



Cartografia e fantasia: desenvolvendo a cidadania e os raciocínios geográficos a partir das autorias infantis

Resumo: As contribuições da Cartografia Escolar para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e para a interpretação da espacialidade dos fenômenos são exploradas neste artigo, a partir de uma experiência com estudantes do ensino fundamental de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro. Partimos dos referenciais da Teoria Histórico-cultural, da construção de mapas vivenciais e dos multiletramentos em cartografia, encaminhando a proposta na contramão da produção e do ensino de uma cartografia tecnicista, pretensamente objetiva, fundamentada em cálculos e convenções comprometidos com a ideia de precisão. Neste sentido, valoriza-se o espaço vivido, a subjetividade, a criatividade e autoria dos discentes, tal como, a fantasia e a ludicidade. A experiência consistiu na elaboração coletiva, colaborativa e itinerante de um mapa denominado “Continente fantástico” (fazendo referência à proposta de uma cartografia do fantástico), que “percorreu” as turmas de sexto, sétimo e oitavo ano de uma escola municipal localizada nas adjacências da favela da Maré, na cidade do Rio de Janeiro. Verificamos a produção de uma cartografia fantástica e de narrativas densas de espacialidade que comunicavam informações de um espaço geográfico real-ficcional não-estático, em construção, não-concluído. Portanto, a construção de cartografias fantásticas no âmbito de mapas vivenciais amplia as possibilidades de um ensino de Geografia comprometido com o desenvolvimento de uma cidadania crítica e ativa, que lança mão da imaginação para criar não apenas contos de ficção, mas, outros espaços – espaços para outras relações sociais – onde a autonomia e a participação podem florescer para a democracia.

Jhennifer Tais Vieira Habowski ^{1A}, Anderson Augusto Volpato Scoti, João Victor Bérghamo de Siqueira

1 - Discente da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

A - contato principal : jhennifer.vieirah@gmail.com

Introdução

Desde a infância, somos introduzidos à perspectiva de um mundo físico onde através dos nossos sentidos podemos obter informações do que há em nossa volta. Nesse contexto podemos representar as paisagens a partir do que estamos sentido naquele determinado momento, ou, no caso de alguma lembrança, representamos da forma em que a nossa mente se recorda. Algo parecido são os sonhos, que muitas vezes não parecem fazer o menor sentido, porém são diversas informações acumuladas dentro da nossa mente. Se pudéssemos atribuir duas habilidades a uma criança, talvez pudessem ser: a capacidade de se passar para um papel as informações que muitas vezes não são expressas de outras formas, como por exemplo, uma criança ao tentar demonstrar sentimento para seus pais e ao invés de falar algo carinhoso, muitas vezes faz um desenho e os entrega. A outra habilidade é a vontade e a criatividade de elaborar situações que fujam da realidade, a exemplo das histórias criadas por uma criança ao brincar com seus brinquedos inanimados. Quando relacionamos essas duas habilidades, um possível caminho a seguir seria o da elaboração de mapas como produto dessa “bagagem interna” de sentimentos, lembranças e significados acumulados, onde a criatividade e a fantasia tem preeminência e a precisão cartográfica não necessariamente precisa “roubar a cena”.

A cartografia tem sido utilizada para representar fenômenos ligados à realidade objetiva (GIRARDI, 2012; SEEMAN, 2012), com padrões a serem executados, deixando de lado a subjetividade, a dimensão das emoções (NUNES, 2016). Porém, se considerarmos os aspectos apresentados anteriormente, que introduzem significados e visões particulares de algum determinado lugar e experiência, poderemos afirmar que os mapas também podem “fugir” dessa realidade, tudo depende do seu criador e de como ele escolherá passar as informações



para o mapa: os mapas podem representar o fantástico.

As contribuições da Cartografia Escolar para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e para a interpretação da espacialidade dos fenômenos são exploradas neste artigo, a partir de uma experiência com estudantes do ensino fundamental de uma escola pública municipal do Rio de Janeiro. Como ensinar geografia a partir da realidade dos alunos? Como levantar suas representações do espaço? Como conhecer suas formas específicas de ler e ser/estar no mundo?

