“Por que eu tenho que trabalhar lateralidade?”: reflexões sobre a Cartografia Escolar

Thiara Vichiato Breda

thiarav@gmail.com

Resumo

Este trabalho é resultado de meu doutorado que teve por objetivo compreender a mobilização e a construção de saberes cartográficos e pedagógicos durante o curso de formação ‘Confecção de Jogos Geográficos nos Anos Iniciais’ realizado com professoras-pedagogas. A metodologia consistiu na formação de um grupo focal, onde foram utilizados questionários e memoriais. Neste ‘caso em estudo’ a noção de experiência foi tratada na interface com os apontamentos de Larrosa e Benjamim, evidenciando a alteridade na perspectiva bakhtiniana. Os saberes cartográficos foram analisados pela perspectiva da Teoria do Discurso, entendendo o currículo como uma seleção e validação de conhecimentos socialmente construídos. Desses movimentos surgiram algumas questões referentes a *como se estabeleceram conexões entre os saberes pedagógicos e cartográficos no processo de formação,* e ainda, *como as trocas de experiências transformaram a minha relação com a cartografia e com o conhecimento*. Para esse texto, centro as discussões na última questão posta, em diálogo com a pergunta-título “Porque eu tenho que ensinar lateralidade?”, apontando como as experiências com as professoras me fizeram (re)ressignificar a linguagem cartográfica, na defesa de uma Cartografia [escolar] porosa, que permita a infiltração tanto de uma representação euclidiana, como também infiltre a sensibilidade e a subjetividade.

* * *

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa-formação; Narrativas; Cartografia Porosa; Teoria do discurso; experiência

"Tú, mapa mundi, objeto, eres bello como una paloma verde opulenta, o como una transcendente cebolla, pero no eres la tierra, no tienes frío, sangre, fuego, fertilidades."

Pablo Neruda – Oda al globo terraqueo

Este trabalho é resultado de minha pesquisa de doutorado[1] dentro da qual o interesse estava em compreender a mobilização e a construção de saberes cartográficos e pedagógicos, tomando como pano de fundo o curso de formação "Confecção de Jogos Geográficos nos Anos Iniciais". No princípio, minha indagação pautava-se em questões da formação continuada de professores, com foco principal no desenvolvimento de propostas práticas para a confecção de jogos. Entretanto, no decorrer das formações, descobri que a mobilização dos saberes não era apenas das professoras-participantes[2], ou melhor, não atuava apenas na direção única da universidade (tendo eu como representante) para a escola (as professoras). Quando me deparei junto àquelas professoras, também como sujeito aprendiz do curso que eu própria estava oferecendo, tive a clareza de que era necessário introduzir o *Eu*-pesquisadora-formadora na pesquisa. Logo, o meu processo formativo também se colocou como um dos muitos fios condutores e a pesquisa passou a ser reconhecida como *pesquisa-formação*[3].

Nesse sentido, a produção dos jogos e o resultado da formação oferecida deixaram de ter centralidade no desenvolvimento da tese para abrir espaço ao que passou a me interessar: a *formação continuada como processo formativo de mão dupla*, em que comecei a questionar *"quem formou quem?"*. Dito de outra forma, desloquei a análise das professoras e dos saberes cartográficos para concentrar a atenção em como o processo da *pesquisa-formação* se construía a partir da relação COM as

---

[1] Este artigo é uma versão revisada do trabalho apresentado no 6º Encontro Regional de Ensino de Geografia Ensinar Geografia com a Diferença e com a Política, realizado na Universidade Estadual de Campinas entre os dias 19 a 21 de outubro de 2018. A pesquisa teve financiamento da FAPESP (processo 2013/06557-7) e foi defendida na Universidade Estadual de Campinas em âmbito de cotutela com a Universidade Autônoma de Madrid, com a orientação dos professores Dr. Celso Carneiro e Dr. Alfonso de La Vega e co-orientada pelo professor Dr. Rafael Straforini.

[2] O sistema gramatical admite por extensão que o gênero gramatical masculino designe o conjunto de homens e mulheres, enquanto o feminino abrange apenas seres do sexo feminino. A linguagem inclusiva aponta para a necessidade de incluirmos o "feminino" nos enunciados da linguagem (ABRANCHES, 2011). Não quero aqui inverter o gênero e tampouco vejo maiores problemas no uso da palavra professores quando sua função é de designar genericamente a profissão. Porém, ao me referir ao grupo específico da formação, utilizarei a flexão pela maioria, e por isso o gênero gramatical feminino incluindo os professores e professoras.

[3] Para Josso (2005), nesta proposta metodológica de *pesquisa-formação* se reconhece a dimensão formativa na ação da própria pesquisa, rompendo o distanciamento do pesquisador-formador ao construir significados e sentidos.

professoras e não SOBRE as professoras. Nesse sentido, faço parte da *pesquisa-formação* também como sujeito aprendiz em construção.

Ao estar nesse lugar de *participante-pesquisadora-formadora*, percebi que eu estava imersa em um discurso de legitimar as regras de um "alfabeto cartográfico" que me constituía desde a infância. Ao tentar dominar esta gramática para responder aos questionamentos das professoras, percebi os limites tênues e muitas vezes conflitantes que existiam nas propostas de formação. Embora bem fundamentada nos *saberesfazeres* mais técnicos baseados na Teoria Cognitiva da Psicologia Espacial da criança[4], percebi que ainda não conseguia alterar substancialmente conceitos, atitudes e práticas, seja no ensino de Geografia, seja no específico da Cartografia Escolar.

