



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Geociências

DEYSE CRISTINA BRITO FABRÍCIO

MAPAS MEDIEVAIS E DE FANTASIA ÉPICA NA GEOGRAFIA ESCOLAR DO
ENSINO MÉDIO: QUESTIONAMENTOS DAS PRÁTICAS DO CARTOGRAFAR

CAMPINAS

2017

DEYSE CRISTINA BRITO FABRÍCIO

MAPAS MEDIEVAIS E DE FANTASIA ÉPICA NA GEOGRAFIA ESCOLAR DO
ENSINO MÉDIO: QUESTIONAMENTOS DAS PRÁTICAS DO CARTOGRAFAR

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO INSTITUTO
DE GEOCIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE CAMPINAS PARA OBTENÇÃO DO
TÍTULO DE MESTRA EM ENSINO E HISTÓRIA DE
CIÊNCIAS DA TERRA

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. VALÉRIA CAZETTA

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA
DEYSE CRISTINA BRITO FABRÍCIO E ORIENTADA
PELA PROF^a. DR^a. VALÉRIA CAZETTA

CAMPINAS

2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CAPES

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Geociências
Cássia Raquel da Silva - CRB 8/5752

F114m Fabrício, Deyse Cristina Brito, 1989-
Mapas medievais e de fantasia épica na geografia escolar do Ensino Médio : questionamentos das práticas do cartografar / Deyse Cristina Brito Fabrício. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Valéria Cazetta.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Mapas históricos. 3. Mapas na educação. 4. Geografia medieval - Mapas. 5. Mapas - Estudo e ensino. I. Cazetta, Valéria. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Medieval and epic fantasy maps in high school geography lessons : questioning cartographic practices

Palavras-chave em inglês:

Geography - Study and teaching

Historical maps

Maps in education

Geography, Medieval - Maps

Maps - Study and teaching

Área de concentração: Ensino e História de Ciências da Terra

Titulação: Mestra em Ensino História e Ciências da Terra

Banca examinadora:

Valéria Cazetta [Orientador]

Pedro Wagner Gonçalves

Gisele Girardi

Data de defesa: 09-02-2017

Programa de Pós-Graduação: Ensino e História de Ciências da Terra



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PÓS-GRADUAÇÃO EM
ENSINO E HISTÓRIA DE CIÊNCIAS DA TERRA

AUTORA: Deyse Cristina Brito Fabricio

**Mapas medievais e de fantasia épica na geografia escolar do ensino médio:
questionamentos das práticas do cartografar**

ORIENTADORA: Profa. Dra. Valeria Cazetta

Aprovada em: 09 / 02 / 2017

EXAMINADORES:

Profa. Dra. Valeria Cazetta - Presidente

Prof. Dr. Pedro Wagner Gonçalves

Profa Dra. Gisele Girardi

***A Ata de Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta
no processo de vida acadêmica do aluno.***

Campinas, 09 de fevereiro de 2017.

A Deus, Único e Incomparável.

AGRADECIMENTOS

Ao Hicham, marido querido, primeiro leitor atento de meus textos e ouvinte de minhas narrativas.

Aos meus pais, sempre incentivadores da leitura.

À minha orientadora, Valéria Cazetta, com conversas e questões significativas, direcionando os rumos da pesquisa.

Ao Guilherme do Val Toledo Prado, professor da Faculdade de Educação da UNICAMP, que me ajudou a enxergar e valorizar, de forma extremamente sensível, as narrativas escolares.

Aos professores, funcionários e estudantes da Escola Estadual Professor Aníbal de Freitas (Campinas-SP).

Aos alunos e alunas de licenciatura e à coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC).

Ao apoio financeiro da CAPES, no período de Setembro/2014 a Agosto/2016, sem o qual não teria sido possível realizar esta pesquisa.

RESUMO

MAPAS MEDIEVAIS E DE FANTASIA ÉPICA NA GEOGRAFIA ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO: QUESTIONAMENTOS DAS PRÁTICAS DO CARTOGRAFAR

Esta pesquisa consiste na elaboração de atividades educativas para o Ensino Médio da educação básica com a temática da História da Cartografia, contemplando mapas-múndi medievais e mapeamentos literários presentes em livros de fantasia épica. As atividades foram realizadas numa escola pública do município de Campinas-SP, com o objetivo de implicar os estudantes para a temática da cartografia, suscitando questionamentos dos mapas hegemônicos, comumente apresentados em sala de aula. A cartografia hegemônica converte, geralmente, os mapas institucionais, confeccionados pelo Estado e difundidos na escola, na única concepção de mapas dos estudantes. Visando a ampliação dessas noções de cartografia e abrindo espaço para que os estudantes tivessem contato com mapas diferentes dos convencionais apresentados em sala de aula, foi realizada uma série de atividades com variadas linguagens, a partir de dois eixos complementares: 1. confecção de mapas pelos estudantes a partir da temática da fantasia épica; 2. observação e leitura de mapas medievais T-O. As atividades desenvolvidas foram discutidas no momento da entrevista, em que os estudantes contaram histórias e contextos que levaram à criação de seus próprios mapas.

Palavras chaves: 1. Geografia – Estudo e ensino 2. Mapas históricos 3. Cartografia escolar
4. Mapas medievais 5. Mapas de fantasia épica

ABSTRACT

MEDIEVAL AND EPIC FANTASY MAPS IN HIGH SCHOOL GEOGRAPHY LESSONS: QUESTIONING CARTOGRAPHIC PRACTICES

This research involves the elaboration of educational activities for high school students under the theme of the History of Cartography, contemplating medieval world maps and literary maps present in books of epic fantasy. The activities were carried out in a public school in the city of Campinas-SP, with the aim of engaging students in the theme of cartography, raising questions about hegemonic maps which are commonly presented in the classroom. With hegemonic cartography, institutional maps, designed by the State and distributed in schools, are usually the only conception of maps that students have. With the goal of expanding these notions of cartography and opening up space for the students to have contact with maps that are different from the conventional ones presented in the classroom, we developed a series of activities involving a variety of languages, based on two complementary axes: 1. development of maps by the students based on the theme of epic fantasy; 2. observation and reading of T-O medieval maps. The developed activities were discussed at the moment of the interview when the students told stories and discussed the contexts that led to the creation of their own maps.

Keywords: 1. Geography – Study and teaching 2. Historical maps 3. School cartography
4. Medieval maps 5. Epic fantasy maps

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Introdução

Figura 1 - Mapa da aluna Luisa: “A Vida e a Morte”	16
--	----

Capítulo 1

Figura 1.1 - Mapa de <i>Catal Hüüük</i> (6200 a. C.).	25
Figura 1.2 - Detalhe do Mapa <i>Terra Brasilis</i> (1519)	33
Figura 1.3 - Detalhe do Planisfério de Cantino (1502)	33

Capítulo 2

Figura 2.1 - Projeto “Descartógrafos” (2008)	44
--	----

Capítulo 3

Figura 3.1 - Mapa do Reino <i>Amura</i> : autoria de Peter Deligdisch	54
Figura 3.2 - Mapa do Reino <i>Elzur</i> : autoria de Peter Deligdisch	55
Figura 3.3 - Mapa do Reino <i>Arcadia</i> : autoria de Peter Deligdisch	55
Figura 3.4 - Mapa da Terra Média: autoria de Kfir Mendel	56
Figura 3.5 - Mapa das Terras Ermas (TOLKIEN, 2003, s/p)	57
Figura 3.6 - Mapa das Terras Agrestes do Norte (LEWIS, 2009, s/p)	58
Figura 3.7 - Mapa T-O, século XII	59
Figura 3.8 - Mapa de <i>Psalter</i> , Livro dos Salmos, 1225	60
Figura 3.9 - Mapa de <i>Ebstorf</i> , 1234	60

Capítulo 4

Figura 4.1 - Mapa do aluno Flávio	74
Figura 4.2 - Mapa do aluno Mário: “Pico do Dragão”	76
Figura 4.3 - Mapa da aluna Letícia: “Isládia”	77
Figura 4.4 - Mapa do aluno Daniel: “Buraco da Morte”	78
Figura 4.5 - Mapa do aluno Sérgio: “Elisium”	79
Figura 4.6 - Mapa do aluno José: “A terra Destinada”	82
Figura 4.7 - Mapa da aluna Mariana: “Iléa”	84
Figura 4.8 - Mapa do aluno Luis: “Éden”	87
Figura 4.9 - Mapa da aluna Luisa: “Supernatural”	88
Figura 4.10 - Mapa do aluno Miguel: “Sigdétria”	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – A HISTÓRIA DA CARTOGRAFIA: CONCEPÇÕES E DIÁLOGOS COM O CURRÍCULO ESCOLAR	21
1.1 A História da Cartografia como campo de estudos	21
1.2 A Cartografia hegemônica e seus desdobramentos na educação básica	27
1.3 O Ensino de História da Cartografia no contexto escolar	31
CAPÍTULO 2 – APONTAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA: MAPAS MEDIEVAIS, ARTE E CIBERESPAÇO	36
2.1 Elementos das cosmologias e cosmogonias medievais nos mapas T-O	36
2.2 Relações entre arte e cartografia na atualidade	41
2.3 Literatura e Cartografia: espaços imaginados	45
2.4 Fantasia épica e medievalidade	47
CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ATIVIDADES	49
3.1 Atividade 1: Questionário (“momento a”)	53
3.2 Atividade 1: Vídeos sobre fantasia épica (“momento b”)	53
3.3 Atividade 1: Apresentação de mapas contidos em livros de Fantasia Épica (“momento c”)	57
3.4 Atividade 1: Confecção de mapas pelos estudantes (“momento d”)	58
3.5 Atividade 2: Observação e leitura de Mapas Medievais T-O	59
3.6 Atividade 3: Entrevistas	61

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
4.1 Os mapas de jogos: indícios de outras possibilidades de abordagem da cartografia	65
4.2 Mapas “servem” apenas para localização?	68
4.3 Panorama das ideias sobre História da Cartografia em sala de aula	69
4.4 Carto-falas: experiências narrativas na cartografia	71
4.4.1 Mapas que surgem “do nada”	72
4.4.2 Mapas nunca estão “prontos”	75
4.4.3 Carto-falas sobre experiências cotidianas	80
4.4.4 Mapas medievais: o desafio do desconhecido	85
4.4.5 Céu, Inferno e outras cosmologias	85
4.4.6 Os “mapas diferentes” e os “mapas normais”	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi delineada, num primeiro momento, a partir do encontro entre várias experiências cotidianas e reminiscências que não, necessariamente, teciam relações de imediato: desde a infância eu gostava de observar os mapas pendurados na sala de aula, localizando os países e cidades na hora do recreio; eu pedia para minha mãe contar histórias sobre a criação e a vida no Paraíso adâmico, segundo as crenças dela, muito atreladas à herança judaico-cristã; na adolescência eu lia obras de fantasia épica, como os mundos fictícios de John Ronald Reuel Tolkien, num ambiente cotidiano por vezes hostil, tornando-se um escape.

Na graduação em Geografia tive a oportunidade de estudar com mais detalhes a História da Cartografia e perceber que aquela visão onírica do Paraíso estava representada em alguns tipos de mapas medievais. Também notei o quanto os mapas de mundos fictícios, contidos nos livros de fantasia épica, se associavam à ambiência medieval. Eu não havia relacionado diretamente a cartografia escolar aos mapas encontrados em livros de mundos fictícios até aquele momento, mas sentia que havia potencialidades de diálogo.

Minhas experiências prévias se transformaram num desejo de repensar a cartografia ensinada nas escolas para entender a maneira como mapas de mundos fictícios ou imaginados tocam, de algum modo, os estudantes da educação básica. Esse tipo de cartografia, não “oficial”, pode tecer laços com o cotidiano dos/as alunos/as, em busca de momentos que proporcionem a confecção de mapas pelos mesmos.

Afirmo que mapas de fantasia épica não fazem parte da cartografia “oficial”, pois os materiais didáticos de Geografia privilegiam os “mapas ocidentais” (MASSEY, 2008, p.159), confeccionados por diversas esferas do poder público. Nesta pesquisa, esse tipo de cartografia será chamado, em vários momentos, de “hegemônico”, não por constituir algo “negativo”, mas porque acaba fazendo parte de uma ideia muito padronizada de mapas na educação básica¹.