A cartografia como área do conhecimento dedicada à representação do espaço se faz presente já nos anos iniciais do ensino fundamental. Estão presentes atividades como a confecção de mapas vivenciais, de orientação geográfica ou mesmo a contextualização do desenvolvimento das técnicas e instrumentos que foram elaborados para fins de localização. Tal área faz parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aparece como o quarto ponto da competência específica de geografia para o ensino fundamental, da seguinte forma:

Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas. (BRASIL, BNCC, 2018).

Dessa forma, o desenvolvimento das habilidades voltadas para a compreensão de produtos cartográficos torna-se fundamental, pois a utilização de recursos, como os mapas e outros instrumentos de ensino, estará presente em diferentes etapas do processo de ensino-aprendizagem. Como exemplo disso, no sexto ano do ensino fundamental, a BNCC destaca: “medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas” (EF06GE07).

Para que os discentes desenvolvam habilidades referentes ao conhecimento cartográfico, torna-se fundamental que haja uma ampla utilização de mapas, como recurso didático, por parte dos docentes. E essa utilização pode estar em diferentes etapas da trajetória escolar, no entanto, esse recurso deve apresentar um teor que vá além da ilustração, como destaca a professora Rosângela Doin de Almeida (2001, p.18): “sabe-se que, na escola, o uso de mapas tem se restringido, na maior parte dos casos, apenas a ilustrar ou mostrar onde as localidades ou ocorrências estão.”

É importante que o ensino da cartografia e a utilização de mapas permitam que os alunos compreendam a espacialidade dos fenômenos e suas implicações. Dessa forma é mais provável que os discentes compreendam os fenômenos espaciais que eles vivenciam ou mesmo, os que distanciados de sua vivência, possam trazer algum tipo de consequência para o seu cotidiano. Nessa perspectiva vale o destaque da professora Lana Cavalcanti (1998), sobre a geografia escolar:

O trabalho de Educação Geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência a espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam diretamente ou não, como parte da histórica social. O pensamento espacial é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são práticas socioespaciais. (CAVALCANTI, 1998, p 12-13).

O mapa de um “Continente fantástico” e suas narrativas

A experiência consistiu na elaboração coletiva, colaborativa e itinerante de um mapa denominado “Continente fantástico” (fazendo referência à proposta de uma cartografia do fantástico), que “percorreu” as turmas de sexto, sétimo e oitavo ano de uma escola municipal localizada nas adjacências da favela da Maré, na cidade do Rio de Janeiro. Os estudantes foram estimulados a criar “territórios da fantasia” e, em seguida, redigir pequenos contos acerca deles. Desta atividade, territórios como as “ilhas flutuantes”, “floresta negra” e “vila encantada” foram criados e deram origem a narrativas densas de espacialidade – uma vez que essa dimensão torna-se o ponto de partida para a o livre fluxo da imaginação. A proposta

foi subdividida em quatro etapas: 1) Apresentação da atividade às turmas; 2) Confeção do mapa; 3) Redação dos contos; 4) Leitura dos contos para as turmas.

Tabela 1. Metodologia da proposta de construção do mapa e das narrativas

ETAPA	AÇÃO
1. Apresentação da atividade às turmas	Exposição dialogada da proposta, utilizando a lousa.
2. Confeção do mapa	Construção coletiva, colaborativa e itinerária.
3. Redação dos contos	Elaboração dos textos referentes aos territórios criados no mapa.
4. Leitura dos contos para as turmas	Compartilhamento dos textos através de leitura nas turmas participantes.

Fonte: Autores, 2022.

A primeira etapa consistiu na apresentação da proposta às turmas envolvidas. Utilizamos a lousa para construir uma primeira representação de um continente fantástico e dialogar com os discentes sobre cartografia, imaginação e autoria, apontando para a possibilidade da turma construir um mapa, de forma coletiva e colaborativa, representando espacialmente suas fantasias. Em seguida, iniciamos a segunda etapa, a confecção do mapa, cujo resultado pode ser verificado no Mapa 1. A fim de iniciar a proposta, o professor desenhou o continente, cercado de algumas ilhas, inseriu a rosa dos ventos e começou a estimular as e os discentes à participação. A configuração da sala de aula foi essencial para incentivar a participação: as carteiras dos estudantes foram colocadas em círculo e a mesa do professor – por dispor de uma superfície maior e ideal para permitir a acomodação da cartolina, lápis de cor e canetas hidrográficas – foi colocada no centro do círculo. Cabe ressaltar que a atividade teve início em turmas do sexto ano do ensino fundamental, sendo recebida com entusiasmo e euforia, uma vez que os discentes poderiam soltar a imaginação e representar o que quisessem. Porém, também ocorreu de alguns alunos não se sentirem interessados na proposta. Foi preciso estimular mais, dialogando, perguntando sobre o que lhes interessava quando o assunto era fantasia, magia, encantamento, mas também, sobre aspectos da vida cotidiana, do mundo real, que poderiam ser representados neste mapa. Organizamos a confecção em pequenos grupos, para facilitar a dinâmica e gerar uma circulação em torno do mapa, na inserção dos territórios. Ao todo, foram criados 18 territórios, como pode ser observado no mapa e na Tabela 1.