Foi durante um dos encontros, quando as professoras falavam sobre o uso e a importância dos mapas nos anos iniciais que me veio a surpresa. Uma das professoras indagou o porquê de ela ter que trabalhar lateralidade na Geografia. Foi uma pergunta "óbvia" (para mim, uma licenciada em Geografia), mas que me fez sair do lugar-comum (*"Como eu não fiz essa pergunta antes?"*). A partir desse momento comecei a "desconfiar"[5] do porquê *Eu*, formadora de professores, tenho que "ensinar" professoras e professores a "trabalhar" lateralidade. Eu precisei do questionamento do *Outro* para inverter e desnaturalizar o que estava enraizado em mim. Tal movimento me fez refinar e revisitar literaturas, estabelecendo tensionamentos e até mesmo um ponto de ruptura com a concepção de Cartografia Escolar que me acompanhava. A partir dessas preocupações, a pergunta que passou a orientar a investigação não era mais *como ensinar habilidades e noções espaciais com jogos, mas por que ensinar essas habilidades*. Ou, posto de outra forma, *"por que alguns aspectos/habilidades/noções são ensinados e outros não?"*, ou ainda *"quais as consequências da legitimação de uma Cartografia como conhecimento oficial/científico da didática Geográfica?"*.

---

[4] Como exemplo de pesquisas empíricas sistemáticas que nos auxiliam a compreender as ações cognitivas que ocorrem na passagem do espaço percebido para o espaço representado, bem como o progresso do domínio da orientação corporal para a espacial, podemos citar: *Primeiros mapas, como entender e construir* (SIMIELLI, 1993), *Atividades Cartográficas: ensino de mapas para jovens* (ALMEIDA, SANCHEZ e PICARELLI, 1996), *O espaço geográfico: ensino e representação* (ALMEIDA e PASSINI, 1991), *Do desenho ao Mapa* (ALMEIDA, 2003), *Educação geográfica: teorias e práticas docentes* (CASTELLAR, 2005), *Cartografia Escolar* (ALMEIDA, 2010) e *Novos Rumos da Cartografia Escolar* (ALMEIDA, 2011).

[5] Conforme colocam Lopes e Macedo (2011, p. 13), referencial que guia as investigações dentro do APEGEO, o exercício de desconfiar é visto não como oposição ou negação, mas como uma percepção de que a "tradição é obrigatoriamente uma redução dos múltiplos significados". Ao desconfiar da cartografia e de seus saberes didáticos, criei novos sentidos, revisitei e desloquei fragmentos de uma tradição curricular que me atravessava desde a infância. Para melhor detalhamento desse grupo consulte www.apegeo.com.br.

Por isso, já na pergunta-título deste artigo (e da própria tese) procurei apresentar algumas pistas acerca destes questionamentos a partir da "questão dupla", do por que se ensinar lateralidade. Uma delas está relacionada com o questionamento da professora participante do curso de formação sobre o pensamento espacial infantil: ***"Por que eu [professora-pedagoga] tenho que ensinar lateralidade?***[6]***"***. A outra pergunta é um desdobramento da primeira, e está nas minhas inquietações da fixação hegemônica de uma metodologia de ensinar mapas, na qual os saberes cartográficos são tomados como um campo de disputa: ***"Por que eu [formadora de professores] tenho que ensinar lateralidade?"***.

Neste trabalho, especificamente, trago trechos de uma das narrativas que produzi sobre o curso de formação com o objetivo de problematizar, ainda que de forma sucinta, o ensino da linguagem cartográfica abordando a produção e circulação de discursos pedagógicos referentes ao conceito de mapa e consequentemente da própria Cartografia Escolar. Para isso apresento inicialmente o cenário da referida investigação, seguido de quatro fragmentos da narrativa *'Desenho ou mapa. Eis a questão'*, na busca de elementos que componham a produção e circulação de discursos pedagógicos presentes no Ensino de Geografia, para ao final, apresentar algumas reflexões sobre a Cartografia Escolar brasileira.

Percursos investigativos

A investigação foi baseada em dados derivados de um trabalho com produções textuais, visuais e orais. Com isso, a concepção da relação sujeito-objeto está direcionada pela abordagem qualitativa de relações sociais, assumindo o *Eu*-investigadora, e consequentemente, minha visão de mundo como instrumento chave para a compreensão da realidade estudada (MINAYO, 1994). A *pesquisa-formação* empírica assumiu então características de um 'Caso em Estudo' em que as análises e interpretações foram específicas desta experiência, considerando seus sujeitos e contextos, dentro de suas complexidades e particularidades.

A dinâmica dos encontros presenciais da formação ocorreu entre uma mescla de Grupos Focais (BARBOUR, 2009) e Grupos de Apoio entre Professores (PARRILLA e DANIELD, 1998), criando a possibilidade de capturar falas e narrativas que revelassem as mobilizações dos saberes docentes. A todo momento busquei não só uma interação entre formadora-professoras, mas também

[6] *"Para mim está muito claro como eu quero alfabetizar: eu começo pelas letras – dando um exemplo – depois vou para as sílabas, depois vou para as frases e depois ao texto. Para mim está claro onde eu quero chegar. (...) Na Geografia não está claro o porquê eu tenho que trabalhar com o mapa.* ***Por que eu tenho que trabalhar lateralidade? O que isso tem a ver com o mapa e com a geografia?"*** (professora pedagoga durante o curso de formação).

professora-professora com as interlocuções dos saberes cotidianos relacionados à prática de ensino da Geografia nos anos iniciais.