A cartografia, enquanto campo de estudos institucionalizado, reserva aos seus profissionais a exclusividade na produção de mapas. Segundo Wood (2003), porém, esse

¹ A ideia de “cartografia hegemônica” tece relações com os mapas elaborados pelo poder público, apresentados em diversos manuais escolares. O modo “hegemônico” de pensar a cartografia adquiriu a direção do Estado, que visa(va) o controle do território a partir do posicionamento, no imperativo da objetividade moderna, determinando localizações fixas a partir do cálculo de distâncias (BAUMAN, 1999). Mesmo que, em linhas históricas o Estado tenha assumido o papel direcionador na organização do espaço e sua tradução em termos de mapeamento, apresentando consequências diretas para a educação básica, agentes e instituições privadas reproduzem, atualmente, a mesma maneira de apropriação e abordagem operadas pelos cartógrafos.

monopólio do saber cartográfico está sendo questionado na atualidade, pois mapas de diversos atores sociais aparecem, inclusive, em diálogo com a cartografia enquanto ciência. Por esse motivo, surgem possibilidades de ações que valorizem os mapas confeccionados por escolares e ampliem aquelas noções padronizadas de cartografia².

Além disso, meu desconhecimento dos mapas medievais até o curso de graduação, mostra como a História da Cartografia é pouco recorrente nas aulas de Geografia. Entender contextos de produção dos mapas não faz parte de muitos manuais de ensino. Quando tudo está “dado”, é só decorar ou pintar as fronteiras tidas como consolidadas.

Para repensar essas lacunas, verificadas no ensino de cartografia da educação básica, faço uma paráfrase de Luiz Vaz de Camões, que no início da epopeia “Os Lusíadas” fala de um “engenho ardente” (CAMÕES, 2004, p.26). O poeta, com toda a sua herança cultural e ideológica, almejava um tom grandioso que fosse condizente com o estilo épico ao narrar as façanhas dos navegadores portugueses. Emprego, aqui, a mesma expressão para demonstrar o quanto uma criação (ou um engenho) se liga à paixão ou busca de rememorar certas situações que poderiam permanecer no esquecimento: a possibilidade de tecer relações a partir de olhares outros para a cartografia, abarcando experiências escolares cotidianas com os questionamentos das práticas do cartografar.

A questão do meu desconhecimento da cartografia medieval até a graduação vai ao encontro das afirmações de Carvalho (2002), que problematizam como a História da Cartografia, de maneira geral, é pouco abordada na escola, não sendo constituída enquanto componente curricular. Segundo a mesma autora, os mapas históricos mais comuns são abordados a partir do século XIX, deixando uma lacuna no ensino de cartografia. Quando são considerados “mapas” apenas aqueles produzidos a partir do século mencionado, em que a cartografia estava vias de institucionalização, inevitavelmente vem o questionamento: os mapas da Idade Média, que diferem das convenções cartográficas atuais, têm algo a acrescentar na educação básica?

Por sua vez, durante as primeiras aulas de alfabetização cartográfica do Ensino Fundamental, a criação de mapas, quando ocorre, muitas vezes fica restrita ao trajeto casa-escola. No Ensino Médio a prática de fazer mapas torna-se ainda menos comum. É necessário que a “arte cartográfica” (SEEMANN, 2011, p.169) esteja nesses segmentos do ensino,

² A possibilidade de confecção de mapas compartilhados, através da rede planetária de computadores, amplia de forma exponencial o número de atores engajados na temática da cartografia, e traz questionamentos em relação à tradicional dicotomia entre produção e consumo de mapas (DEL CASINO JR; HANNA, 2006). Usuários/mapeadores compartilham mapas por meio de vários dispositivos, como os jogos eletrônicos (RAMALHO; CORRUBLE, 2007, p.37) e o Sistema de Informação Geográfica (SIG) (DEL CASINO JR; HANNA, 2006).

propondo a criação de mapas e croquis pelos escolares. Assim, um segundo questionamento aparece: qual é o lugar dos mapas confeccionados por estudantes na Geografia escolar?

Esta pesquisa é amparada por dois eixos, geralmente relegados a um papel secundário nas aulas de Geografia da educação básica: a cartografia medieval, no âmbito da História da Cartografia, e os mapas confeccionados por escolares, inseridos na temática da fantasia épica. Pelo fato desses tipos de cartografia não estarem atrelados à precisão geométrica com sistemas de coordenadas e convenções, como compreendidos na atualidade pela cartografia cartesiana (SEEMANN, 2011, p.165), há um convite para reflexões sobre determinada maneira hegemônica de conceber os mapas, que mantém status de “verdade” a representações supostamente independentes de visões de mundo, que corresponderiam ao terreno mapeado de forma puramente fiel.

O estudo da História da Cartografia e a prática da confecção de mapas em sala de aula, como propostos nesta pesquisa, podem abrir caminhos para a ampliação das concepções acerca dos mapas. Muitos/as alunos/as têm a impressão de que os mapas não apresentam historicidade e de que os mapas-múndi, por exemplo, sempre foram confeccionados do modo como são pendurados nas paredes das salas de aula: a Europa no centro e “em cima”, a clássica projeção de Mercator do século XVI³, eternizada na escola e nos meios de comunicação de massa.

Essa perspectiva, que padroniza a ideia de mapa, dificulta o desenvolvimento de aspectos mais abrangentes na prática pedagógica, que apresentem a possibilidade de leitura e criação de mapas, entendendo a cartografia em suas relações com visões de mundo e com o exercício de poder sobre o território, não como produto de pesquisadores neutros. Além disso, a cartografia evidencia cosmologias espaciais, a saber, a maneira como determinado grupo concebe o espaço/lugar, tecendo relações com ele. As concepções de espaço/lugar podem ser da ordem da vivência imediata, cotidiana, mas incluem, também, concepções astronômicas (HARLEY; WOODWARD, 1987), representações sobre o desconhecido e cosmogonias que narram a origem do mundo. Esses elementos apresentam possibilidades de reflexão sobre aquelas aulas de Geografia que apresentam mapas como produtos inquestionáveis, concepção alinhada com a visão hegemônica de cartografia, gestada na Modernidade.

³ Na atualidade, a projeção de Arthur Robinson é a mais utilizada em contextos escolares, embora a projeção elaborada por Gerardus Mercator faça parte de um conjunto de ideias padronizadas sobre o mundo pela sua recorrência histórica nos livros didáticos (WINTLE, 1999 apud SEEMANN, 2003b, p.7). A recorrência à projeção de Mercator também é apontada por Silva (2015, p.23), baseada em Furuti (2014), relatando como essa projeção cilíndrica foi concebida com a finalidade de auxiliar a navegação, mas acabou se tornando expoente de uma visão eurocêntrica, já que as áreas mapeadas ficam mais distorcidas à medida que se afastam da linha do Equador, adquirindo maiores proporções nas altas latitudes.

Wood (2013, p.28) escreve que os elementos cosmogônicos dos mapas perderam o sentido quando houve a necessidade de legitimação dos Estados em processo de consolidação. A instituição escolar, inserida nesse rol de preocupações, insere a cartografia na educação básica como um modo de legitimar as fronteiras do Estado moderno. Nesse arcabouço, as aulas se tornaram padronizadas por apresentarem mapas muito semelhantes, quase sempre com os mesmos temas: mapas físicos e mapas políticos, com ênfase nestes últimos (OLIVEIRA JR., 2009, p.5). Ademais, os mapas políticos são restritos à administração das fronteiras do Estado, compondo um “político esvaziado” (OLIVEIRA JR., 2009, p.5), ou seja, não se apresenta uma visão crítica que aborde as relações de poder inerentes aos mapas porque as fronteiras já estão, supostamente, bem estabelecidas. Quando os mapas são tomados “como a realidade” (SILVA; KAERCHER, 2006, p.174) na educação básica, “o Brasil passa a ser o mapa” numa ótica de neutralidade, velando os conflitos em relação ao uso do espaço (SILVA; KAERCHER, 2006, p.174).

A problemática apresentada, levando em conta a homogeneização da noção de mapa, ficou mais evidente no segundo semestre de 2014, quando tive oportunidade de participar como professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Estadual Professor Aníbal de Freitas (Campinas-SP). À época realizei uma experiência-piloto⁴, em que pude constatar a dificuldade dos professores de Geografia ao lidar com mapas históricos, diferentes da cartografia convencional apresentada nas salas de aula. Confirmando as visões padronizadas que alunos e alunas muitas vezes têm sobre a cartografia, houve questionamentos a respeito dos mapas-múndi medievais T-O: — Isto é um mapa?

Nas intervenções ocorreram, também, momentos de confecção de mapas a partir da observação e leitura de mapas históricos, principalmente dos períodos medieval e renascentista. Segue, abaixo, um exemplo de mapeamento confeccionado naquela experiência, a partir de vários materiais, como carvão, caneta hidrográfica e folha sulfite.

⁴ A experiência-piloto foi realizada por meio de duas oficinas sobre História da Cartografia no contra-turno (período vespertino) e não tinham caráter obrigatório, bastando somente a autorização dos responsáveis pelos escolares. Saliento que essas oficinas foram realizadas em parceria com Édino de Almeida Grama e Vinícios Leite de Campos, estudantes de graduação em Geografia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC), vinculados igualmente ao PIBID.

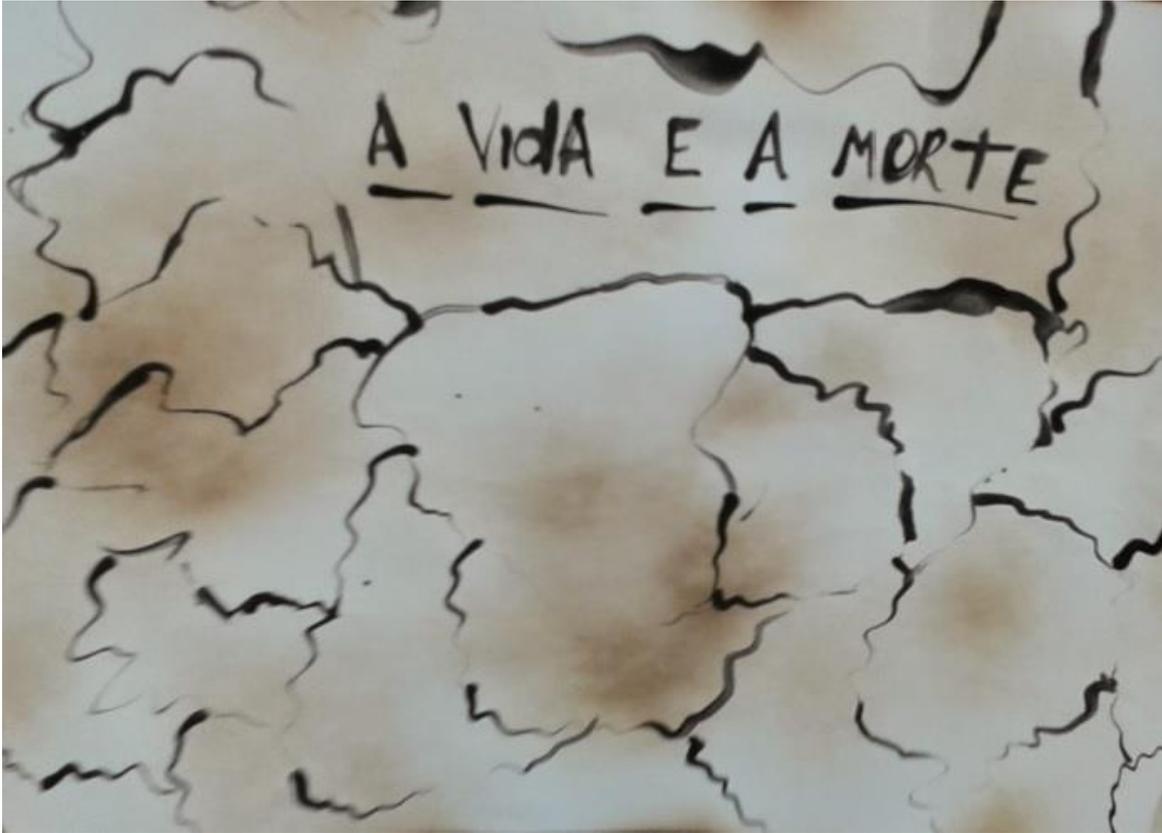


Figura 1 - Mapa da aluna Luisa⁵: “A Vida e a Morte”

Saliento que a experiência-piloto não enfatizou o período medieval, sendo tecidas reflexões sobre a História da Cartografia de maneira geral. Os mapas medievais, porém, fizeram parte do escopo de maior interesse e questionamento dos estudantes. Essa experiência-piloto trouxe o sentimento de um trabalho que não havia sido concluído, já que o modo como são apresentados os mapas nas salas de aula não “deixa espaço” para cartografias diferentes do modelo hegemônico, que prima pela quantificação através do cálculo de distâncias.