Mapa 1. “Continente fantástico” elaborado por discentes do ensino fundamental.

Fonte: Autores, 2022.

Tabela 1. Territórios do “Continente da Fantasia”

TERRITÓRIOS DO “CONTINENTE DA FANTASIA”
1. Ilha Leonina
2. Ilha dos Gnomos
3. Montanha dos Lobos
4. Caverna da Morte
5. Ilha de Piranha
6. Porto dos viajantes
7. Cidade do crime
8. Terra do Terror
9. Ilhas Flutuantes
10. Floresta de Fogo
11. Lago dos dinossauros
12. Baile Funk da NH (Nova Holanda)
13. Floresta Negra
14. Praia Encantada
15. Vila Encantada
16. Pântano
17. Vila dos Pescadores
18. Ilha das Pedras

Fonte: Autores, 2022.

A confecção do mapa contou com a participação das turmas do sexto, sétimo e oitavo ano do ensino fundamental. Após esta etapa, partimos para a terceira parte, que consistiu na redação de pequenos contos a partir da escolha de um dos territórios do continente da fantasia. Orientamos os discentes a selecionar um território e redigir um pequeno conto, que poderia incluir na narrativa outros territórios, a fim de promover



uma interação entre as localizações, e deixar o texto mais denso de detalhes. Foram produzidos 55 textos, que pelas limitações de páginas deste artigo, não poderão ser apresentados na íntegra. A finalidade dessa experiência era deixar o “território falar”, a partir da imaginação dos discentes, tendo o mapa como suporte do pensamento. Apresentamos, abaixo, dois trechos dos contos sobre os territórios “Baile Funk da Nova Holanda” e “Cidade do Crime”, por indicarem aspectos da vida cotidiana, reinterpretados numa situação ficcional.

Título: “O Famoso Baile funk da Nova Holanda”. E aqui se vai um resumo de um sábado de baile na Nova Holanda, onde uma princesa que morava um tanto distante dali e sonhava em visitar o baile, resolveu sair para o tal baile. Como ela queria e sonhava muito em ir, tudo para ela parecia um sonho, só que no caminho para o baile, ela encontrou uma bruxa que insistiu em dar para ela um refresco. A princesa tomou o refresco e seguiu rumo ao baile. Chegando lá, foi a maior zorra. Muitas músicas, bebidas, danças, e a princesa não pensou duas vezes e se atirou na dança. De repente, a linda princesa começou a passar mal e ver tudo ao seu redor rodando. Ela se esborrachou no chão e aquela multidão correu para ajudar e leva-la para o hospital. Lá a princesa despertou e percebeu que a bruxa má tinha colocado alfo dentro o copo dela. A princesa reconheceu que, sair de sua casa para esse tal baile, poderia ter lhe custado a vida.

Cidade do Crime. Pá pá, tra, pa pou. É assim que começou mais uma operação na favela. Essa história é baseada em fatos reais, aconteceu comigo. Eu estava em casa, minha mãe estava no salão, fazendo o cabelo das clientes dela. Ela pediu para minha irmã me chamar. Eu cheguei no salão e ela me pediu para buscar a cliente dela. Eu disse: tá bom, mãe. Fui buscar a mulher – porque a mulher estava voltando para o salão. E aí, perto da boca, eu ouvi o rádio tocando: “polícia, corre, corre! Blindado, caveirão, corre! Eu falei para a mulher: pega o bebê no colo, mas ela não sabia de nada, porque ela tinha chegado aqui no Rio havia três semanas. Ela morava em Salvador e não sabia o que estava acontecendo. Eu falei: - corre, corre agora! Então ela correu, mas eu vi a chave dela cair no chão, e eu, burra, voltei para pegar a chave e corri para dentro do bar com ela. Aí minha tia falou: vem rápido! Eu saí do bar e fui para o salão da minha tia e, aí, quando entrei no salão, muitos bandidos entraram no bar, e eu comecei a chorar, e aí consegui ir para casa.

