase sempre encontradas em escolas públicas, e em sua maioria parte o grupo com os quais os licenciandos, que neste artigo são autores, irão construir saberes coletivos – podem encontrar nessas escritas a expressão de seus sentimentos vividos. A materialização dessas memórias e a ação cartográfica das narrativas permite a formulação do protagonismo do educando, bem como, uma ponte na aproximação dos saberes oriundos das experiências individuais e comunitárias com os saberes escolares institucionalizados. Essa convergência entre saberes permite a aproximação entre a teoria e a prática – potencializando assim a significação do conhecimento.

No livro *Becos da memória*, Evaristo (2006) nos mostra como em sua narrativa a favela é convertida num espaço de memória, porém, este espaço de memória (re)criado faz referência a um lugar que já não existe mais. Já nas narrativas cartográficas criadas pelos licenciandos e analisadas neste artigo, a narrativa fictícia estabelece conexão com a vivência de cada discente, bem como, acionam mecanismos de memória que registram seus conhecimentos sobre dife-

rentes temáticas: meio ambiente, amizade, histórias fantásticas, ascensão negra, subversão política e luta de classes, por exemplo.

Este deslocamento na forma de tratar o conhecimento escolar cartográfico e de temáticas como meio ambiente, permite de forma lúdica, (re)significar o conhecimento e assim propiciar uma formação ao discente licenciando com base no *make your self* – faça você mesmo. Esta forma de narrativa ligada a escriturabilidade permitirá aos futuros docentes estabelecerem experiências similares com os discentes das escolas onde irão lecionar.

Para conciliar autorias com o sentido de aprendizagem criativa no contexto de uma faculdade de formação de professores, cabe citar Rodeghiero *et al* (2018), pois compreendem que “apresentar educadores em formação a princípios da Aprendizagem Criativa é inseri-los na demanda da educação que preza pelo papel protagonista do estudante em seu processo de aprendizagem” (RODEGHIERO, 2018, p. 189).

Na pesquisa realizada, o protagonismo será dos atuais discentes que serão futuros docentes, e nisso usa-se Rodeghiero *et al* (2018), quando aponta para o desenvolvimento do empoderamento social por meio da aprendizagem criativa, e assim, atende ao proposto em relação a valorização cultural, atentando para o desenvolvimento de habilidades durante o processo educacional, de acordo com Burd (2007).

Tendo em vista os aspectos apresentados, que envolvem Geografia, Cartografia, Literatura e narrativas, a presente pesquisa, o presente estudo teve inspiração na criação da criação na saga do Senhor dos Anéis, em que o escritor britânico J. R. R. Tolkien (1892 - 1973), desenvolveu um mapa e uma língua para orientar a escrita no período entre 1937 e 1949 para criar esse *best seller*.

Desta forma, o objetivo desse estudo foi desenvolver uma aprendizagem criativa para potencializar autorias cartográficas e literárias com a criação de contos geográficos destinada às crianças e aos jovens.

## Mapas e narrativas

Excluindo-se os exageros, cabe-nos perguntar, quantos Tolkien passaram ou passarão por uma sala de aula e nós professores na Educação Básica não poderemos potencializar suas narrativas literárias com o uso da linguagem cartográfica e o seu maior veículo de comunicação que é o mapa?

Não se pode negar que uma aula quando alcança o estudante, tem-se assim, uma semente que foi plantada e a sua germinação é questão de tempo. Sendo assim, é muito significativo que esse conhecimento não somente pode, mas deve ser incorporado em nossas práticas sociais, e desta maneira esse discente poderá lançar mão deste saber em seu cotidiano.

Dado o exposto, a presente pesquisa pode permitir aos estudantes de um curso de formação de professores, o fortalecimento dos conceitos cartográficos e geográficos, mas potencializar o senso criativo e trabalho em equipe para criar mapas e narrativas autorais, à medida em que o trabalho foi realizado em grupo.