Doreen Massey (2008, p.22) ao citar a “conquista” do atual México por Fernão Cortés, aponta que “o modo como imaginamos o espaço tem seus efeitos”. No caso, o espaço/lugar foi imaginado a partir da ótica europeia como campo de conquistas, superfície contínua. Nesse arcabouço, considero que a prática em sala de aula abrange, também, concepções acerca da espacialidade. Nas aulas de Geografia, em contexto escolar, os mapas são apresentados como algo pronto para reafirmar uma ordem que enfatiza práticas de localização e memorização. Isso pode trazer uma “subutilização” da cartografia (SEEMANN,

⁵ Nome fictício.

2012, p.19), que é apresentada sem conexões com seus contextos de produção e com o cotidiano dos/as alunos/as.

Como ponto de partida, considerei a existência de cartografias permeando o cotidiano dos estudantes que não fazem parte da “oficialidade” dos livros didáticos, apresentando a possibilidade de diálogos com a cartografia ensinada nas escolas, a exemplo dos jogos virtuais, do aplicativo *Google Earth*, e de algumas tendências no campo artístico. Também levei em conta a possível relação dos mapas medievais T-O com filmes e livros classificados como *teenagers* (OLIVEIRA, 2016, p.86), bem como os mapas de jogos virtuais, muitas vezes ambientados na Idade Média⁶.

Elaborei, durante o segundo semestre de 2015, atividades educativas como parte empírica desta pesquisa de mestrado. Diferindo da experiência-piloto, inseri a temática dos mapas de livros de fantasia épica para estabelecer consonâncias com a cartografia medieval, buscando repensar a prática em sala de aula e as noções dos/as alunos/as sobre mapas. Estabeleci, então, dois eixos complementares para as atividades educativas desta pesquisa: 1. confecção de mapas pelos/as estudantes a partir da temática da fantasia épica; 2. observação e leitura de mapas medievais T-O.

Por meio dos dois eixos mencionados, tive por objetivo elaborar e desenvolver uma sequência didática com alunos do primeiro ano do Ensino Médio, com a utilização de mapas históricos e a criação de espaços dialógicos para que os estudantes elaborassem mapas relacionados à fantasia épica. Minha hipótese de pesquisa sugere que há possibilidades de questionamentos da cartografia hegemônica, ampliando as noções de cartografia dos estudantes, por meio do contato com cartografias diferentes daquelas “convencionais” apresentadas em sala de aula, contextualizando, também, a criação de mapas pelos escolares.

Estabeleci a hipótese com base nos escritos de John Brian Harley e David Woodward (1987), que pretenderam ampliar a concepção historiográfica de cartografia, inserindo mapas que não seguiam o modelo de “mapa ocidental clássico” (MASSEY, 2008, p.163). É muito importante que questões epistêmicas em cartografia ou que as “tendências nas ciências” (SEEMANN, 2012, p.19) permeiem a prática dos professores para o estabelecimento de relações outras com os mapas em sala de aula.

Longe de constituir um padrão, a pesquisa aqui delineada contou com três atividades envolvendo as temáticas dos mapas em livros de fantasia épica e de mapas

⁶ Saliento que, para esta pesquisa, os mapas medievais são tomados como vestígios das visões de mundo e não são abordados como algo “primitivo” por sua visão religiosa.

medievais T-O. Na atividade 3, os estudantes foram organizados para entrevistas, em que teceram narrativas sobre seus próprios mapas (carto-falas) (SEEMANN, 2013), baseados nas histórias suscitadas pela confecção de mapas com a temática da fantasia épica. O material de pesquisa utilizado e produzido durante a realização das atividades, muito amplo e heterogêneo pelas várias formas de linguagens empregadas, proporcionou reflexões sobre as noções de mapas dos estudantes, em conexão com a História da Cartografia.

Emprego, neste trabalho, a elaboração da sequência didática como um dispositivo, cuja acepção pode ser de várias ordens. Para Franco (2012) o dispositivo é concebido pelo viés da cartografia institucionalizada, que mantém *status* de poder e saber aos mapas, no contexto da formação dos Estados modernos (p.119-120). O dispositivo pode ser, de fato, algo disciplinar (BASBAUM et al, 2009, p. 168), como ocorre na cartografia escolar, que geralmente apresenta mapas padronizados, tomados como produtos finais. Nesse sentido, Franco (2012, p.120) busca maneiras de “escapular das Cartografias ordenadas como dispositivo” (p.120) através de maneiras “que se reapropriam da cartografia possibilitando formas de relação criativa com o espaço”. Exemplos de “subversão” (FRANCO, 2012) dessa ordem de dispositivos seriam as expressões artísticas que mantém diálogos com representações espaciais.

Girardi e Soares (2016, p.52) adotam concepção diferenciada, em certa medida, pois em vez de conceberem a própria cartografia institucionalizada como dispositivo, é o mapeamento que pode ser abordado como tal. Por constituir um processo, a ideia de mapeamento extrapola a cartografia enquanto produto final e inquestionável. Nesse sentido, não é necessário “romper” com os dispositivos mas compor com os mesmos a partir de rizomas. O mapa como rizoma é passível de “múltiplas entradas” (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p.22), em que os pontos se conectam a outros sem uma linha de ramificações evolutiva.

Basbaum et al (2009, p.170), com base em Deleuze e Guattari, escrevem que o “dispositivo rizoma” é pertinente para a análise da sociedade em rede, em que “narrativas lineares e unidirecionais” dão lugar a “uma instantaneidade com linhas de força móveis e não hierárquicas”. Não há pontos de partida ou percursos privilegiados, diferente da lógica arbórea, que pressupõe um tronco unindo todo o conhecimento. A conexão entre pontos sem uma linha de ramificações evolutiva produz, no rizoma, modificações conforme o ponto inicial adotado (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.7).

Gallo (2007) apresenta o currículo rizomático como uma alternativa ao pensamento arbóreo de um currículo disciplinador como “sistema fechado e unitário” (p.8). É por esse viés que a sequência didática, adotada nesta pesquisa, possui atividades que se articulam na multiplicidade e na ausência de centros ou hierarquias.

Quanto à concepção de Franco (2012), mencionada anteriormente, entendo que extrapolar não significa “escapular” (p.120) dos dispositivos disciplinadores da cartografia sob o risco do estabelecimento de binarismos, ou seja, de propostas do tipo bom/mau. Os mecanismos disciplinadores estão também na escola, bem como a potência de composição de um currículo que remeta ao encontro com a multiplicidade.

Como mencionado, a sequência didática (ZABALA, 1998) foi constituída por três atividades, englobando a História da Cartografia e a temática da fantasia épica, sendo voltada para o Ensino Médio da educação básica. Esta pesquisa foi composta por revisão bibliográfica (Capítulos 1 e 2) e concepção das atividades com a realização de práticas educativas em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio (Capítulos 3 e 4).

No primeiro capítulo abordo elementos teóricos a partir da contextualização da História da Cartografia como campo de estudos, baseando-me em J. B. Harley e D. Woodward. Também problematizo o modo como a História da Cartografia geralmente é ensinada nas aulas do Ensino Fundamental a partir do currículo oficial, e, por fim, apresento a escassez de estudos nessa área, principalmente no âmbito do Ensino Médio.

No segundo capítulo apresento as cosmogonias e cosmologias presentes em mapas medievais T-O e justifico a inserção, na sequência didática, dos mapas contidos em livros de fantasia épica a partir de suas relações com temáticas medievais, pelo conceito de “medievalidade” (MACEDO, 2009). Apresento a maneira como certas temáticas de fantasia épica tecem relações com uma visão de Idade Média herdada do romantismo. Abordo, também, práticas espaciais de artistas que mantêm diálogos com a Geografia, criando formas poéticas em mapas.

No terceiro capítulo desta pesquisa, considero as questões metodológicas da prática em sala de aula, que contou com várias formas de linguagens, como vídeos, painel e mapas. Apresento a proposta das carto-falas (SEEMANN, 2013) como uma forma de realizar parte da entrevista com os estudantes.

O quarto capítulo estabelece discussões acerca dos resultados obtidos na escola ao problematizar o ensino de cartografia na educação básica, apresentando um panorama sobre as concepções de mapas dos estudantes que participaram das atividades. Por fim, abro espaço

para que os mesmos criem histórias a partir dos mapas confeccionados. Como já mencionado, a sala de aula gera falas e questões em profusão. Para organizar e analisar esse material empírico foi estabelecido o procedimento de criação de categorias.

CAPÍTULO 1 – A HISTÓRIA DA CARTOGRAFIA: CONCEPÇÕES E DIÁLOGOS COM O CURRÍCULO ESCOLAR

Neste capítulo apresentarei algumas aproximações teóricas que embasarão a sequência didática. São inseridos apontamentos sobre a História da Cartografia como campo de estudo acadêmico e seus desdobramentos no currículo do Estado de São Paulo para a educação básica (SÃO PAULO, 2012). Aponto, também, certas lacunas para o ensino de História da Cartografia no Ensino Médio a partir da ideia de cartografia hegemônica.

1.1 A História da Cartografia como campo de estudos

Segundo Matthew H. Edney (2005, p.15), a partir do século XVIII a importância dos colecionadores de mapas históricos é evidente, mas não se pode dizer que tenham constituído um grupo coeso para a formação de um campo acadêmico referente à História da Cartografia. Em meio aos interessados pela cartografia, incluindo mercadores, geógrafos e historiadores, havia um elemento comum: o paradigma de que os mapas seriam documentos científicos, testemunhos de fatos espaciais. Uma preocupação majoritária estava inserida: estudar as técnicas no mapeamento, que atestariam a “evolução” ou o “progresso” nessa área (ANGEL, 2009, p.181).

Na busca pelo aprimoramento da técnica empregada, a Cartografia obteve um impulso a partir de meados do século XX, no período Pós-Guerra, constituindo-se como campo acadêmico. O impulso foi decorrente do aprimoramento das técnicas de mapeamento, com maior precisão pelo uso de fotografias aéreas e computadores. A preocupação dos cartógrafos continuava, de certa forma, a situar seus trabalhos e técnicas na linha histórica do progresso, compondo o paradigma empirista (EDNEY, 2005, p.16). Nesse contexto, Arthur Robinson, cartógrafo atuante durante a II Guerra Mundial, tomava iniciativas para estabelecer a História da Cartografia como campo acadêmico, enquanto seu aluno, David Woodward, traria para essa disciplina uma “uma mudança epistemológica” (SEEMANN, 2014) ao publicar trabalhos em parceria com J. B. Harley durante a década de 1980.

As ideias consolidadas de neutralidade na cartografia, segundo o paradigma empirista, foram desarticuladas e/ou desconstruídas a partir do viés proposto pelo projeto *The History of Cartography*, sob a direção inicial de Harley e Woodward (1987). Esses autores abriram agendas de pesquisa enfatizando os jogos de poder e suas relações com a cartografia,

que incluíam todos os tipos de mapas, a exemplo dos confeccionados pelos Estados imperiais e pelas elites, considerados “científicos” pelo empirismo.

Os mentores do projeto *The History of Cartography* foram contundentes ao atentarem para as expressões de poder e retórica dos mapas, bem como seus contextos de produção e leitura, criticando o paradigma empirista, que pressupunha a neutralidade a partir do estudo de uma evolução na História da Cartografia, em direção a técnicas mais modernas e aprimoradas.

Conforme Harley (1991, p.11), a História da Cartografia teve como referência, do ponto de vista dos historiadores que a delinearão, principalmente durante a supremacia do positivismo, no século XIX, mapas considerados precisos e objetivos, confeccionados sob o prisma de uma suposta neutralidade. O empirismo, concebido a partir de ideias positivistas, atribuía aos mapas históricos um caráter “marginal” (ANGEL, 2009, p.181), limitando-os a localizações e alguns outros estudos, como as técnicas empregadas na confecção dos mesmos.

Pela abordagem empirista, a cartografia indicaria uma evolução da humanidade, selecionando determinados mapas “aceitáveis” a partir de critérios eurocêntricos (HARLEY, 1991, p.11). A confecção de mapas na Idade Média, por exemplo, foi considerada por muitos cartógrafos como uma lacuna, interrompendo a linha evolutiva. O historiador Charles Raymond Beazley (1868-1955) afirmou que os mapas medievais, como *Hereford* (1300) e *Ebstorf* (1234) (Figura 3.9) eram inúteis (HARLEY, 1991, p.11).

Salientei o papel das discussões no campo da História porque Harley, historiador da cartografia, manteve críticas aos mapas como documentos factuais, que falavam por si mesmos sem que houvesse a necessidade das interrogações do pesquisador, sendo, por esse motivo, “transparentes” ao transmitirem informações⁷ (ANGEL, 2009, p.189). “Os velhos mapas requerem um novo estudo, uma nova leitura, uma nova visão, como figurações gráficas e, particularmente, como testemunhos culturais, e não apenas como documentos técnicos ou provas históricas” (VARGAS; GARCIA, 2007, p.2).