Por fim, a quarta e última etapa consistiu na leitura dos contos em todas as turmas que participaram da proposta. Os contos foram separados de acordo com seus respectivos territórios. Conforme os discentes solicitavam, o professor realizava a leitura dos contos para a turma.

A proposta demonstrou-se bastante interessante, uma vez que proporcionou a participação de várias turmas, estimulando a criatividade, a imaginação e a autoria – além da curiosidade, da experimentação, da ludicidade. Durante a semana em que a atividade foi desenvolvida, houve muitos comentários sobre a experiência – principalmente durante o intervalo, quando os discentes das turmas se encontravam no pátio da escola – havia uma expectativa para saber que novos territórios seriam inseridos, que histórias seriam contadas e quem eram os autores das histórias e dos territórios.

Buscou-se promover a autoria: a apropriação do mapa, das possibilidades de representar e moldar o espaço, segundo os desejos, a imaginação, a vivência, como também, de se reconhecer nele, de identificar-se com a obra. E nisto consiste a relação entre a interpretação da espacialidade e a formação de cidadãos críticos: os sujeitos são produtores (autores) do espaço e de suas representações (do espaço). Ainda que o espaço vivido não seja o espaço das representações (da fantasia, do encantamento, um lugar melhor de se viver), isso não significa que o espaço esteja fechado/concluído. A cartografia subversiva (SEEMANN, 2012), ou os mapas alternativos (GIRARDI, 2012), trazem consigo a possibilidade de moldar, intervir, re-apresentar o mundo vivido, a espacialidade, sob outras lógicas. Isto é potência criativa, é movimento rumo a apropriação do espaço geográfico, é o reencontro do autor com sua obra – portanto, realização das potencialidades do nosso ser genérico (HARVEY, 2011).



Desenvolvendo raciocínios geográficos a partir das autorias infantis nos mapas vivenciais/subversivos/alternativos

Partimos dos referenciais da Teoria Histórico-cultural (LOPES, MELLO e BEZERRA, 2015), da construção de mapas vivenciais (LOPES, COSTA e AMORIM, 2016) e dos multiletramentos em cartografia (LOBATO E SILVA, 2020), encaminhando a proposta na contramão da produção e do ensino de uma cartografia tecnicista, pretensamente objetiva, fundamentada em cálculos e convenções comprometidos com a ideia de precisão. Neste sentido, valoriza-se o espaço vivido, a subjetividade, a criatividade e autoria dos discentes, tal como, a fantasia e a ludicidade (SEEMANN, 2014; NUNES, 2016).

Considerando os trabalhos de Lopes, Mello e Bezerra (2015), que buscavam examinar “as formas infantis de compreender o mundo, expressas em mapas, textos, discurso verbal, brincadeiras, desenhos, gestos e outras formas, afirmando a criança como sujeito da e na cultura”, fomos inspirados a construir a proposta apresentada anteriormente, cujo propósito – no âmbito da Geografia escolar – foi desenvolver o raciocínio geográfico, a partir da interpretação da espacialidade das crianças. A partir da análise do mapa e das narrativas criadas pelos estudantes, observamos as possibilidades de trabalhar a dimensão da espacialidade através dessa cartografia não convencional e de fomentar o protagonismo dos estudantes a partir do estímulo à imaginação. De acordo com os autores supracitados, essa perspectiva está situada no campo da Teoria Histórico-cultural, também reconhecida como “abordagem qualitativa”, que põe ênfase na investigação caçada em pressupostos interpretativos, realçando as subjetividades, as vivências, os significados que compõem o tecido social. De acordo com Lopes, Costa e Amorim (2016), é preciso reconhecer as formas próprias da criança estar no mundo, proporcionando situações de aprendizagem que estimulem o protagonismo e a participação infantil:

Em seu protagonismo infantil, as crianças se apropriam dos elementos culturais do mundo e os interpretam a partir de novos significados que estabelecem. (LOPES, COSTA e AMORIM, 2016, p.241).