O presente estudo foi aplicado para uma turma de Licenciatura em Geografia, na Universidade Veiga de Almeida, na cidade do Rio de Janeiro – RJ no primeiro semestre de 2019, mas que apesar disso, contou também com alguns estudantes do curso de História da mesma universidade. O total de discentes envolvidos nessa pesquisa, teve início com 40 jovens e terminou com um total de 31.

O caminho metodológico percorrido para a realização desta pesquisa, foi fazer uso da disciplina de Cartografia básica e temática, à medida que buscava-se ir na contramão de uma Cartografia Tradicional, isso é, não valorizar somente o mapa da precisão e da acurácia das representações acadêmicas e do Estado, mas mostra-la também como arte que possui uma linguagem associada a ela para comunicar informações do espaço geográfico real, assim como informações do espaço geográfico ficcional.

Para isso, foram utilizados os trabalhos de Seemann (2010, 2013, 2015), Giarardi (2012, 2015), Lopes e Mello (2017a, 2017b) e Lobato (2019), dando toda base teórica para a compreensão dessa forma de se pensar a Cartografia aliado com a Geografia Cultural.

Vale frisar que a proposta de aprendizagem criativa não funcionou em um formato de oficinas realizadas com os discentes ou uma aula específica para estimular o senso criativo e autoral, pois no decorrer da disciplina, foi respeitado a ementa da mesma, mediando o conhecimento dos conceitos cartográficos, mas pode-se dizer que foi realizado um paralelo com autores da Geografia Cultural para discutir o sentido de mapa, de linguagem e os significados atribuídos aos signos visuais.

Para que isso pudesse ser implementado, foram divididos 6 grupos, resultando assim, em seis mapas e seis narrativas. Após as aulas, cada grupo mostrava o esboço de seus mapas criados à mão, como exemplos para a produção dos mapas para os futuros contos.

O primeiro item que deveria ter sido produzido pelo grupo, foi o mapa da narrativa. Para criar esse desenho do mapa, não houve uma rigidez de como o mesmo seria feito, mas foi incentivado que fosse autoral, isto é, que não fosse copiado. Outro incentivo foi o desenho desse mapa à mão, embora não tenha sido desconsiderado a forma de fazê-lo no computador.

Em relação as narrativas, buscou-se dar liberdade criativa tanto para a escolha do tema, personagens, forma da escrita, se alternaria entre a narrativa com o uso de figuras ou apenas um texto para narrar a trama, ou seja, a ideia foi permitir que os discentes fossem mais uma vez autorais em suas escolhas. Mas cabe dizer que a única solicitação feita, era desenvolver os contos para um público alvo específico, sendo este de recepção infantil e juvenil, isto é, desde crianças na Educação Infantil até estudantes das séries finais do Ensino Fundamental.

Cabe dizer que, o docente ficou à disposição dos discentes, para tirar dúvidas quaisquer em relação ao trabalho, de modo que, no final de algumas aulas era usado para abordar as dificuldades e facilidades que eram encontradas no trabalho, e alguns caminhos que poderiam ser trilhados para superação e alcance dos objetivos.

## Resultados e discussão dos contos

Ao se examinar os seis mapas e seus respectivos contos, verifica-se de início as escolhas para a elaboração dos mapas dos contos, no qual, JUNGLE HERO: A jornada de Analu; As aventuras de Malu; Espíritos vagantes; e Um conto ambientalista de Theodoro Datum, foram feitos por um programa online denominado Inkarnat. As batalhas de Helena, foi desenhada a partir do Photoshop. Por sua vez, apenas um grupo optou em fazer o seu mapa à mão, no qual, buscou fazê-lo em uma perspectiva em terceira dimensão (3D), sendo este, Os filhos de Gaia.

Pode-se perceber a mescla de criatividade com a narrativa, em consonância com o mapeamento realizado, de maneira que os personagens passeavam por cada pedacinho do mapa, com histórias que tiveram as visões de mundo de cada grupo com enredos ambientalista, políticos, lutas de classe, de amizade, de amor e de perseverança, vide os seus respectivos mapas que seguem a ordem de apresentação dos contos, nas figuras 02, 03, 04, 05, 06 e 07.