A área da História Cultural, ao criticar “regimes de verdades com aspectos globalizantes e que pretendiam ser totais” (RABELO, 2015, p.21), também influenciou a “nova perspectiva para a cartografia” (SEEMANN, 2012, p.90). Inserir mapas em seus contextos históricos, como propuseram os autores dos anos 1980, acabava por ressaltar as

⁷ A busca por transparência nas representações cartográficas está atrelada às características do mapeamento elaborado pelo poder público, que tomou impulso na Modernidade. Bauman (1999, p.38) nomeia esse processo de “guerra pelo espaço” ao ressaltar a busca por objetividade e padronização na cartografia, que se atrelaria às finalidades utilitárias do Estado, levando a certa “desqualificação” da variedade de mapas confeccionados no período chamado pré-moderno.

peculiaridades culturais das produções cartográficas, havendo distanciamentos do enfoque da cartografia como testemunho de um “progresso tecnológico” (SEEMANN, 2012, p.90).

A História da Cartografia adotaria a ideia de processos históricos (ANGEL, 2009, p.182), diferente da visão positivista que buscava fatos a partir de ideias lineares e evolutivas. “Harley tentou tirar novos significados por entre as linhas da representação, agendas escondidas e visões contrastantes de mundo” (SEEMANN, 2012, p.29).

Em vez de ser considerado um produto pronto e inquestionável, o mapa deveria ser interpretado como uma forma de comunicação que só pode ser compreendida dentro do seu próprio contexto. Por muito tempo, a cartografia moderna cometeu o erro de julgar os mapas mais ‘antigos’, ‘primitivos’ e ‘indígenas’ de acordo com as normas e convenções do modelo moderno da ciência (SEEMANN, 2012, p.33).

Também foi questionada a ideia de mapas como representações miméticas e fiéis do real, como propunha o empirismo. Esse paradigma adotava a cartografia como “sistema fechado”, em que a eficiência da comunicação era evidenciada, atribuindo uma suposta ausência de relações sociais na confecção de mapas (ANGEL, 2009, p.190). Segundo Harley, porém, os mapas são selecionadores e há um processo de escolha por meio dos atores sociais responsáveis pela confecção de mapas em cada contexto histórico, através de um mecanismo de produção de discursos e imagens sobre o mundo⁸ (HARLEY, 2009, p.2).

Ler um mapa na atualidade deve incluir o esforço histórico pelo entendimento de que cada linha, cada decisão de escala ou projeção, cada símbolo utilizado para representar o mundo sofreu um processo histórico de constituição, esforço esse que se traduz na luta humana por conhecer e conquistar o mundo (MELLO, 2013, p.124).

Harley e Woodward conceberam a cartografia como “sistema aberto”, inserindo as práticas sociais e culturais dos fazedores e leitores de mapas como inseparáveis “de outras estratégias de representação do mundo”, que incluíam expressões artísticas, a exemplo de danças e rituais (ANGEL, 2009, p.190, tradução minha).

⁸ Del Casino Jr e Hanna (2006) demonstram como alguns cartógrafos críticos, principalmente Harley, não conseguiram romper com os binarismos entre produção e consumo de mapas. Na atualidade, alguns aspectos ganham evidência, como os mapas compartilhados, que estão sempre sendo gestados e, ao mesmo tempo, utilizados. Mencionei a questão levantada pelos autores na Introdução desta pesquisa. A crítica de Harley, porém, permanece válida quando o enfoque na educação básica atesta para uma abordagem de cartografia que prima por uma suposta neutralidade e uma relação direta entre representação e realidade. Nesse sentido, os escritos de Harley são pertinentes para a crítica da cartografia escolar, que geralmente é moldada por uma abordagem mais clássica.

As intenções do cartógrafo e da sociedade se tornaram fundamentais para o estudo dos contextos de produção dos mapas. Isso permitiu à História da Cartografia o estudo de produções que muitas vezes não utilizavam convenções cartográficas da “cartografia-ciência”, tais como escala, legenda e coordenadas de latitude e longitude (GIRARDI; SOARES, 2016, p.50). Para Harley (1991), a busca por essas convenções em mapas de diferentes épocas e contextos culturais se atrela a uma visão eurocêntrica que coloca os mapas ocidentais como testemunhos de uma evolução na cartografia, em direção à precisão. Harley (1991, p.13) abordou os mapas como “forma de saber”, o que permitiu à História da Cartografia um outro enfoque a partir de contextos históricos.

Como mencionado, mapas antigos não compactuam, muitas vezes, com o sistema de coordenadas geográficas verificado na atualidade, nem incorporam, necessariamente, o sentido de projeções da geometria euclidiana, associada à quantificação matemática (HARLEY; WOODWARD, 1987, p.XVIII). Em muitas línguas e culturas não são encontrados termos que designem “mapa” ou cartografia (HARLEY; WOODWARD, 1987, p.XVI). Mesmo em diversas línguas europeias, esses termos mudaram de significado dependendo de seus contextos históricos. Em culturas que não empregam a palavra “mapa”, a cartografia é verificada em sentido amplo, incluindo até as “topografias escondidas”, como danças, poemas e rituais (SEEMANN, 2003a, p.270).

Um exemplo de espacialização que, muitas vezes, não se atrela a um “mapa” propriamente dito, é a disposição e demarcação de fronteiras da aldeia na tribo indígena *Krahó*. A espacialização é feita a partir de critérios de morada dos vivos e dos mortos. Os *Krahó* acreditam que os mortos (*mekarō*) possuem uma visão invertida entre dia e noite e frequentam as aldeias dos vivos pela manhã, quando é noite para os mortos. Segundo a crença, a localização dos vivos fica a leste, onde nasce o sol, e os mortos, que não aceitam compartilhar seus territórios com os vivos, vivem a oeste. Há apenas algumas exceções, pois os mortos tentam atrair os doentes para as próprias aldeias e também aparecem para assustar as pessoas que vão sozinhas na mata ou no ribeirão (CUNHA, 1978).

Esses exemplos de espacializações, que diferem das normas de uma cartografia positivista, puramente objetiva, vão ao encontro da proposta desta pesquisa, abrindo a possibilidade de questionamentos do modelo europeu de “evolução” da cartografia como único “aceitável”.

Considerando outras formas de espacialização não convencionais para a ciência cartográfica, houve uma ampliação da definição de mapa (HARLEY, 1991, p.13), em que representações cosmológicas também foram consideradas, já que um mapa antigo poderia

adquirir uma finalidade diferente daquela mais evidente para a visão moderna de cartografia. Harley (1991, p.11) cita o exemplo do Mapa de *Catal Hüyük*, produzido na região, que, na atualidade, se configurou como Turquia. O referido mapa ficou conhecido para alguns estudiosos como o mais antigo do mundo. A visão moderna identifica uma paisagem composta por casas mas ignora os diferentes usos desse tipo de cartografia, que se associavam a rituais e cerimônias. Com base em Mircea Eliade (2000), evidencia-se neste mapa a dualidade entre espaço sagrado e profano (HARLEY; WOODWARD, 1987, p. I), algo que atravessa outros mapas históricos, também revelada nas representações cartográficas medievais⁹.

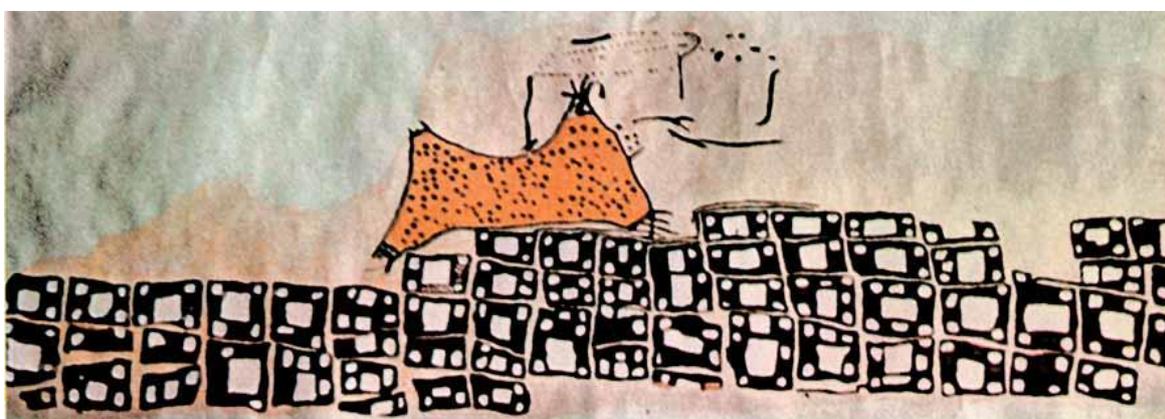


Figura 1.1 - Mapa de *Catal Hüyük* (6200 a. C.)

Fonte: <<http://www.historyofinformation.com/expanded.php?id=1745>>, acesso em 25/10/2016.

Essas diferentes concepções de espaço, acima mencionadas, estariam situadas, do ponto de vista da cartografia hegemônica, “na periferia do progresso cartográfico ocidental” (HARLEY, 1991, p.12). Isso significa que para ter a validade de “mapa” era necessária uma aproximação aos modelos europeus (HARLEY, 1991, p.13). As coordenadas de latitude e longitude não são adotadas em muitos mapas antigos, pois o referencial de localização era outro, admitindo o estabelecimento de fronteiras por rotas ou sistemas de drenagem ancorados às vivências cotidianas (HARLEY; WOODWARD, 1987, p.III).

Problematizando as abordagens hegemônicas, Harley e Woodward (1987) trouxeram à cartografia uma definição abrangente, admitindo mapas de diferentes períodos

⁹ O mapa de *Catal Hüyük*, estudado por Harley (1991), pode ser abordado como um “cartocacoete” (KRYGIER, 2008), o que revela apenas uma propensão/compulsão dos estudiosos a identificarem e classificarem esse tipo de produção como mapas. Segundo os escritos de Krygier (2008), o referido desenho produzido na Turquia não é considerado um “mapa”. Essa ideia não invalida a argumentação de que os usos desses chamados “cartocacoetes” diferem da visão moderna de cartografia. Por isso a contribuição de Harley (1991) é válida quando insere artefatos antigos em seu contexto de estudo e análise, identificando diferentes usos a partir do jogo entre sagrado/profano (SEEMANN, 2012, p.33).

históricos nos quais, frequentemente, as noções de escala não estão atreladas à exatidão matemática, como ocorre também com os mapas medievais. Isso permitiu a ampliação da História da Cartografia empirista, preenchendo “espaços em branco” a partir da consideração de mapas outrora relegados (HARLEY, 1991, p.13).

Para Katuta (2013, p.10), a concepção acerca dos mapas presente nos trabalhos dos cartógrafos referidos, permite “um olhar para a produção simbólica de muitas culturas e civilizações”. Ainda segundo a autora, a ideia de “mapa” pode ser ampliada, incluindo produções cartográficas confeccionadas por crianças em diferentes contextos históricos (KATUTA, 2013, p.10).

Por esse motivo é preciso focar nos desdobramentos das práticas cartográficas, “para além de construir uma estratégia narrativa que fixe marcos temporais e autores fundadores” (Novaes; Palacios, 2015, p.2). Considerar mapas de crianças, incluindo escolares das mais diversas idades, desafia os ditames da cartografia hegemônica. A História da Cartografia tem muito a contribuir para a diversidade de conceitos relativos à palavra “mapa”.

As questões epistêmicas em História da Cartografia, levantadas por Harley e Woodward, têm desdobramentos na educação básica, pois não se pode dizer que o paradigma empirista/positivista tenha sido eliminado, já que permeia algumas concepções de cartografia no ensino. Como escreve Seemann (2012, p.29), muitas vezes os/as professores/as da educação básica não têm contato com diversas correntes teóricas da cartografia, o que dificulta uma abordagem desta que ultrapasse a “mera técnica” (p.29) de ensinar ou fazer mapas.

Os mapas, como objetos culturais, fogem ao enquadramento de meras ilustrações atreladas aos textos dos livros didáticos ou ainda àquelas obras com fins educativos. Conforme Girardi (2000), que aponta para as lacunas presentes no ensino de cartografia, mapas podem ser lidos de forma crítica assim como os textos comumente apresentados para o ensino de Geografia na educação básica: “[...] aprendemos a ler criticamente textos, chegando ao refinamento de desvendar sua ideologia, intenções e opções teórico-metodológicas, mas não aprendemos a fazer exercício semelhante em relação aos mapas” (GIRARDI, 2000, p.43). Nesse sentido, passo a explicar mais detalhadamente os sentidos atribuídos ao termo “cartografia hegemônica”.