É nesta direção que Lopes, Costa e Amorim (2016) propõem a construção de “mapas vivenciais”, para perceber os indícios de autoria e de criação presentes nos fazeres cartográficos de crianças da Educação Infantil. Conforme os autores, as múltiplas linguagens infantis podem – e devem – ser percebidas como “documentos históricos e geográficos, marcadores de existências e capacidade de deixar rastros” (LOPES, COSTA e AMORIM, 2016, p.248), que fazem com as crianças “assumam o protagonismo de sua história, deixem traços, representem suas geografias, percebam e vejam, pelos mapas produzidos, que suas vivências são valorizadas e significativas” (idem, p.254).

Em tal produção, os significados produzidos pelas crianças, as lógicas representativas que elas desenvolvem na tentativa de encontrar respostas são de máxima importância, revelando, de maneira vigorosa, como elas vivenciam, questionam, interpretam e representam a realidade e seus relacionamentos com ela. São mapas das crianças. (LOPES, COSTA e AMORIM, 2016, p.250).

A pesquisa sobre mapas vivenciais se estabelece como referência para a nossa proposta, pois permite abarcar movimentos, simbolismos e significados relevantes e produzidos pelas crianças, num processo que cria uma conexão entre o real e o imaginário, entre o presente e o futuro, entre o contexto e o possível. Segundo Lopes, Costa e Amorim (2016), os mapas vivenciais extrapolam o convencional, estabelecem estratégias próprias de representação e criam novos símbolos, além de serem propositivos, não-estáticos. Tal perspectiva está



de acordo com a proposta de Lobato e Silva (2020), ao versar sobre os “multiletramentos na cartografia”, quando a leitura do mapa, assim como seu desenho, considera tanto os conceitos cartográficos, como também, os saberes paralelos às diversas práticas e saberes cotidianos, “combinados para se pensar, fazer, elaborar, ler e comunicar cartograficamente por mapas” (LOBATO E SILVA, 2020, p.271). Essa abordagem foi fundamental à nossa proposta por permitir associar as narrativas à produção cartográfica, isto é, os contos às espacialidades representadas a partir da imaginação.

Buscou-se ir além da perspectiva objetiva do mapa, explorando a ficção e o imaginário das crianças, muito amparado na discussão realizada por Nunes (2016), ao propor uma “cartografia fantástica”, buscando ir além da perspectiva objetiva do mapa ao correlacionar formas e símbolos com sentimentos, percepções e imaginários, ou seja, indo além do mundo físico, explorando representações “não mundanas”. De acordo com o autor, “a cartografia enquanto arte e técnica, pode e deve, explorar as perspectivas objetivas e subjetivas da representação” (NUNES, 2016, p.67), favorecendo, portanto, a representação espacial do imaginário. Para Nunes (2016, p.80), “a cartografia fantástica (...) pode (e deve) ser explorada como um mecanismo de promoção do entendimento do cotidiano social por meio da exploração criativa”.

(...) pode-se pensar a cartografia fantástica (...) como mecanismo do ensino geográfico, já que a mesma contribui integralmente para a percepção de como se estabelecem relações socioespaciais (ainda que residentes no imaginário), físicas e bióticas da(s) realidade(s) estudada(s). (NUNES, 2016, p.80).

A produção de mapas vivenciais e cartografias fantásticas corrobora com o que Seemann (2012) e Girardi (2012) sugerem ao propor uma cartografias subversiva e mapas alternativos, respectivamente. Subverter a cartografia, para Seemann (2012) significa questionar as regras e procedimentos estabelecidos na produção de mapas, buscando formas alternativas de representar espaços, lugares e territórios. Para o autor, “a cartografia na arte serve como incentivo e ponto de partida para desenvolver projetos subversivos no ambiente escolar” (SEEMANN, 2012, p.157). Quando Girardi (2012) versa sobre os mapas alternativos, chama a atenção para a força e referência que o mapa ocidental (mapas maiores) se estabelece no âmbito da escolarização formal, sobretudo na Geografia escolar. A autora afirma que os mapas inauguram políticas de imaginação espacial (ou políticas de educação visual), onde há imagens dominantes, como também, as imagens que não disputam a hegemonia (mapas menores). Os mapas alternativos, portanto, podem ser concebidos como mapas contra-hegemônicos, no sentido de questionar um modo hegemônico de ver e falar do mundo, sob uma perspectiva eurocêntrica, escalar e gráfica projecional. Neste sentido, a autora pontua:

(...) toda produção cartográfica da humanidade que não seja constituída nos mesmos rigores técnicos que caracterizam um mapa convencional (a escala, a legenda, a orientação, a projeção, a visão vertical ortogonal) é alternativa a este último, neste caso alternativo no sentido de oposição: não é mapa (GIRARDI, 2012, p.43).