**Figura 2.** JUNGLE HERO: A jornada de Analu.



Fonte: LOBATO; SILVA (2020)

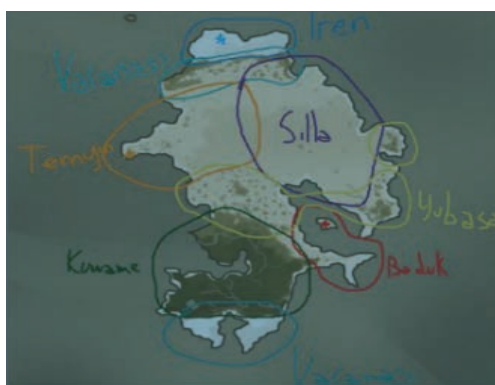


Figura 3. As aventuras de Malu.



Fonte: LOBATO; SILVA (2020)

Figura 4. Espíritos vagantes.



Fonte: LOBATO; SILVA (2020)

Figura 5. Um conto ambientalista de Theodoro Datum.



Fonte: LOBATO; SILVA (2020)

**Figura 6.** As batalhas de Helena.



**Fonte:** LOBATO; SILVA (2020)

**Figura 7.** Os filhos de Gaia.



**Fonte:** LOBATO; SILVA (2020)

Poderíamos afirmar que essa aprendizagem está baseada em um letramento, como demonstrou Soares (2009), ao desenvolver essa necessidade de forma crítica, o indivíduo estará entendendo a necessidade de fazer o uso da linguagem enquanto prática social cotidiana, estando, nesse contexto, na condição do letramento.

De fato, o letramento dos estudantes, é um conceito desenvolvido no processo de aprendizagem, porém, entende-se aqui o letramento no singular como uma maneira de limitar as habilidades e conhecimentos que podem ser combinados para desenvolver um saber, ou melhor dizendo, os saberes combinados. A própria Magda Soares destaca, no qual é posto letramento como “essencialmente um conjunto de práticas sociais construídas” (SOARES, 2009, p. 75). Esta sua fala, temos pistas para seguir com o conceito de letramento(s).

Neste sentido, buscou-se outras referências para falar de letramentos no plural, como Brian Street de modo que o autor prefere, “antes de mais nada, falar de práticas de letramento do que de letramento como tal, e assim, demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento.” (STREET, 2006, p.446),

É muito relevante trazer Roxane Rojo (2009), ao trabalhar com o conceito de multiletramentos ou letramentos múltiplos, letramentos multissemióticos ou ainda letramentos críticos e protagonistas. A respeito de multiletramentos ou letramentos múltiplos, para a autora:

Deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais; como diria Souza-Santos (2005), assumindo seu papel cosmopolita (ROJO, 2009, p. 107).

Esse que se difere dos letramentos multissemióticos, de modo que Rojo (2009) considera que os textos contemporâneos estão além da escrita, pois insere-se nessa perspectiva o campo da imagem, da música e outras formas de semioses, que ganham como reforço os avanços tecnológicos para potencializar as diversas linguagens visuais e sonoras.

Por fim, tem-se o conceito de letramentos críticos e protagonistas, em que são requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada. (ROJO, 2009).

A partir dessa compreensão acima, sobretudo a partir da ideia de letramentos multissemióticos, esse tipo de aprendizagem em Cartografia, que possui uma linguagem gráfica e visual é apontado como Multiletramentos na Cartografia, de acordo com Lobato (2019).

O mesmo autor, ao trabalhar com esse conceito, considera que tanto a leitura de mapa, assim como o seu desenho, pode levar em conta tanto os conceitos cartográficos, mas leva-se em conta também outros saberes que estarão em paralelo as diversas práticas e saberes cotidianos. São conhecimentos que fazem parte da nossa prática social e que são combinados para se pensar, fazer, elaborar, ler e comunicar cartograficamente por mapas.