1.2 A Cartografia Hegemônica e seus desdobramentos na educação básica

A História da Cartografia é permeada por várias questões epistêmicas e metodológicas que abarcam, também, a prática docente. Quando mencionei linhas de pensamento que propuseram outros olhares para a Cartografia, no item “1.1 A História da Cartografia como campo de estudos”, questionando a visão evolutiva positivista e empirista, estava inserindo determinada problemática que abarca o ensino de Geografia até os dias atuais.

No âmbito da “mudança epistemológica” em História da Cartografia nos anos 1980, Seemann (2014, p.8) menciona filósofos como Gilles Deleuze, Félix Guattari e Jean Baudrillard. Saliento, ainda, que outros filósofos como Michel Foucault e Jacques Derrida influenciaram mais diretamente os trabalhos em História da Cartografia de Harley, que realizou uma leitura bastante particular dos dois últimos autores mencionados. Essas referências trazem a ideia de mapas como discursos de poder, repletos de retórica, criticando o positivismo e o imperativo da neutralidade científica. Além disso, para os filósofos citados, de maneira geral, a verdade e o real perdem o seu valor universalizante. No âmbito da cartografia, há também uma participação na criação e “invenção do real” (OLIVEIRA JR., 2009, p.3).

Nesse sentido, segundo Seemann (2014, p.8),

os cartógrafos críticos agora procuram estudar a natureza performativa e dinâmica dos mapas, superando o seu emprego como espelho da realidade e mera representação estática no papel. A cartografia chega a ser entendida como uma disciplina que busca revelar contextos, movimentos e práticas humanas em constante criação.

Nas aulas de Geografia da educação básica, admite-se uma suposta “realidade” a ser representada pelos mapas, que corresponderiam fielmente a essa “realidade”, repercutindo em determinadas imaginações e práticas espaciais. Como escreve Oliveira Jr. (2009, p.2), “representação é tornar aquilo que é um gesto cultural na manifestação da realidade por si mesma [...]”. Colocar em questão esta concepção de realidade significa ampliar o campo de estudos da História da Cartografia, trazendo experiências outras que considerem mapas pautados na multiplicidade de atores que vivenciam e representam o espaço. Com base em Veiga-Neto (2002, p.24-25), um mapa “fiel à realidade”, “correto”, tem como pressuposto um “mundo real preexistente” (VEIGA-NETO, 2002, p.25).

Na escola, a premissa de que mapas não são um “espelho” do espaço, mas se constituem como apresentação deste “segundo certo pensamento”, poderia trazer o

estabelecimento de outras relações com a cartografia que, como construção humana, originaria outro tipo de “conhecimento elaborado” (OLIVEIRA JR., 2009, p.9). Para Harley (1991, p.15), de maneira semelhante, a cartografia redescreve o mundo e não pode ser abordada como “espelho” deste. “O mapa, seja qual for seu meio ou sua mensagem, é sempre uma interpretação criativa do espaço que afirma representar” (BROTTON, 2014, p.22).

Em acréscimo, alunos e alunas acabam consolidando, em sua trajetória escolar, as mesmas ideias de que o mapa representa fielmente uma suposta “realidade”. Parte-se da “realidade do aluno”, admitindo que essa “realidade” una se manifesta no trajeto casa-escola. A partir de uma postura discordante em relação à premissa apresentada, tomarei as críticas encontradas no texto de Oliveira Jr. (2009) para estabelecer alguns questionamentos desta pesquisa, a saber, a cartografia apresentada em sala de aula compõe, geralmente, a noção hegemônica de mapa dos estudantes, que se tornam “reféns” de uma única maneira de imaginar o espaço, a saber, a maneira como o Estado o imagina e nele exerce seu poder: a “maneira político administrativa” (OLIVEIRA JR., 2009, p.7).

Assim, a visão hegemônica de mapa na atualidade, sob o viés da geometria euclidiana, comumente apresentada e visualizada na escola, converte-se “[...] na medida padrão para todos os outros mapas” (GIRARDI, 2012, p.41). Esse processo faz parte de escolhas engendradas na Modernidade, quando os mapas exerceram papel fundamental no traçado de fronteiras, dentro do contexto dos Estados modernos em ascensão (WOOD, 2013, p.28). Isso não significa que as linhas divisórias entre os países tenham sido estabelecidas de uma vez por todas, levando-se em conta os conflitos geopolíticos contemporâneos. Mas foi na Modernidade que o projeto do Estado-nação tomou impulso para abarcar todo o globo em fronteiras e os mapas confeccionados a partir daí – como o mapa-múndi atribuído a Mercator (1569) (SEEMANN, 2003b, p.12) - se tornaram o modelo a ser apresentado na educação básica (WOOD, 2013, p.31). Para Wood (2013, p.27), é principalmente por meio dos mapas apresentados na escola que as crianças adquirem ideias de nacionalidade e pertencimento a determinado Estado-nação.

Brotton (2014, p.329) salienta a maneira como os mapas respondem por determinado discurso de poder sobre o território, acrescentando que a participação da cartografia na construção da “identidade nacional” é evidente. Como exemplo, o autor lembra que, durante a Revolução Francesa, um dos cartógrafos eminentes da época, pertencente à família Cassini, foi perseguido e quase guilhotinado por produzir mapas de acordo com preceitos do regime real. Os novos mapas, “revolucionários”, traçariam a unidade a partir da

nação, não mais na figura do Imperador. O idioma francês, especificamente falado em Paris, foi o padrão para o mapeamento. É dessa maneira que os geógrafos se tornaram funcionários públicos, realizando um trabalho padronizado, a serviço do Estado. Sobre o mesmo tema, Harvey (2007, p.228) acrescenta: “[...] a visão totalizante do mapa permitiu a construção de fortes sentidos de identidades nacionais, locais e pessoais em meio a diferenças geográficas”.

Esse processo histórico pode tornar-se uma problemática de pesquisa quando os mapas inseridos na Modernidade, comumente apresentados e visualizados na escola, “[...] converteram-se na medida padrão para todos os outros mapas, transformaram-se na ideia de mapa” (GIRARDI, 2012, p.41).

Oliveira Jr. (2009, p.2), baseado na geógrafa Doreen Massey (2008), aponta que a imaginação espacial resultante da Modernidade coloca o espaço como “uma superfície lisa, quebra cabeças plenamente encaixáveis, uma vez que um local jamais se sobrepõe a outro”. Para Denis Wood (2013, p.32), conforme o globo foi sendo “preenchido” por Estados, numa ótica de espaço contínuo, houve um processo de abandono de mapas calcados em “formas mitológicas e cosmogônicas” (WOOD, 2013, p.31), como ainda é verificado na cartografia medieval. Para citar um exemplo, o mapa-múndi de *Ebstorf* (Figura 3.9) apresenta “cidades, castelos e povos que flutuam, descontinuadamente, no espaço” (p.31).

A escola, enquanto instituição engendrada na Modernidade, adotou movimento semelhante com o paradigma da representação da “realidade”, produzindo regimes de verdade em detrimento das escolhas inerentes aos mapas, com seus aspectos históricos e culturais. A historicidade dos mapas, suas intenções e escolhas, com desdobramentos políticos, constituem elementos minimizados quando a cartografia hegemônica estabiliza a ideia de mapa, reservando ao ensino o papel de “[...] reproduzir (dentro de parâmetros técnicos adaptados às diferentes faixas etárias) aquilo que já se encontra como prática culturalmente consolidada de cartografar” (GIRARDI et al, 2011, p.3).

No meu modo de entender a educação como um percurso de ampliação cultural, penso que, ao lado dos mapas criados pelos institutos oficiais do Estado brasileiro, seria importante que outros mapas circulassem pelas escolas, levando aos alunos outras maneiras de imaginar o Brasil, de imaginar o espaço. Uma imaginação onde o espaço tem história, tem tensões e desarticulações, tem devires que se configuram com mais potência a partir do jogo político inerente à multiplicidade de relações coetâneas que são, elas mesmas, o espaço (OLIVEIRA JR., 2009, p.8).

Nessa tarefa de trazer à sala de aula variados tipos de mapas, a cartografia medieval constitui uma amostra de como a História da Cartografia pode contribuir para

ampliar a noção de “mapa” em contexto escolar. Os mapas medievais, na contramão do senso comum, não podem ser chamados de “primitivos” ou “atrasados” (WOOD, 2013, p.31).

Girardi (2013, p.28) enfatiza e critica as maneiras como a História da Cartografia é ensinada, na maioria dos casos sob o viés evolutivo. Citando o exemplo das cartas topográficas, tem-se a impressão de que são resultados de uma “evolução” nas técnicas de mapeamento, naturalizando determinado contexto histórico, com seus discursos e ideologias. A autora menciona elementos que não são levados em conta, porque aparecem velados pela superficial neutralidade e objetividade das cartas topográficas.

A completeza da carta também é ressaltada: o que está apresentada é a paisagem física e humana, são as feições da superfície terrestre, ou seja, ela é a síntese do conjunto de fenômenos geográficos. A carta topográfica mostra, retrata, localiza, identifica. Toda essa construção ideológica praticamente nos desabilita a duvidar dela! (GIRARDI, 2013, p.28).

Essas questões também possuem dimensão política. A precisão se atrela à dominação territorial do Estado e sua manutenção. Para Girardi et al (2011, p.4), a representação hegemônica nos traz uma única visão de espacialidade. “Mapas do tipo topográfico, por exemplo, são constituídos em uma estrutura baseada na precisão que tem como função delimitar, reconhecer e dominar territórios” (GIRARDI et al, 2011, p.4). De maneira geral, são essas concepções que embasam o ensino de Geografia na educação básica.

As estratégias desta pesquisa, no sentido de suscitar reflexões sobre ideias de cartografia, unem a observação de mapas medievais à confecção de mapas pelos estudantes da educação básica. Nesse sentido, esses dois eixos podem entrar em sintonia pela busca de maneiras que dialoguem com a cartografia hegemônica mas também a subvertam, para a compreensão da “inserção cultural” de diversas concepções de espaço, diferentes daquelas atreladas ao ideal científico moderno (WERTHEIM, 2001, p.224).

Cada sociedade produz (e também reproduz) “geografias” e “cartografias” específicas e formas e maneiras distintas de pensar, perceber e representar espaços, lugares, territórios e regiões. Portanto, esses mapeamentos são tratados apenas como produtos residuais ou efeitos colaterais na educação geográfica (SEEMANN, 2011, p.164).

A cartografia hegemônica descreve o real com pretensões de corresponder absolutamente a ele (KATUTA, 2005, p.7241). Esse ponto de vista é propalado em virtude dos interesses hegemônicos, potencialmente do Estado e das instituições a ele atreladas, que

trazem a visão de um mundo com fronteiras definidas, onde a pluralidade das formas de representação é descartada.

O mapa passa a ser entendido como instrumento de descrição do mundo tal qual ele é, ocultando-se as relações entre modo de produção e produção cultural, entre mapas cartesianos-newtonianos, o habitus das classes sociais hegemônicas e as espacialidades a elas inerentes (KATUTA, 2005, p.7249).

Os mapas-múndi medievais T-O, que apresentam um entendimento predominantemente narrativo do mundo (KATUTA, 2005, 7245), são depreciados, bem como as “espacialidades vividas” de muitos outros atores, incluindo os mapas confeccionados por escolares (KATUTA, 2005, p.7241). Nesse sentido, são necessárias abordagens em sala de aula que partam de diversas cosmologias espaciais, “diferentes daquelas elaboradas no contexto da civilização ocidental hegemônica moderna” (KATUTA, 2005, p.7252). Cabe enfatizar, na escola, ideias geográficas existentes em vários momentos históricos (CARVALHO, 2002, p.1), bem como diversas concepções de espaço.

Seemann (2011, p.164) acrescenta: “a cartografia na sala de aula baseia-se, principalmente, no modelo científico-normativo das sociedades ocidentais e não dá a devida atenção às práticas (carto) gráficas da vida cotidiana que não obedecem a regras matemáticas e pensamentos geométricos”.

Com esses pressupostos em relação à cartografia hegemônica, passo a analisar o currículo do Estado de São Paulo para a educação básica, na busca de temas que englobem a História da Cartografia.

1.3 O Ensino de História da Cartografia no contexto escolar

Se nos cursos universitários de Geografia os debates a respeito do papel dos mapas possuem entraves em nome da objetividade, na educação básica essas questões podem ser ainda maiores, já que a História da Cartografia é pouco abordada e discutida. Sena, Jordão & Longo Júnior (2013), por ocasião do V Simpósio Luso-Brasileiro de História da Cartografia, fizeram um levantamento sobre a abordagem da temática referida no Currículo e nos Cadernos do Aluno¹⁰ do Estado de São Paulo, abrangendo questões da prática docente.