Os sujeitos se "dividiram" em dois grupos: *Eu*-investigadora, e as professoras pedagogas que tinham como universo comum a mesma unidade escolar. A escolha dos tipos de registros interpretativos dos dados foram: I) diário da pesquisadora, com as observações das participantes durante o desenvolvimento do curso e na aplicação do material; II) relatos (orais e escritos) de experiências das professoras; III) aplicação de questionário antes (para identificar como as professoras trabalhavam com Cartografia e expectativas do curso) e no final da formação (para verificar as opiniões do curso, dos materiais produzidos e das experiências com jogos e com a Cartografia); IV) análise de memoriais elaborados pelas professoras; V) gravações audiovisuais dos encontros das formações, que geraram narrativas reflexivas; VI) registros escritos da observação da aplicação dos jogos em sala de aula.

Com o término da formação, o material audiovisual coletado dos 8 encontros presenciais foi transcrito temporalmente, com o objetivo de "reconstruir" os momentos da formação. Entretanto, como esse documento totalizou 65 páginas, muitas falas se sobrepuseram devido aos diálogos em que vários participantes se expressavam ao mesmo tempo com pensamentos que iam sendo verbalizados de modo "disperso" ou "isolado" em relação ao tema daquele momento. Por isso optei por organizar narrativas destacando das falas os elementos referentes ao cotidiano das professoras e à Cartografia Escolar.

A concepção aqui de experiência e de narrativas perpassam pelas perspectivas larrosiana e benjaminiana, conforme já defendido em trabalhos anteriores (BREDA, 2017a, BREDA e FREITAS, 2018):

> O texto narrativo é produto do gênero literário cujo o narrador constrói um enredo de espaço e tempo específicos, alternando entre linguagem verbal, visual e/ou gestual, por tradição em prosa podendo desaparecer ou não por trás de seus personagens. Um texto que comumente conhecemos sob forma de romance ou crônica, e nele nos interessa a capacidade do narrador manter viva a comunicabilidade da experiência vinda das tradições orais (BENJAMIN, 2012), o que determina a diferença em termos literários entre o romancista e o cronista. [...] As narrativas podem descrever com muitos detalhes a realidade, porque a narrativa é carregada da experiência individual e social do narrador anterior ao fenômeno (BREDA e FREITAS, 2018).

Tentei, nas narrativas, refletir o papel que tive como mediadora durante os grupos focais, uma vez que foi a partir das minhas indicações de leituras e atividades e das minhas sugestões que as professoras obtiveram a compreensão de *uma* Cartografia. A narrativa não é um testemunho neutro de um fato, tampouco

uma universalidade que possa representar a vivência de todas as praticantes. Pelo contrário, reproduzi a minha vivência e interpretação do grupo, ambas guiadas pela fala das professoras.

Para facilitar a compreensão e a exposição deste processo, os "resultados" da tese foram analisados em duas vias. No entanto, é preciso deixar claro que tal separação se deu apenas no nível analítico, pois não entendo que a formação seja fragmentada em sujeitos. Na primeira via, apresentei a análise do como os saberes foram mobilizados na direção investigadora-professoras, em que eu enquanto formadora atuei como fonte de saberes (teóricos) da didática da Cartografia. Em vez de perguntar somente porque o professor-pedagogo não tem determinados saberes cartográficos, tentei identificar os processos e referências que estruturam suas atuações a partir da multiplicidade de fatores de formação. Em outras palavras, busquei uma compreensão de como as professoras participantes compreenderam e se apropriaram das noções cartográficas cobradas pelos documentos curriculares a partir dos seus diálogos e das produções durante o curso.

Porém, se fixasse minha análise somente nas professoras e nos saberes cartográficos seguiria dentro da verticalização do processo unilateral universidade-escola. É por isso que na segunda via de análise, na direção professoras-investigadora, sinalizei como essa experiência me atravessou e me fez reflexionar o meu lugar na pesquisa. Muitos momentos que despertaram tais mudanças foram acionados em diálogo com as professoras, cujas fontes legitimadoras estavam no *saberfazer* pedagógico da sala de aula (e que me desestabilizaram), e é dessa segunda via que se trata em específico este artigo, conforme será discutido na próxima seção.

Narrativas de histórias que se cruzam

Foram produzidas sete narrativas em que se cruzaram histórias, concepções, experiências, saberes, angústias, desafios, concepções e expectativas, capturados durante as interações do grupo do curso de formação. São elas: I) *O começo*; II) *Tensionamentos*; III) *Trajetos e trajetórias que não cabem na frente de um papel*; IV) *Desenho ou mapa, eis a questão!*; V) *Jogar ou não jogar?*, VI) *Colocando a mão na massa*, VII) *Na reta final?*.

A análise desses "dados" teve como ponto de partida o como, para ao final tentar entender o *porquê*. O objetivo principal não foi descrever as (in)compatibilidades dos saberes pedagógicos e dos saberes cartográficos mobilizados durante a formação. Em vez de tentar apenas identificar como mobilizamos os saberes, procurei examinar também como e porque esses saberes estavam materializados no currículo. Para exemplificar, apresentarei aqui quatro

fragmentos da narrativa *'Desenho ou mapa. Eis a questão'*, grifando algumas passagens de elementos que considero que compõem a produção e circulação de discursos pedagógicos referentes a Cartografia Escolar. Vejamos:

Fragmento 1

Apesar de ser o nosso terceiro encontro, esse foi o primeiro momento em contato com a teoria e conceitos da Cartografia e do pensamento espacial. Algumas professoras pareciam pensativas, outras entediadas.