São multiletramentos na Cartografia, por considerar que através dos mapas serão desenvolvidos, potencializados e combinados esses diversos saberes, permitindo autorias para o estudante criar e buscar alternativas para pensar o mapa. Pensar essa espacialidade, combinando com os lugares criados nessas representações planas, e ainda embutindo uma narrativa literária para contar a história espacial desse desenho geográfico em forma de mapeamentos autorais.

Cabe ainda dizer que referente a combinação de outros conhecimentos, para construção dos mapas e das histórias, pode ser perceber influências de livros, filmes, séries, desenhos animados, assim como de questões políticas, dando destaque para As batalhas de Helena (figura 06), em que uma jovem negra e de periferia na Grécia, precisou usar suas habilidades de semi-deusa para subverter o sistema político vigente lutando com todos titãs até chegar na batalha final e, Atenas.

Um conto ambientalista de Theodoro Datum, (figura 05), é a história de um estudante de Geografia no qual, enfatiza que os conhecimentos da ciência geográfica permitiram trazer não só lucidez, como potencializou a sua inteligência geográfica para fazer uma militância ecológica contra o desmatamento, à medida que tentava transformar o senso comum em senso crítico em sua comunidade.

Ainda com uma pegada ambiental, Os filhos de Gaia, (figura 07), traz a história de uma criança que vai entrar na luta pela conscientização da poluição dos oceanos e mares, no qual esse sistema marinho estava entrando em colapso e tem toda uma saga lúdica para reverter esse situação.

A jornada de Analu, (figura 02) por sua vez tem um tempero de *Jumaji* com Nárnia, no qual a jovem precisa entrar em um jogo de vídeo game para pode livrar um reino de um tirano e estabelecer a paz novamente, porém a amizade nessa jornada é um dos pontos altos.

Amizade também é o tema principal de Espíritos vagantes, (figura 04), pois é retratado a história de jovens que saem de sua terra natal em busca de uma aventura por todo o continente, deparando-se com dificuldades, perigos e armadilhas. A superação se dá pela amizade, inclusive para que eles não ingressem para o caminho de vilania.

Por fim, As aventuras de Malu, (figura 03), segue com uma mistura de Nárnia e *Game of Thrones*, em que Malu será a protagonista e terá como seu aliado um dragão, para também restabelecerem a paz, após seu irmão mais novo descobrir a passagem secreta e se aliar e libertar um vilão de prisão. Para além da amizade, tem-se também um drama familiar no enredo.

## Considerações Finais

Quantos saberes foram utilizados pelos estudantes? Quantas visões de mundo foram apresentadas? Como que a Cartografia foi utilizada, combinada e fundida com as narrativas literárias? A essa aprendizagem criativa e a essas autorias para desenvolvimento de uma literatura destinada às crianças e aos jovens, afirmamos que foi desenvolvido Multiletramentos na Cartografia.

Levando-se em conta também, o que foi observado, pode-se dizer que os resultados ultrapassaram a perspectiva daquilo que seria desenvolvido - nesse caso os contos -, pois cada narrativa apresentada trouxe conceitos geográficos e não geográficos, além de uma boa dose de criatividade e imaginação para o seu desenvolvimento original e autoral, no que tange o enredo e seus personagens.

Os discentes licenciandos potencializaram os saberes escolares-curriculares e técnicos, tanto da Cartografia, como das pedagogias. Puderam compreender na prática como a teoria poderá ser aproximada do imaginário dos alunos a partir de suas próprias lembranças, memórias e vivências. Neste sentido a narrativa cartográfica e a autoria protagonista do contismo convergem para as escrituras preconizadas por Conceição Evaristo.

Este tipo de proposta de cunho cartográfico, segue na contramão de uma Cartografia Tradicional, buscando valorizar não somente a ciência cartográfica, mas mostrar todo o potencial dos Multiletramentos na Cartografia, com a sua linguagem visual a partir dos mapas, que são importantes meio de comunicação, sobretudo para apresentar narrativas que deixem à tona a cosmovisão de cada grupo social.