¹⁰ Segundo Sena, Jordão & Longo Júnior (2013, p.3), os Cadernos do Aluno, juntamente com os Cadernos do Professor, foram propostos e implementados em 2008, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Conforme o sítio da mencionada Secretaria, os Cadernos do Professor e do Aluno auxiliariam a prática docente e “unificariam” o material pedagógico, de acordo com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/caderno-professor>>, acesso em 22/Maio/2015.

Nos Cadernos do Aluno existem atividades pontuais em História da Cartografia, delineadas para o Ensino Fundamental, abrangendo somente as aulas de Geografia. Há apenas uma Situação de Aprendizagem envolvendo a História da Cartografia em cada ano do Ensino Fundamental II: no contexto do 6º ano/5ª série, aparece um mapa histórico, referente aos habitantes das Ilhas Marshall (oficialmente República das Ilhas Marshall, localizada na Micronésia). A atividade envolve a formação de grupos de alunos, dinâmica que, muitas vezes, não é realizada pelo professor e, além disso, de acordo com os autores, o mapa frequentemente é abordado como “acessório” pelos professores (SENA; JORDÃO; LONGO JÚNIOR, 2013, p.2). O mapa das Ilhas Marshall, como tantos outros mapas em História da Cartografia, pode compor uma abordagem que não enfatize a visualização do “produto final”, mas tenha a preocupação com contextos sociais, já que o uso do referido mapa muito se difere dos paradigmas de localização e da geometria euclidiana.

No 7º ano/6ª série foram sugeridos cinco mapas referentes à Situação de Aprendizagem “Formação Territorial do Brasil”. Cito o *Terra Brasilis* (Figura 1.2) e o Planisfério de Cantino (Figura 1.3), cuja mediação no sentido de contextualizá-los à época das Grandes Navegações é fundamental. Os dois mapas inserem questões centrais para a História da Cartografia, como a representação das rotas marítimas, consideradas segredos de Estado. No entanto, muitos professores acreditam que as atividades relativas a esses mapas se referem apenas ao período histórico, não incluindo um estudo mais geral de intencionalidades na cartografia (SENA; JORDÃO; LONGO JÚNIOR, 2013, p.3).

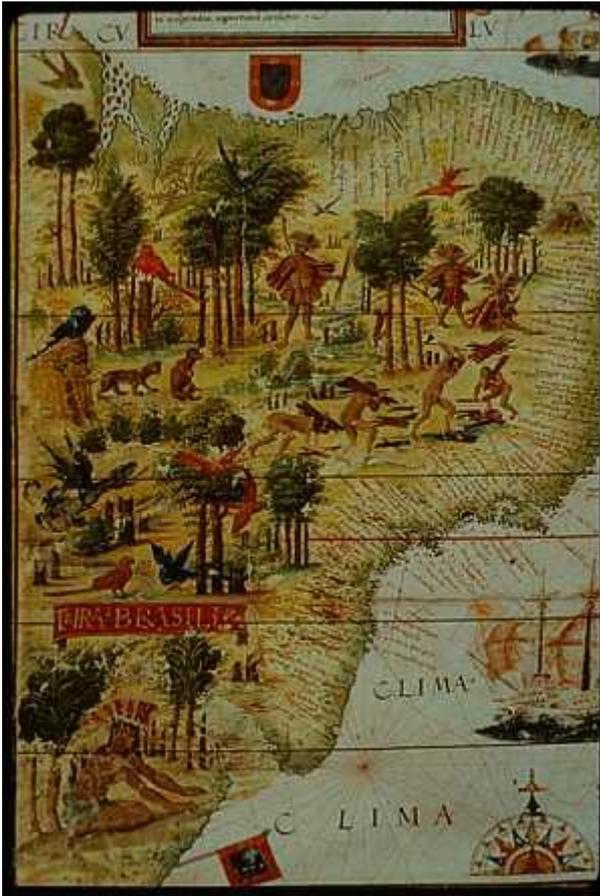


Figura 1.2 - Detalhe do Mapa *Terra Brasilis* (1519).

Fonte: <<http://blogn.ning.com/profiles/blogs/bestiarios-enigmas-e-seres>>, acesso em 15/Fevereiro/2016.

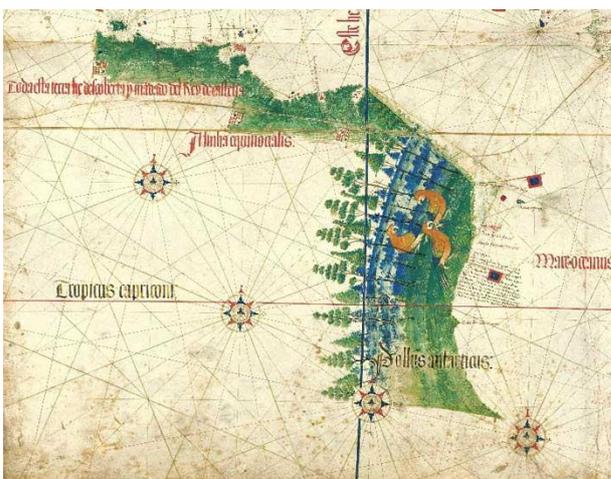


Figura 1.3 - Detalhe do Planisfério de Cantino (1502).

Fonte: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/cartografia-e-cartografos/planisferio-anonimo-de-1502-dito-lde-cantino.html>>, acesso em 15/Fevereiro/2016.

A Situação de Aprendizagem envolvendo a História da Cartografia no 8º ano/7ª série suscita várias questões, pois aparece um mapa medieval T-O, o já mencionado Mapa de *Ebstorf* (Figura 3.9). Para Seemann (2012, p.33) esse tipo de mapa constitui uma “vítima famosa” no processo de ensino, visto como um mapa “primitivo” por sua representação marcadamente religiosa.

Muitos elementos poderiam ser explorados nas aulas sobre os mapas T-O, como a relatividade da escolha dos pontos cardeais e a escolha do leste como referência (SENA; JORDÃO; LONGO JÚNIOR, 2013, p.5). O tradicional “norte para cima” não é a única maneira de se confeccionar um mapa. Muitas vezes essa referência é atrelada a algum aspecto religioso. Nos mapas medievais isso é muito claro, pois a fé era o imperativo da localização do lugar no mapa, muito mais que o espaço territorial. O leste frequentemente ficava na parte superior do mapa, enfatizando a localização do Paraíso (BROTTON, 2012, p.99), como abordarei no Capítulo 2.

Não subestimo a importância do estudo de escala, no contexto do espaço euclidiano, no entanto, há elementos negligenciados ligados às cosmologias espaciais, revelando cartografias como narrativas imbuídas de escolhas.

Muitos mapas do passado não foram compreendidos por serem interpretados à luz da norma de que um mapa – para ser um verdadeiro mapa – precisava mostrar a realidade geográfica estruturada conforme um sistema de coordenadas e uma escala. Não é para negar a necessidade de produzir mapas friamente objetivos. O espaço geométrico é essencial para o planejamento urbano, o monitoramento ambiental e o ordenamento territorial em geral. A mente humana, portanto, não pensa em “linha reta”. Por isso os mapas medievais e “primitivos” e outros “desenhos cartograficamente rejeitáveis” com a sua falta de rigor se aproximam mais da experiência humana e precisam ser apreciados pela sua capacidade de dialogar com o leitor. Trata-se de narrativas no tempo e no espaço que exigem uma leitura “entre suas linhas” (SEEMANN, 2012, p.35).

Para Sena, Jordão & Longo Júnior (2013, p.6), os mapas do 8º ano/7ª série, abrangendo o período medieval, estão descontextualizados na Situação de Aprendizagem por tratar-se de um caderno de exercícios e apresentar poucos textos. Dessa maneira,

o uso do recurso cartográfico é meramente ilustrativo, ou seja, não se justifica que o mapa com o texto fique preso a ele, bem como somente o mapa seja passível de interpretação. Nesses casos é necessário um diálogo com o estudante e, por isso, o papel do professor se torna essencial (SENA; JORDÃO; LONGO JÚNIOR, 2013, p.6).

Por fim, no 9º ano/8ª série verifica-se um mapa sobre civilizações pré-colombianas, sem discussões sobre o papel da cartografia. O mapa aparece “solto”, como ocorre nos/as outros/as anos/séries (SENA; JORDÃO; LONGO JÚNIOR, 2013, p.6). Nesse contexto, a problemática se agrava quando é verificado que no Ensino Médio não há referências sobre História da Cartografia.

No currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012), o ensino de Geografia na primeira série do Ensino Médio envolve “os elementos dos mapas” (SÃO PAULO, 2012, p.99), relacionados à escala, mas a ênfase está nas imagens de sensoriamento remoto. No âmbito de habilidades que primam pela quantificação, o objetivo é “evitar erros cartográficos” (SÃO PAULO, 2012, p.99). Mesmo trazendo a habilidade da verificação de intencionalidades e relações de poder nos mapas, a proposta curricular está profundamente calcada no primado da quantificação. A História da Cartografia sequer é mencionada em todo o currículo de Geografia para o Ensino Médio. Isso denota um currículo que aborda a cartografia como evolução, primando por noções matemáticas. “A busca é pela acurácia e por isso o aporte tecnológico se transforma em um artifício de valoração dos mapas” (GIRARDI, 2012, p.43).

As abordagens puramente objetivas da cartografia por si só já são assunto para questionamentos, pois a busca crescente pela objetividade é histórica e ganha maiores repercussões a partir da Modernidade (BAUMAN, 1999, p.39), com projetos estatais de reconhecimento e apropriação do território. Inserir a História da Cartografia em sala de aula, mesmo que não apareça como componente do currículo oficial, pode levar a reflexões mais abrangentes sobre mapas, história e cultura.

A partir das lacunas encontradas no tema da História da Cartografia para o Ensino Médio, abordarei mais detalhadamente os mapas medievais T-O e suas relações com a temática da fantasia épica. A proposta da confecção de mapas pelos estudantes do Ensino Médio considera que o campo das práticas cotidianas apresenta possibilidades de extrapolar as ideias de objetividade da ciência cartográfica. É assim que a cartografia dita não cartesiana (SEEMANN, 2011, p.135) adquire potencialidades de resistência e diálogos em relação às padronizações de uma imaginação espacial única, objetiva, “verdadeira”, que acaba se tornando uma noção *una* de “mapa” (GIRARDI, 2012, p.41).

CAPÍTULO 2 - APONTAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA: MAPAS MEDIEVAIS, ARTE E CIBERESPAÇO

O percurso teórico deste capítulo aponta para justificativas da escolha das atividades que compõe a elaboração da sequência didática para alunos do Ensino Médio, pensada a partir de referências cotidianas dos estudantes. Os dois eixos propostos na pesquisa serão tomados como referências: num primeiro momento, apresento a teoria sobre os mapas-múndi medievais T-O, com algumas questões que os referidos mapas podem suscitar em sala de aula. Após a contextualização dos mapas medievais, exporei tendências de espacialização na arte contemporânea que podem se associar à prática do mapeamento em sala de aula. Como a cartografia, na atualidade, não é confeccionada exclusivamente por cartógrafos, estabeleço reflexões sobre diversas formas de mapas que permeiam o cotidiano dos/as alunos/as, como aqueles encontrados em jogos e livros com a temática da fantasia épica. Finalizo o capítulo fazendo referências ao seu início, momento em que apresento as relações existentes entre a fantasia épica e a temática medieval a partir do conceito de “medievalidade” (MACEDO, 2009).

2.1 Elementos das cosmologias e cosmogonias medievais nos mapas T-O

Cosmogonias e cosmologias são verificadas em diversas representações cartográficas e direcionam, muitas vezes, certas concepções de espaço. As cosmogonias sugerem o conhecimento do Cosmos, entendido como “ordem e organização do mundo” (CHAUÍ, 2003, p.28), em oposição ao Caos, estando associadas às narrativas míticas de criação e organização do mundo, “a partir de forças geradoras (pai e mãe) divinas” (CHAUÍ, 2003, 36). Já o conceito de “cosmologias” confere uma organização ao mundo pelo *lógos*, a partir de um “discurso racional”, engendrado na reflexão filosófica (CHAUÍ, 2003, p.32).