Somente depois de longas falas minhas sobre a Cartografia e o seu papel dentro da educação geográfica, da importância de desenvolver o raciocínio espacial nos alunos, foi que lentamente começaram a construir um movimento entre o grupo de fala e escuta.

Ao falar das perspectivas, parei novamente em mais uma tentativa de romper o monólogo. Dessa vez, de forma mais direta, perguntei como as professoras percebiam nos alunos do EFI as noções espaciais, porque eu trabalhava com crianças maiores. Neste momento, Bruna[7] comentou:

– "Essa primeira parte aí remete um pouco aos conteúdos dos primeiros anos, com o mapa do lugar. Então essa visão eles já têm. Você faz o mapa da sala, desenha o armário, trabalha localização, né? Hoje já é bem mais trabalhado o mapa do lugar. Não com tantos detalhes, mas essa visão olhando de cima. Eu acho que a gente trabalha bem mais. Já não é tanto segredo para eles quando eles chegam no quinto ano. Isso é conteúdo do quarto e quinto ano, né? Daí eles começam a ver a localização deles. Onde eles estão, que faz parte de um contexto maior, até chegar nessa coisa de continente".

– "Porque um exercício de abstração assim, para uma criança pequena de primeiro ano, é muito complicado", comentou Luana

– "Eles fazem no máximo o trajeto da escola-casa. Eles fazem bem isso. **O mapa da escola eles desenvolvem bem. Eu até me questionei, 'o mapa da escola, será que posso falar mapa, não sei se é mais mapa.** Estou confusa!", brincou Fernanda ao se referir à leitura.

Fragmento 2

[...] retomando a atividade do dia anterior, perguntei se o "desenho" da semana passada poderia ser considerado um mapa.

Como as opiniões foram divergentes, as professoras começaram a dialogar. Fernanda, referindo ao livro `Do desenho ao mapa` (ALMEIDA, 2003), concordava com a ideia de mapa, e explicou: "bem superficialmente, quando eu fui explicar para eles a importância do mapa, eu disse para eles suporem que a gente vai ajudar a mamãe a andar aqui na escola, mas ela não conhece a escola. Então, a gente vai ajudá-la pelos seus desenhos, para ela saber onde é o refeitório, onde é o parque. **Então eu tenho essa visão, desde que ele te auxilie a chegar a algum lugar, é um mapa**".

Fragmento 3

Rapidamente João perguntou qual a diferença entre croqui e mapa, pois com a leitura ele não havia compreendido a diferença. Fernanda respondeu, em tom de dúvida: "**Um esboço do mapa?!".**

Tentando refletir junto com o grupo, respondi com outra pergunta: "**E o que é o mapa?".**

[7] Por orientação do Comitê de Ética de Investigação da Universidade Autônoma de Madri, apesar da autorização das professoras, os nomes apresentados são fictícios, mesmo reconhecendo que tal ato influi nas vozes da pesquisa.

Fragmento 4

> Quando todas as professoras comentaram, Fernanda perguntou pelo meu mapa. A pergunta me pareceu sugerir que o meu mapa seria a "resposta certa". Quando apresentei o mapa, que continha um "buraco negro" no trajeto do ônibus, as professoras ficaram espantadas. **Esperavam um outro mapa, "todo certinho", como comentou** Fernanda após a decepção. "**Não tem nem o norte**", brincou.
>
> - "Ah, isso não tem mesmo e nem vai ter". Respondi rindo. "Ele está 'suleado'".

Esses fragmentos revelam o momento que passei a questionar, a partir do contato com o *Outro*, concepções cristalizadas da minha formação inicial de licenciada em Geografia. Durante a minha docência na escola ou mesmo depois, durante o mestrado, não havia questionado a definição de mapa que me fora ensinada desde a escola básica. Tomei-a como "verdade", reproduzindo que o mapa era uma representação plana e que deveria conter todos os elementos cartográficos considerados essenciais para comunicação cartográfica: título, escala gráfica e/ou cartográfica; legenda, referenciais de localização pautados na geometria euclidiana, referências de orientação (privilegiando apenas a indicação norte) e conversões cartográficas para construir a legenda.

Frequentemente, eu utilizava a palavra "mapa", e até mesmo "representação cartográfica", sem estar consciente do que queria dizer com elas. Eu as compreendia somente como referência primeira e padrão a uma representação plana cartesiana-euclidiana dentro de normativas da semiologia gráfica (que seriam, por exemplo, os Mapas temáticos). Mas na maioria das vezes eu não pensava o 'ato de mapear' como um processo ativo e cultural, e nem o uso do termo em outros contextos, tempos, culturas ou situações.

As representações que careciam de alguns desses elementos não se encaixavam no que era um MAPA[8]. O que não "entra" na classificação de um paradigma cartográfico é suprimido em denominações como "croqui" ou "desenho", e, portanto, colocados à margem do processo cartográfico hegemônico. Mas foi ali, junto às professoras e com seus questionamentos, ao tentar responder sobre a diferença entre mapa e croqui, que coloquei em xeque o meu antigo conceito, percebendo que tal conceituação do croqui como uma "representação sem rigor" desvalorizava a representação do trajeto que havíamos acabado de fazer, assim, como a representação de nossos próprios alunos.