Conclui-se que este tipo de trabalho de cunho cartográfico, pode valorizar a Cartografia enquanto linguagem ao mostrar que a mesma aliada do mapa, são importantes meio de comunicação, inclusive para apresentar histórias e traduzir o pensamento geográfico. Como trabalhos futuros, esses contos serão levados a creches e escolas municipais para serem contadas as crianças pelos autores dos contos produzidos.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1992.
- BURD, L. **Technological initiatives for social empowerment: design experiments in technology-supported youth participation and local civic engagement**. Program in Media, Arts and Sciences. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 2007.
- EVARISTO, C. **Becos da memória**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.
- FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.
- GARTNER, G. **Preface**. In: The World of Maps. Ormeling, F.; Rystedt, B. (Orgs). International Cartographic Association, 2014. Disponível em: [https://icaci.org/files/documents/wom/IMY\\_WoM\\_en.pdf](https://icaci.org/files/documents/wom/IMY_WoM_en.pdf). Acesso em: 20/10/2019.
- 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: 15/11/2019.
- GIRARDI, G. **Modos de ler mapas e suas políticas espaciais**. Espaço e Cultura, [S.l.], p. 85-110, set. 2015. ISSN 2317-4161. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/espacoecultura/article/view/19960>. Acesso em: 17/11/2019.
- GOMES, P.C.C. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. 1ª Ed. – Rio de

Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

JACKSON, P. **Maps of meaning. An introduction to cultural geography.** Londres: Routledge, 1992.

KAMII, C. **A criança e o número.** Campinas: Papirus, 1985.

KRAMER, S. **O Papel Social da Pré-Escola.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 58, p. 77-81, 1986.

LOBATO, R. B. **Multiletramentos na Cartografia.** (2019). Exame da qualificação de doutorado em Geografia – Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFRJ, Rio de Janeiro, 2019.

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., 2017a. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/486> Acesso em: 20/03/2020.

LOPES, J.J.M.; MELLO, M.B. **Quando perdemos a confiança na linguagem?** Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf. Vitória, ES, v. 1, n. 5, p. 15-30. jan./jun. 2017b. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/190> Acesso em: 22/05/2020.

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: 10/03/2020.

LUCKESI, C. C. **Filosofia do cotidiano escolar: por um diagnóstico do senso comum.** In: Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA, L. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa.** In. Cartografia Escolar. (Org.) ALMEIDA, Rosângela Doin de. 1ª ed, São Paulo: Contexto, 2008.

PASSINI, E. Y. **Aprendizagem significativa de gráficos no ensino de Geografia.** In: Cartografia Escolar. ALMEIDA, R.D. (Org). 1ª Ed., 1ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2008.

ROCHA, R. G.; LOBATO, R. B. **O uso da corrida de orientação como atividade prática de Cartografia no ensino de Geografia.** Revista Educação Pública (Rio de Janeiro), v. 18, p. 14, 2018.

RODEGHIERO, C. C.; SPEROTTO, R.VI.; ÁVILA, C. M. O. **Aprendizagem criativa e *scratch*: possibilidades metodológicas de inovação no ensino superior.** Momento: diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 1, p. 188-207, jan./abril. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7806> Acesso em: 15/04/2020.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SEEMANN, Jörn. **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, Jörn. **Carto-Crônicas: Uma viagem pelo mundo da cartografia.** Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

SEEMANN, Jörn. **O currículo dente-de-sabre da Cartografia no Brasil: reflexões sobre a trans-**

**missão 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.

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.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, L. A. S. M.; LOBATO, R. B. **O ensino de Geografia na Educação Infantil.** Revista educação pública (rio de janeiro), V. 18, p.1 - 8, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/13/o-ensino-de-geografia-na-educacao-infantil> Acesso em: 10/08/2020.

STREET, B. **Perspectivas interculturais sobre o letramento.** Filol. lingüíst. port., n. 8, p. 465-488, 2006.

Recebido em 30 de agosto de 2020.

Aceito em 15 de setembro de 2020.