Citando a cartografia medieval, os conceitos de cosmogonia e cosmologia encontram-se imbricados. Como concepções de espaço se entrelaçam àquelas engendradas sobre o próprio ser humano num dado período (WERTHEIM, 2001, p.27), o modelo científico em vigor atribui supremacia ao pensamento racional, tornando difícil a tarefa de compreensão dos atributos do cosmos medieval na atualidade, que não admitia radical oposição entre os pensamentos racional e mitológico. “Nós modernos estamos tão acostumados a pensar o espaço em termos geométrico-físicos que nos é difícil considerar seriamente qualquer outro esquema espacial” (WERTHEIM, 2001, p.28). Como escreve

Mello (2003, p.163, grifos da autora), “somos filhos e filhas de uma outra cultura, que se gestou historicamente *a partir de*, mas principalmente *em superação a* esta forma de pensar o mundo do homem do *Medievo*. Compreender esta cultura, para nós, se faz uma cuidadosa tarefa”.

Como a separação entre ciência e arte tem sentido apenas para o ideal científico moderno (WERTHEIM, 2001, p.28), as concepções do cosmos medieval encontram-se também na arte, identificada com a literatura e a pintura, que inclui os mapas do período referido.

O poeta Dante Alighieri, em sua obra “Divina comédia”, traduz de forma literária o cosmos medieval, atribuindo a este um caráter dual e hierarquizado. Com ênfase na alma e na transcendência, Inferno, Paraíso e Purgatório estariam localizados nesse cosmos finito. Em seu aspecto físico, o cosmos geocêntrico concebe a Terra imóvel, circundada por várias esferas, semelhante ao modelo aristotélico proposto na Antiguidade. Nessa concepção, as criaturas da Terra estão fadadas ao perecimento e sua composição difere dos outros astros, considerados imutáveis e feitos da quintessência - éter (WERTHEIM, 2001, p.33 e seguintes).

A jornada de Dante, além de abarcar concepções cosmológicas sobre o espaço físico de sua época, transita pelos três estágios da alma após a morte, a partir da crença cristã, numa dualidade corpo/alma. O Paraíso é a finalidade da alma que procura a transcendência. Nesse sentido, o Purgatório significaria uma provação para o alcance do almejado Éden.

Ramos (2013) aborda o papel dos rios na obra de Dante. Rios subterrâneos infernais, do esquecimento e do martírio, como é verificado também em Homero e Virgílio, ou rios do Purgatório, de purificação e passagem (RAMOS, 2013, p.236). Para Le Goff (1990, p.61) o Purgatório é, também, um lugar de purificação. O termo data do fim do século XII e está relacionado ao controle ideológico por parte da igreja (LE GOFF, 1990, p.62). Várias histórias medievais abordam o Purgatório, envolvendo viagens maravilhosas¹¹. A narrativa do cavaleiro Owein constitui um exemplo de um aventureiro que foi para o Além a partir de uma cavidade que se abre na ilha de *Lough Derg* e, após as tentações e provas no subterrâneo Purgatório, ascende ao Paraíso (LE GOFF, 1990, p.63).

¹¹ Os acontecimentos sobrenaturais, no maravilhoso, fazem parte do cotidiano, relacionando-se com ele sem espantos ou questões. Um exemplo da ordem do maravilhoso é a aparição de fantasmas e santos milagrosos, convivendo em narrativas que não contestam o campo do sobrenatural. No âmbito do maravilhoso medieval, há a influência de visões de mundo com predomínio da religiosidade, conforme os estudos realizados pelo historiador Jacques Le Goff (1990).

Cabe salientar que o mundo medieval tinha características finitas e que o Paraíso apresentava localização terreal, bem como o Purgatório e o Inferno. Os mapas davam visualidade espacial e temporal a esses elementos, colocando “em uma página todos os elementos da Criação” (DEUS, 2001, p.175).

Concepções do Paraíso e da Idade de Ouro, anteriores e/ou posteriores à corrupção/enfermidade no mundo, se atrelam à necessidade de um “‘voltar atrás’ até a recuperação do Tempo original, forte, sagrado” (ELIADE, 2000, p.38). Para Eliade (2000), a partir do jogo dual entre “sagrado” e “profano” (p.62), as narrativas escatológicas e apocalípticas do judaico-cristianismo preservam o pensamento de um Paraíso perdido. Ressalto que o tempo, neste caso, é concebido linearmente porque parte de uma única cosmogonia e de um único Fim do Mundo (ELIADE, 2000, p.62).

Ora o tempo está orientado. A sua passagem é o quadro em que se realiza um destino. O culminar deste coincide com a chegada do apocalipse; o final dos tempos é o final do tempo humano: depois dele, tudo deve cair e deve instaurar-se o reino dos céus, sem que haja alguma vez um retrocesso (BANNIARD, 1980, p.123).

Os mapas medievais revelam a crença num Tempo original, o Paraíso adâmico. É essa ideia que referencia e “orienta” a cartografia do referido período: identificado com a direção Leste estaria o Paraíso terrestre. Toda organização do espaço à época convergia para ele, representado no topo do mapa. A partir dessas representações e de relatos de viagem, aventureiros procuraram o Paraíso terrestre (LE GOFF, 1990, p.24), acreditando que voltariam numa “Idade do Ouro”, relacionada ao passado edênico.

O estudo da cartografia medieval permite o acesso a determinadas cosmogonias e cosmologias espaciais presentes no período, a exemplo dos mapas T-O (*Orbis Terrarum*), expressivos quando são contempladas as representações cartográficas da Idade Média. O modelo esquemático desse tipo de mapa, apresentando o mundo tripartite (Ásia, África e Europa), é atribuído a Isidoro de Sevilha (século VII), que foi influenciado por autores da Antiguidade, como Plínio, o Velho.

O mundo conhecido tem heranças do pensamento greco-romano, constituindo o Cosmos, rodeado pelo Mar/Oceano. Essa representação mescla-se, nos mapas medievais, a figuras que conferem ao Cosmos o atributo da cristandade, com imagens que descrevem a cosmogonia bíblica. Os mapas T-O, em sua concepção básica, admitem um mundo conhecido composto por três continentes, em que a cidade de Jerusalém ocupa o centro dos mapas, por

sua importância e polarização religiosa. Como já mencionado, na direção do Leste/Oriente estaria o Paraíso, o lugar onde o Sol nasce.

A letra “O” insere heranças do pensamento greco-romano, como a presença do Mar/Oceano e dos doze ventos abarcando o mundo conhecido. Já a letra “T”, englobando o esquema tripartite, pode ser explicada a partir de leituras bíblicas pautadas nos três descendentes de Noé (Cã, Sem e Jafet), que teriam povoado cada continente após o dilúvio. A letra “T” também se refere aos rios e mares fronteiriços entre os três continentes conhecidos, muitos dos quais saíam diretamente do Paraíso, além de fazer alusões à crucificação e à ideia de uma divindade abarcando o mundo inteiro, numa ótica “cristocêntrica” (MELLO, 2013, p.114).

Durante a Baixa Idade Média, mais especificamente nos séculos XII e XIII, Jacques Le Goff (1990, p.20) identifica “uma irrupção do maravilhoso na cultura dos doutos”¹². Esse período coincide com a confecção de mapas mais detalhados em termos de cosmologias e cosmogonias espaciais. A partir do esquema tripartite, mapas T-O descreviam cenas da cosmogonia bíblica centradas na Criação e no Apocalipse, introduzindo de forma concomitante elementos e temas da Antiguidade, como a Fênix e o Jardim das Hespérides. Os mapas mencionados acabaram ganhando destaque em manuscritos e compêndios de descrição do mundo conhecido.

Fazendo referência aos mapas T-O, Brotton (2014, p.117) escreve:

Na maioria desses mapas-múndi, os observadores podiam acompanhar a passagem do tempo bíblico verticalmente, desde o seu início, na parte superior do mapa, no Jardim do Éden, até sua conclusão, a oeste, com o fim dos tempos ocorrendo fora de sua moldura, em um presente eterno do Juízo Final.

Os mapas T-O tinham caráter didático e catequético, expondo cosmologias muito diferentes das apresentadas nos mapas considerados “modernos”, a partir de elementos narrativos engendrados na religião cristã, que tem por base a Bíblia (SEEMANN, 2012, p.34). A localização, como concebida nos referidos mapas medievais, não se atrelava a uma concepção do mundo baseada no cálculo exato de distâncias. Daí a necessidade de uma leitura “entre as linhas” desses mapas (SEEMANN, 2012, p.35).

¹² A “irrupção do maravilhoso” trata-se de crenças pré-cristãs que, relacionadas ao mágico sobrenatural por parte de milagres, santos e relíquias sagradas, trazem a ideia de uma “multiplicidade de forças” que estaria atrás do “mundo dos objetos”, não abalando o cotidiano (LE GOFF, 1990, p.22).

Estendendo o assunto à educação básica, existem elementos fundamentais nas aulas que lidam com mapas, como as questões cosmológicas e cosmogônicas, tão evidentes em mapas medievais. A problemática foi apontada pelo autor já citado Denis Wood (2013, p.30-31), com a ideia de que a delimitação das fronteiras do Estado se tornou uma das principais questões no ensino de Geografia, em detrimento de outros elementos:

[...] estudiosos contemporâneos são unânimes em sua opinião de que os mapas possuem um poder quase único para transmitir a ideia indefinida do Estado em forma concreta, tanto para os cidadãos quanto para outras nações. Esse mecanismo pede um novo mapa do mundo no qual serão visualizados esses aspectos. Quase instantaneamente, o mundo virou as costas para as suas formas mitológicas e cosmogônicas [...] (WOOD, 2013, p.30-31).

Nos mapas T-O, diferente do verificado em pinturas renascentistas sob ótica da perspectiva, componentes da imagem são organizados em escalas diversas, conforme sua hierarquia na cosmologia medieval, como ocorre com anjos e outras figuras religiosas, que aparecem flutuando (WERTHEIM, 2001, p.91), sempre em destaque nas imagens.

Por outro lado, o advento da perspectiva suscitou representações tridimensionais, com elementos na mesma escala. Essa ausência de hierarquia colocava, num primeiro momento, pinturas com figuras religiosas no mesmo plano e escala que o domínio terreal. Para artistas do século XIV (WERTHEIM, 2001, p.65) a perspectiva buscou representar o mundo a partir do olhar do observador, com o intuito de tornar as imagens cada vez mais “realistas”. Acreditava-se que as imagens religiosas, nessa ótica, trariam a ideia de uma proximidade com o sagrado e, na visão do monge Roger Bacon, “o realismo na arte religiosa podia servir como poderoso instrumento de propaganda para trazer incrédulos para o aprisco cristão” (WERTHEIM, 2001, p.67). O mencionado monge apoiava a aplicação da geometria às imagens para que estas gerassem forte ilusão de “realidade” (WERTHEIM, 2001, p.68).

A arte do fim da Idade Média, desenvolvida posteriormente no Renascimento, abria caminhos para a perspectiva linear. Era necessário encontrar uma maneira de “simular precisamente o olho físico que vê” (WERTHEIM, 2001, p.80). No século XV, Leon Battista Alberti escreveu o primeiro tratado sobre essa nova maneira de ver o mundo, que traria justamente a ideia de uma cena tridimensional projetada “sobre uma superfície plana bidimensional” (WERTHEIM, 2001, p.80). Semelhante princípio foi aplicado posteriormente aos mapas e suas projeções. “Um mapa era considerado uma ‘janela’, um espelho do real, construído dentro de uma lógica geométrica” (LEIRIAS, 2012, p.116).

A pintura teve papel fundamental para a moderna concepção científica, engendradora no século XVII, com o predomínio da visão geométrica do espaço (WERTHEIM, 2001, p.71). “Assim como se diz que o advento da ciência moderna assinala nosso progresso rumo a uma *compreensão* ‘verdadeira’ do mundo, a arte do Renascimento é dita ser uma *representação* ‘verdadeira’ do mundo” (WERTHEIM, 2001, p.36, grifos da autora).

Nesse sentido, o século XVII inaugura a supremacia da concepção de universo infinito, submetido às mesmas leis físicas que regem os corpos terrestres. O “Céu cristão” se torna um “símbolo vazio” (WERTHEIM, 2001, p.113) e a dualidade entre os domínios celeste e terrestre perde sua potência enquanto cosmologia.

Para o estudo dos mapas medievais é necessário um “mergulho” em formas de pensar o espaço que não compactuam com o ideal científico moderno, pois nesse tipo de cartografia não havia uma preocupação com a localização em termos geométricos, como preconizam as convenções geográficas atuais. Como escreve Wertheim (2001, p.170), “qualquer concepção da existência de ‘outros’ espaços ‘além’ do espaço físico tornou-se extremamente problemática em face da visão científica moderna da realidade”.