Interferida pelos questionamentos das professoras comecei a perceber muitas vezes que a ideia de localização destes espaços geometrizados significava

[8] Dado o limite do espaço, não tratarei aqui um aprofundamento da origem da palavra mapa e as redes de associações ligadas as concepções historicamente construídas. Tal discussão será apresentada no trabalho a ser publicado intitulado 'Da Política Pluralista para a Cartografia Plural: contribuições da Teoria do Discurso' (BREDA e BREDA, s/d).

apenas a descrição de coordenadas geográficas ou de recortes escalares, como sendo a única possibilidade de se "localizar". Baseada nas inquietações da consciência desse legado cartográfico, comecei a desconfiar de uma Cartografia Escolar fixada apenas em localização e em sistemas métricos.

Essa minha busca e preocupação por "um outro" conceito de mapa moldou meu posicionamento sobre conhecimento, ciência e uma série de outros conceitos que vinham de uma herança de um discurso filosófico que continha uma narrativa única. A partir daí, os encaminhamentos da tese foram orientados pela Teoria pós-crítica do currículo[9], incorporadas aos estudos da Teoria do Discurso do teórico político argentino Ernesto Laclau, referencial do grupo de pesquisa do qual faço parte, e que me ajudou a compreender as Cartografias como campo de disputa, em busca de uma hegemonização do sentido que se quer dar a ela, tanto nos documentos curriculares quanto nas práticas educativas. Foi precisamente na aproximação das leituras no APEGEO que pude ver uma ruptura capaz de tirar a naturalidade do olhar cartesiano, incluindo um outro olhar para ver novas possibilidades. Ao procurar desvelar os saberes para se ensinar Cartografia, reconheci as possibilidades de ampliação da linguagem e de práticas educativas do saberfazer que iam além dos conhecimentos institucionalizados e hegemonizados pelo currículo.

Passei a questionar quais foram/são as articulações que determinaram os conhecimentos e habilidades espaciais validados como científicos e necessários para a *alfabetização cartográfica*[10]. *Que Cartografias foram silenciadas ou ocultas no currículo? Quais são os significados que estão em disputa dentro da Cartografia Escolar brasileira?* Nesse recorte, a Cartografia e a própria definição de mapa (questionadas nos fragmentos anteriores) passaram a serem vistas no que Laclau chama de *significante vazio*, em constante disputa pelos diversos grupos disciplinares. Para o autor, o significante vazio não é um significante sem significado, mas sim um "significante significando o ponto cego inerente à significação. O ponto em que a significação encontra seus próprios limites" (LACLAU, 2011, p. 197). Em outras palavras, *significante vazio* é o modo como os grupos dominantes se apropriam do significado de um conceito em um processo de disputa entre o particular e o universal.

---

[9] Alguns trabalhos que articulam explicitamente essa preocupação no campo curricular brasileiro são Lopes e Macedo (2011), Ramos (2012), Vilela (2013) e Costa (2016).

[10] É importante enfatizar que em meus trabalhos recentes passei a considerar o processo de *alfabetização cartográfica* aquele que tange ao domínio das técnicas de mapear, contribuindo para uma noção de codificar/decodificar mapas. Já a ideia de letramento abrange a função social das representações, englobando e ultrapassando o processo de alfabetizando. (BREDA, 2017b).

A forma como a Cartografia Escolar foi tradicionalmente construída como legítima estabilizou, de forma universal, a compreensão de MAPA de uma determinada comunidade disciplinar, que ao partilhar em geral uma mesma concepção de Cartografia, que chamarei de *Cartografia Cartesiana*[11], sustenta uma relação de cumplicidade para a manutenção de uma territorialidade da Cartografia Escolar. Território esse marcado pelas disputas de poder entre os grupos dominantes e os marginalizados nos discursos e produções acadêmicas, mercado editorial de livros didáticos e universitários, e nas assessorias em documentos curriculares que refletem nas práticas usadas na sala de aula.

O fato de atualmente no Brasil existirem outras comunidades com concepções distintas como a cartografia da realidade (WOOD, 1999), a cartografia simbólica (SANTOS, 2000), a cartografia social (SILVA e SCHIPPER, 2012), a cartografia situacionista (MASSEY, 2015) e a cartografia alternativa (GIRARDI, 2012), cria-se uma tensão do próprio conceito de mapa estabelecido. O termo (aqui no caso o conceito de mapa) supostamente mais "forte" é o que provisoriamente tem o privilégio sobre o significante em disputa (o *significante vazio*). Nessa mesma direção, Girardi mostra alguns elementos de uma política de imaginação espacial dentro da ideia de mapa maior e mapa menor. Para ela, os mapas utilizados nos livros didáticos são um exemplo do mapa maior, porque dentro da nossa cultura, eles se converteram na medida padrão para determinar o que é, e consequentemente o que não é mapa:

> quando a imagem primeira de um mapa que nos vem à mente é a que valoriza o estado (seja nos mapas-múndi, seja no mapa do Brasil) significa que uma política de imaginação espacial está a agir em nós (...) o mapa maior é eficiente no endurecimento conceitual do espaço e do próprio mapa. As implicações disso são que *os alternativos, os menores, muitas vezes, dependendo do tipo de combate que estabelecem, são desconsiderados enquanto cartografia e mapa, pois não se enxerga na imagem em si elementos para correspondência ao modelo padrão, ao maior* (GIRARDI, 2012, p. 41-42, destaque próprio).

É importante frisar que não é apenas a disputa de significação do que é mapa ou das articulações dos discursos pedagógicos que é importante (embora esses aspectos sejam fundamentais). É antes de tudo a concepção de linguagem com que concebemos a Cartografia e que assumimos didaticamente (no currículo, nos livros, nas práticas escolares e sociais) e a rede de conceitos de conhecimento/verdade/científico que derivam dessas concepções e que nos possibilita desenvolver uma linguagem expressiva que leve em conta a heterogeneidade e o pluralismo cosmológico.