De acordo com Girardi (2012), a educação geográfica pode ser o lugar de mapas e cartografias alternativas, que atuem na desestabilização do território da “Cartografia maior”. É neste sentido que podemos afirmar a legitimidade do “Continente fantástico” como mapa, que inaugura uma outra política de educação/imaginação visual, ao assumir uma metodologia que é lúdica, todavia, não menos séria (SEEMANN, 2012). Uma proposta que aposta no imaginário das crianças para construir espacialidades e pensar a partir delas, considerando o que lhes é significativo, aquilo que lhes proporciona protagonismo.

Diante de tais contribuições, compreendemos que o mapa torna-se não apenas uma

representação do real, mas, uma [re]apresentação espacial da imaginação, do lúdico – impregnada de referências do que se entende por real/concreto: dentre os territórios fantásticos, encontramos o “Baile Funk da Nova Holanda” e a “Cidade do crime” – referências do lugar dos estudantes, que são reformuladas, a partir da proposta de construção de uma mapa, proporcionando uma releitura e reinterpretção de tais espacialidades. A vivência dos estudantes em seu lugar é transformada em território fantástico, expressando seus desejos, medos, emoções, suas geo-grafias, suas histórias cotidianas, seus rastros no mundo.

Considerações finais

Deste modo, verificamos a produção de uma cartografia fantástica e de narrativas densas de espacialidade que comunicavam informações de um espaço geográfico real-ficcional não-estático, em construção, não-concluído. Tal iniciativa pretendeu, também, combinar a ficção com a realidade a fim de desenvolver os raciocínios geográficos, superando a utilização de mapas somente como “espelhos da realidade”: promovendo as autorias infantis a partir da singularidade e subjetividade das crianças, de suas maneiras específicas de ser/estar no mundo com suas linguagens, demandas, representações e conceitos.

Portanto, a construção de cartografias fantásticas no âmbito de mapas vivenciais amplia as possibilidades de um ensino de Geografia comprometido com o desenvolvimento de uma cidadania crítica e ativa, que lança mão da imaginação para criar não apenas contos de ficção, mas, outros espaços – espaços para outras relações sociais – onde a autonomia e a participação podem florescer para a democracia.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Do Desenho ao Mapa: iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas, SP: Papirus, 1998.

GIRARDI, Gisele. Mapas alternativos e educação geográfica. Revista PerCursos, Florianópolis, v.13, n.02, pp.39-51, 2012.

HARVEY, David. Espaços de esperança. 4ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LOBATO, Rodrigo Batista; SILVA, Giovani Codeça. Cartografia e literatura: entre mapas e narrativas. Revista Humanidades e Inovação, v.7, n.22, 2020.

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo; AMORIM, Cassiano Caon. Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v.6, n.11, pp.237-256, 2016.

LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de; BEZERRA, Amélia Cristina Alves. Traçando mapas: a teoria histórico-cultural e as contribuições para a pesquisa com crianças e suas espacialidades. Fractal: Revista de Psicologia, v.27, n.1, pp.28-32, 2015.

NUNES, Rafael da Silva. Por uma cartografia fantástica: as representações do “não mundano”. GeoPUC, Revista da Pós-Graduação em Geografia da PUC-Rio, Rio de Janeiro, v.9, n.16, pp.64-81, 2016.

SEEMANN, Jorn. Subvertendo a cartografia escolar no Brasil. Revista Geografares, n.12, pp.138-174, 2012.

SEEMANN, Jorn. Entre mapas e narrativas: reflexões sobre as cartografias da literatura, a literatura da cartografia e a ordem das coisas. Revista Ra'e Ga, Curitiba, v.30, p.85-105, 2014.