[11] Expressão utilizada por Soja (1993). O uso do termo *clássico*, *científico* ou *tradicional*, apesar de apresentarem pequenas divergências conceituais, também são utilizadas como referência à Cartografia ocidental hegemônica.

Katuta (2004) chama a atenção para o fato da Cartografia Escolar brasileira atual estar atrelada a essa perspectiva hegemônica de concepção de linguagem, e que isso traz, na sua grande maioria, estudos semióticos centrados na análise dos sistemas linguísticos ou produtos simbólicos em si, que desconsideram as relações de outros sujeitos, bem como suas produções e contexto *espaçotemporal.* Dentro desse campo, a autora aponta que a nossa principal referência teórico-metodológica para a alfabetização cartográfica segue quase que exclusivamente as "regras" de uma Cartografia baseada na matemática, tendo o espaço geométrico como objetivo final da aprendizagem. As fases do desenvolvimento cognitivo da compreensão do espaço de Jean Piaget e colaboradores utilizadas no processo de alfabetização cartográfica são expressões destes fundamentos.

Assim, se a Geografia é sistematizada e expressa (também) por meio da linguagem cartográfica, ao consideramos a alfabetização cartográfica como uma concepção de gramática visual, a própria seleção do conteúdo cartográfico dentro das normatizações curriculares é uma prática discursiva hegemônica que influencia/domina o ensino, não apenas da Cartografia, mas da própria Geografia, ou ainda, ao sentido de conhecimento geográfico escolar tal como é/está hoje.

Algumas considerações

Mais que construir dados para a *pesquisa-formação*, a oportunidade criada pelo curso teve a preocupação de criar momentos de reflexões e trocas quanto às práticas pedagógicas. Foi ao tentar entender a situação do ensino de Geografia e o cruzamento de discursos encontrados nas práticas das professoras que me preocupei em aprofundar os estudos no processo de disciplinarização e seleção dos conteúdos de Cartografia na Geografia Escolar. Tal movimento ajudou a perceber o currículo como campo de disputa. Em outras palavras, na busca de identificar como as professoras dos anos iniciais ensinam Geografia, pressupus a necessidade de entender quais são as bases institucionais e fontes de saberes da didática da Cartografia brasileira apresentadas como discursos pedagógicos.

Ao reconhecer a Cartografia Escolar hegemônica no Brasil como funcional e instrumentalizada por originar-se da Semiologia Gráfica e da Psicologia Genética, identifiquei que isso trouxe presumivelmente à visão da linguagem cartográfica algumas concepções típicas desses conceitos, mais ou menos de acordo com quatro tendências imbricadas entre si: I) propensas a uma aprendizagem e domínio do espaço, seguindo uma sequência progressista; II) com o prevalecimento de uma racionalidade espacial matematizada e fragmentada, a concepção rígida de mapa encontra-se nas fronteiras gramaticais; III) a prevalência da finalidade comunicativa e instrumentalista sobre a expressiva, homogeneizando uma forma de

representar o espaço com alto nível técnico; IV) a essência da linguagem reduzida ao domínio da gramática (língua) como resultado da distinção imprecisa entre linguagem e língua cartográfica, gerando uma confusão linguística (BREDA, 2017b).

Com isso, passei a revirar as minhas concepções cartográficas, que estavam atreladas a uma tradição comumente utilizada no ensino de Geografia e na minha formação, ancoradas em uma visão de linguagem que se baseia na ideia de exatidão e na decodificação. Ao revisitar e reabrir esses significados, outras abordagens e reflexões emergiram. Os conceitos que outrora adotei de Cartografia e de mapa, atrelados a uma perspectiva apenas cartesiana já não me são suficientes, principalmente por estarem ancorados a uma cosmologia da crença que reduz a realidade apenas em aspectos físicos e matemáticos. Essa concepção de espaço, de forma perversa, negou/nega outros planos de realidade, de cosmologias e de "espaços" do ser.

Dito isso, retomo os apontamentos da pergunta-título *"Por que eu tenho que trabalhar lateralidade?"*. A Cartografia Escolar não pode negar o pensamento/organização/representação espacial vigente (e hegemônico). Crucial para esse diálogo é o princípio de porosidade emprestado da geologia[12]. Defendemos (eu e tantos Outros que dialogaram comigo) uma **Cartografia Escolar Porosa**, que se deixa penetrar por múltiplos sentidos e significados. Nessa Cartografia Escolar porosa se infiltra uma representação de espaço euclidiano, que nos ajuda em necessidades básicas do cotidiano como a encontra uma cidade ou um caminho, e por outro lado também infiltra a expressividade e subjetividade, em que o aluno reconhece a relevância das suas produções/representações espaciais. Estas combinações juntas conduzem para uma estabilização e um ordenamento sem privar os *Outros* de suas cosmologias.

A finalização da tese não significou encerrar as reflexões sobre Cartografia, pois as lições que aprendi foram daquele espaçotempo. Algumas reflexões seguem comigo na bagagem, e estão sendo ressignificadas[13]. É por isso que (des)fecho esse trabalho com uma poesia e um quadro produzidos durante meu doutoramento. Precisei recorrer na arte aquilo que as palavras acadêmicas me eram insuficientes. Foram no entrecruzamento da arte com as palavras poetizadas que encontrei um modo de tornar o meu espaçotempo sensível, de me explorar, de me sentir, de me

[12] Na geologia, porosidade é uma propriedade da rocha poder armazenar fluídos em seus espaços interiores. Já a permeabilidade é a capacidade de circulação desse fluído através da rocha. Aqui, a ideia de porosidade tem um sentido metafórico e linguístico.

[13] Venho me debruçando na compreensão dos sentidos de espacialidade e das razões cartográficas que envolvem os processos de mapeamentos, em espacial os indígenas (BREDA, 2019).

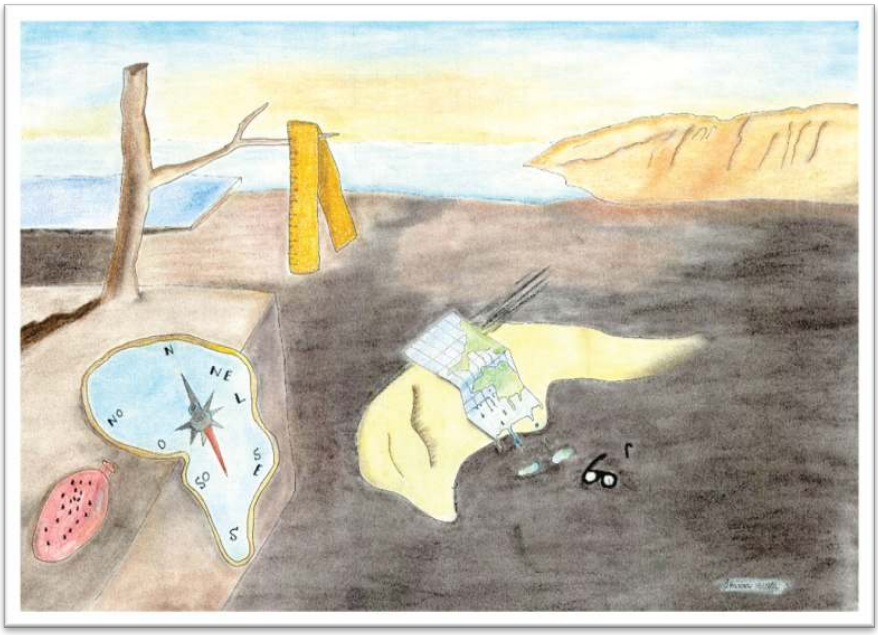
representar, de mudar a minha consciência e assim chegar a ser o que sou (ao menos temporariamente).

No Deserto de Dali

Por muito tempo, o meu Eu coincidia com um lugar geométrico, de onde eu pisava e olhava. Meus itinerários seguiam sempre o rumo da razão cartesiana. Porém, havia um vazio dentro de mim. Vazio que lentamente me dominou. Precisei ir ao encontro do meu Eu, em uma viagem interior. Encontrar minha própria forma de sentir o mundo. O meu cenário concreto geográfico e localizável desmanchou-se. De repente passei a habitar um território indefinido, um espaço deserto e descolonizado dos poderes da linguagem cartográfica rotineira. Comecei a andar sem rumo por esse deserto desabitado, com um pouco de medo confesso. "Para que Latitude ou Longitude será que estou indo?", pensei. As fórmulas de medir o espaçotempo próprias da minha cultura que eu dominava (e que me dominam) pareciam me trair. Suas convenções métricas e representações começaram a se desfazer. Cansada deitei e deixei cair sobre mim meu "belo" mapa que sempre me foi de muita serventia em outras viagens. Seus atributos "fundamentais" mais pareciam uma camisa de força, e ali nada me orientavam. Estirada no chão apreciei cada detalhe dessa paisagem que eu tinha diante de mim, e da qual saltavam os objetos desmantelados. Precisei me desprender das minhas formas convencionais e fixas para ler esse novo mundo. Agora, com outros olhos, sem meus óculos, lhe darei um novo sentido.

Caderno de Viagem: Levando o olhar para passear

Deserto de Dalí – Bolívia (Outono de 2017)



Fonte: BREDA, 2017b, p. 222

Referências bibliográficas

ABRANCHES, Graça. Como se fabricam as desigualdades na linguagem escrita. *Cadernos Sacausef*, Lisboa, n. 8, p. 33-37, 2011.

ALMEIDA, Rosângela Doin. *Do Desenho ao Mapa*. São João: Contexto, 2003.

ALMEIDA, Rosângela Doin. *Cartografia Escolar*. São Paulo: Contexto, 2010.

ALMEIDA, Rosângela Doin (org.). *Novos Rumos da Cartografia Escolar*. São Paulo: Contexto, 2011.

ALMEIDA, Rosângela Doin; PASSINI, Elza Yasuko. *O espaço geográfico*: ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1991.

ALMEIDA, Rosângela Doin; SANCHEZ, Miguel Cesar; PICARELLI, Adriano. *Atividades cartográficas*: ensino de mapas para jovens. v. 1-4, São Paulo: Atual, 1996.

BARBOUR, Rosaline. *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas: Volume 1. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BREDA, Thiara Vichiato. *Cartografando trajetórias*: a (trans)formação de experiências. In: Anais... VII Fala outra Escola: Re-existir nas pluralidades do cotidiano. Campinas, p. 1-20, 2017a.

BREDA, Thiara Vichiato. *"Por que eu tenho que trabalhar lateralidade?"*: experiências formativas com professoras dos anos iniciais. 2017. Tese (Doutorado em Ciência e Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Universidade Autónoma de Madrid, Campinas, 2017b.

BREDA, Thiara Vichiato. Cartografias porosas: um caminho para compreender o(s) sentido(s) de espacialidade(s) na Amazônia. *Revista da Casa da Geografia de Sobral*, v. 21, n. 3, p. 79-96.

BREDA, Thiara Vichiato; FREITAS, Anniele. Narrativas cartográficas e experiências espaciais: possibilidades para a cartografia escolar. In: Anais... X Colóquio de Cartografia para crianças e escolares, São Paulo, 2018, p. 558-570.

BROTTON, Jerry. Uma história do mundo em Doze mapas. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

CASTELLAR, Sônia M. Vanzella. Educação geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. Políticas de currículo e ensino de Geografia: perspectivas sobre discurso, subjetividade e comunidade disciplinar. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 6, p. 150-172, 2016.

GOMES, Paulo César da Costa. Quadros Geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

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

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

KATUTA, Ângela Massumi. O estrangeiro no mundo da Geografia. 2004. Tese (Doutorado em Geografia Física), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LACLAU, Ernesto. Emancipação e diferença. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 19, p.20-28, 2002.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. Teorias de Currículo, São Paulo: Cortez, 2011.

MASSEY, Doreen. Pelo Espaço. Uma Nova política das espacialidades. Rio de Janeiro: Bertrand, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NERUDA, Pablo. Oda al globo terráqueo. In: ___. Tercer libro de las odas. Buenos Aires: Editorial Losada, 1957, p. 120.

OLIVEIRA, Cêurio. *Dicionário Cartográfico*. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

PARRILLA, María Ángeles; DANIELS, Harry. *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero, 1998.

RAMOS, Ana Paula Batalha. Articulações discursivas em torno do significante conhecimento. *Espaço do currículo*, v.5, n.1, p.254-267, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência. v. 1: São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Cátia Antônia; SCHIPPER, Ivy. Cartografia da ação social: reflexão e criatividade no contato da escola com a cidade. *Tamoios*, São Gonçalo, ano 08, n. 1, p.25-39, 2012.

SIMIELLI, M. Elena Ramos. *Coleção primeiros mapas*: como entender e construir. Volumes 1-8. São Paulo: Ática, 1993.

VILELA, Carolina Lima. *Currículo de Geografia*: analisando o conhecimento escolar como discurso. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

WOOD, Denis. Introducing the Cartography of Reality. In: LEY, David; SAMUELS, Marwyn (eds), *Humanistic Geography: Prospects and Problems*. Chicago: Maaroufa, p. 207-219, 1978.

Sobre a autora

Thiara Vichiato Breda: professora da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).

* * *

ABSTRACT

"Why should I teach laterality?": reflections on school cartography

This work is the result of my Ph.D. dissertation aims at analyzing the cartographic and pedagogical content knowledge building and transfer in the framework of teachers' training course so-called "Building up Geography Games in Early Years of Primary Education, with teacher-educators. The methodology consisted of forming a focus group, using questionnaires and memorials. In this case study, the notion of experience was treated according to Larrosa and Benjamin, evidencing otherness as from the Bakhtinian approach cartographic knowledge was analyzed from the Discourse Theory, understanding the curriculum not as a content to be taught, but as a selection and validation of socially constructed knowledge. From these movements some questions were raised *how are the connections established between pedagogical and cartographic knowledge in the professional development or teacher training process?* And then, *how did the exchange of experiences transforms my own relationship to cartography and knowledge?* For this text, I focus the discussions on the last question posed, in dialogue with the title question "Why should I teach laterality?", Pointing out how the experiences with the teachers made me (re) redefine the cartographic language, in defense of a Porous cartography, which allows infiltration of both a Euclidean representation, as well as infiltrating sensitivity and subjectivity.

KEYWORDS: Teacher training and professional development, Narratives; Porous Cartography; Discourse theory; experience.

RESUMEN

"Por qué tengo que enseñar lateralidad?": reflexiones sobre la cartografía escolar

Este trabajo es resultado de mi tesis de doctorado, que pretendió comprender la movilización y construcción de los saberes cartográficos y pedagógicos durante el curso de formación "Elaboración de Juegos Geográficos para los cursos iniciales de educación primaria", que fue realizado con maestras de educación primaria. La metodología consistió en la selección de un focus-group, donde se realizaron cuestionarios y memorias. En este estudio de caso, la noción de experiencia fue abordada en el contexto propuesto por las anotaciones de Larrosa y Benjamin, donde destaca la alteridad desde la perspectiva bakhtiniana. Los saberes cartográficos fueran analizados desde la perspectiva de la Teoría del Discurso, entendiendo el currículo como una selección y validación de los conocimientos socialmente construidos. De estas inquietudes surgen algunas cuestiones sobre cómo se establecieron las conexiones entre los saberes pedagógicos y cartográficos se han generado en el proceso de formación continua de las docentes, y también como el intercambio de experiencias ha transformado mi relación con la cartografía y con el conocimiento en general. Precisamente, la discusión se centra en la última pregunta planteada, en diálogo con la 'pregunta-titulo' "Por qué tengo que enseñar lateralidad", señalando cómo las experiencias con maestras me hicieron (re)significar el lenguaje cartográfico, en defensa de una cartografía[escolar] permeable que permite infundir tanto la representación euclidiana como la sensibilidad y expresividad.

PALABRAS CLAVE: Proceso formativo; Narrativas; Cartografía porosa; Teoría del discurso; experiencia.

BCG: http://agbcampinas.com.br/bcg