2.2 Relações entre arte e cartografia na atualidade

Questionando a cartografia hegemônica, que mantém relações com o território em termos puramente geométricos, a arte contemporânea tem papel fundamental, inclusive com reflexões e contestações sobre as ideias consolidadas de cartografia. Os mapas medievais são exemplos da não adoção do norte como referência, algo que mantém diálogos com as discussões do campo artístico, que podem colocar em xeque o “norte” como direção imutável ao referenciar um mapa¹³. “A questão da visão do mundo não se restringe à cartografia e à geografia, mas também alimenta a imaginação dos artistas [...]” (SEEMANN, 2012, p.74).

Como esta pesquisa é formada por dois eixos: leitura de mapas medievais e prática cartográfica/artística dos estudantes, é necessário entender, também, a maneira pela qual o segundo eixo acaba contestando a cartografia hegemônica – ou mesmo dialogando com ela, por meio das práticas artísticas contemporâneas. Além disso, na atualidade há uma infinidade de atores sociais que fazem mapas, questionando a exclusividade do cartógrafo nessa tarefa (WOOD, 2003). Os mapeamentos *online*, a exemplo do sítio *Google Maps*, e os

¹³ Um exemplo desses trabalhos artísticos é “o ‘mapa invertido’ do artista uruguaio Joaquín Torres-Garcia de 1943”, que “mostra um ‘mapa’ da América do Sul de ‘cabeça para baixo” (SEEMANN, 2012, p.74).

jogos eletrônicos são exemplos de cartografias que dialogam e compõem com a noção hegemônica de mapas.

Se os mapas concebidos pela cartografia hegemônica podem ser considerados “parte da ficção que o Estado cria, dos discursos de verdade que circulam entre nós” (OLIVEIRA JR., 2009, p.4), por que não inserir na educação básica outras formas de ficção na cartografia, trazendo outros olhares, outras formas de criação e concepção da realidade? Estou a criticar “uma educação que nos leva a memorizar fronteiras políticas como a única maneira de nos movimentarmos – encontrarmos os lugares, referenciá-los, relacioná-los uns aos outros – nas obras cartográficas” (OLIVEIRA JR., 2009, p.4).

No estudo da arte contemporânea, relacionada às temáticas espaciais, Silva (2015) considera duas categorias de cartografia, enquanto prática plural: “a *cartografia crítica* e a *cartografia enquanto estratégia de pesquisa*”¹⁴ (p.19, grifos da autora). Há diálogos entre as duas categorias, possibilitando um olhar além da cartografia a serviço da dominação, ou seja, da cartografia hegemônica¹⁵. O trabalho de Silva (2015) é interessante por tomar cuidado em não binarizar as duas categorias, ou seja, a autora não escolheu trabalhar com apenas uma categoria mas manteve diálogos entre elas.

Com a mesma preocupação em não realizar binarismos, também identifiquei as duas categorias nos textos de Leirias (2012) e de Girardi e Soares (2016, p.47). O segundo texto mencionado apresenta, primeiramente, o “mapa como objeto cultural” (GIRARDI; SOARES, 2016, p.47), que pode ser identificado em determinados âmbitos da cartografia crítica, não desligada dos estudos da cartografia chamada *científica*.

A cartografia crítica foi analisada por Crampton e Krygier (2008) a partir das propostas de mudança epistemológica de J. B. Harley e de outros autores do campo da História da Cartografia. Os mapas considerados “oficiais” e “científicos” pelo paradigma empirista, como explicado no Capítulo 1, estariam no rol de preocupações dos estudiosos. Isso não implicava desconsiderar os mapas confeccionados por outros atores, em diferentes épocas, como ocorre com a cartografia medieval e indígena, por exemplo. Pelo contrário, a cartografia crítica estabeleceu nova dimensão e valoração a esses artefatos, inseridos em contextos sociais. Baseada no mesmo texto (CRAMPTON; KRYGIER, 2008), Leirias (2012,

¹⁴ Embora possam existir diálogos, as duas categorias trabalhadas pela autora compõem noções distintas de cartografia. A “cartografia enquanto estratégia de pesquisa” prima por conexões rizomáticas, concebendo os mapas como processos, pelo viés da multiplicidade. Já a “cartografia crítica” aborda, geralmente, os mapas como produtos culturais.

¹⁵ Esta proposta esteve vinculada à pesquisa de mestrado da autora, que realiza crítica de arte sobre algumas obras presentes na 8ª Bienal do Mercosul (2011), realizada em Porto Alegre-RS, cujo título foi “Ensaio de Geopoética”. A proposta da pesquisa de Silva (2015), visando ir além da cartografia como estratégia de dominação, tem vínculos com os objetivos propostos pela curadoria da Bienal.

p.120) escreve que o Projeto *The History of Cartography*, concebido por Harley e Woodward, ao incluir diversos tipos de mapas abriu caminho para experimentações no campo artístico, inseridas em “modos alternativos de mapeamento” extrapolando os limites da cartografia acadêmica.

Já a segunda categoria, “cartografia enquanto estratégia de pesquisa” (SILVA, 2015, p.19), é apresentada por Girardi e Soares (2016, p.47) pelo viés dos filósofos G. Deleuze e F. Guattari, que concebem a cartografia e os mapas como conceitos. Inserida nesse registro e evitando os binarismos, Leirias (2012) realizou um estudo “com o propósito de investigar usos e estratégias cartográficas utilizadas pelos artistas para problematizar a relação com o espaço” (LEIRIAS, 2012, p.116).

Os mapas são processuais, mais que objetos, são eventos e uma materialidade inacabada. Enfatizando, o mapa não é como uma representação externa do mundo, mas algo que participa e o afeta. Ao invés de reproduzir a realidade, ele a produz. Gera argumentos, gera discursos. Necessita de contextualização e recontextualização constantes. Como simplesmente não se limita a descrever e explicar o mundo, é parte de um jogo entre o mundo e nós mesmos (LEIRIAS, 2012, p.121).

Leirias (2012, p.116) priorizou o estudo de projetos artísticos que trabalharam com “produção de mapas e propostas cartográficas”, partindo de recursos de localização, como o *Global Positioning System* (GPS) e sítios da *internet*. A quadrícula de coordenadas geográficas resultante desses mapeamentos, remetendo a um espaço geométrico, não implicou na estabilização dos mapas que, suscitando criações e experimentações a partir deles, foram concebidos como “campo de forças” (LEIRIAS, 2012, p.116, grifos da autora).

Os trabalhos decorrentes questionam a ideia restrita da arte como peças de museu (LEIRIAS, 2012, p.117), pois os artistas se engajam em ir às ruas e, no contato cotidiano, realizam “novas cartografias” (LEIRIAS, 2012, p.128). Nessas práticas artísticas, a cartografia adquire papel fundamental, revelando “aspectos poéticos na representação do espaço” (LEIRIAS, 2012, p.115). O objetivo é ir além do preconizado pela cartografia hegemônica e da concepção de arte tradicional.

Um exemplo de intervenção que adota a postura descrita é o trabalho intitulado “Descartógrafos” (2008), abarcando experiências espaciais tecidas no cotidiano (LEIRIAS, 2012, p.123-124). A partir da carta topográfica de Curitiba, confeccionada pelo Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano de Curitiba (IPUC), houve um trabalho de intervenção pelas pessoas que transitavam diariamente pelo Terminal de ônibus do Pinheirinho, com diferentes vivências superpostas. Segue um exemplo de mapa a partir dessa intervenção:



Figura 2.1 - Projeto “Descartógrafos” (2008).

Fonte: <<https://cartografiasonline.wordpress.com/2011/10/20/descartografos-recartografos/>> , acesso em 28/10/2016.

O projeto “Descartógrafos” foi reeditado em 2010, com o título “Recartógrafos”. Adotando objetivo semelhante de fazer da cartografia “uma realidade pulsante, dinâmica, e não mapeada, que torna visível o invisível”, a cartografia hegemônica foi questionada a partir de informações espaciais que não constavam nos mapas oficiais, oriundas de grupos geralmente excluídos das práticas cartográficas. “Surgiram anotações de lugares como o Pequeno Espaço, lugar não mapeado no mapa oficial, mas onde residem (descobriram os descartógrafos depois) quase 300 pessoas, uma pequena comunidade¹⁶”.

A cartografia e os mapas, tomados como conceitos, sugerem a possibilidade de criação e desestabilização da cartografia comumente apresentada na escola a partir de experimentações¹⁷ que primam pela processualidade do cartografar. Nesse registro, para Cazetta e Preve (2016, p.859) “[...] os mapas e a cartografia podem ser considerados como

¹⁶ As informações mencionadas sobre os projetos “Descartógrafos” e “Recartógrafos” foram extraídas do blog “Cartografias online”. Disponível em <<https://cartografiasonline.wordpress.com/2011/10/20/descartografos-recartografos/>>. Acesso em 28/10/2016.

¹⁷ As abordagens dos mapas como objetos culturais e/ou conceitos podem ser complementares, não implicando em concepções mutuamente excludentes. Silva (2015) utiliza as duas propostas ao realizar sua crítica de arte.

uma teia de aranha com suas linhas tramadas, conectando-nos aos fluxos que parecem não ter começo, apesar de nossos esforços para representá-los, congelá-los”¹⁸.

2.3 Literatura e Cartografia: espaços imaginados

Ainda no âmbito artístico, Jörn Seemann (2014) aponta que a conversão de narrativas em mapas ou outras formas gráficas, num movimento constante, é apenas um aspecto inovador de pensar a cartografia, dedicando-se ao estudo da temática espacial. Escritores e estudiosos têm usado a literatura como referência para mapear situações e enredos, confeccionando cartografias literárias a partir do mapa como narrativa, além de sua aparente objetividade.

Partindo de obras literárias, pesquisadores começaram a investigar como narrativas em romances e poemas refletem e criam espaços e lugares reais e fictícios. Esses trabalhos vão além das estratégias comuns de interpretar textos e visam utilizar diversos métodos cartográficos que, por sua vez, servirão como subsídio para visualizar tramas e movimentos nas obras literárias e extrair informações que a sequência e linearidade da narrativa não são capazes de desvendar (SEEMANN, 2014, p.7).

Franco Moretti (2003), por exemplo, realiza a leitura de vários romances europeus, escritos majoritariamente no século XIX, e faz um mapeamento ou um Atlas destes romances, considerando os mapas “[...] como ferramentas analíticas: que dissecam o texto de uma maneira incomum, trazendo à luz relações que de outro modo ficariam ocultas” (MORETTI, 2003, p.14).

Esses esforços, no sentido de produção de cartografias literárias, não são isentos de críticas. Para Lévy (2006, p.470), Moretti trabalha com noções de localização e análise num espaço euclidiano. Em contraponto a essa concepção espacial, o mesmo autor cita o trabalho do geógrafo Henri Desbois, que valoriza elementos como a imaginação, na busca de oposição aos “[...] cânones acadêmicos muito rígidos que condenam qualquer fantasia [...]” (LÉVY, 2006, p.470, tradução livre).

Desbois (2011; 2007) vem realizando pesquisas em torno do ciberespaço e suas relações com a ficção científica. O autor diz que o ciberespaço construiu, difundiu e transformou a imaginação espacial (DESBOIS, 2011, p.1). Essa constatação se manifesta nas

¹⁸ Esta pesquisa abordou a cartografia com ênfase em sua acepção enquanto objeto cultural. Apresentei, acima, a cartografia como conceito para não estabelecer uma divisão estanque entre as duas concepções, evidenciando alguns trabalhos que podem trabalhar com as duas abordagens.

obras de ficção científica como o filme *Blade Runner* (1982) (DESBOIS, 2007), que opera com determinado imaginário urbano, influenciando as concepções de cidade decorrentes dele.

Wertheim (2001, p.163 e seguintes) explica como as concepções de espaço e as relações sociais tendem a sofrer modificações com o advento do ciberespaço, incluindo a criação de mundos fictícios. O ciberespaço potencializou a criação desses mundos a partir de jogos *online* conhecidos como *multiuser domains* (MUDs). Diferente da leitura de um romance, em que o leitor “encontra um mundo plenamente formado pelo escritor”, nos jogos *online* há um envolvimento ativo dos jogadores “num processo de fabricação de mundo” (WERTHEIM, 2001, p.171).

Claval (2010, p.61) escreve: “a atitude que permite construir outros mundos, além deste que é visível, é fundamental para compreender a vida dos grupos” (CLAVAL, 2010, p.61). Na contramão da maneira científica moderna de pensar o espaço como “algo puramente físico” (WERTHEIM, 2001, p.169), a potencialidade do ciberespaço na criação de mundos virtuais atesta para uma linha mais tênue separando o real e o imaginado, pois jogadores dos MUDs adquirem papéis de atores, criando situações, cenários, e alter egos (WERTHEIM, 2001, p.175). “Denominar é criar, e nos mundos MUD o simples ato de denominar e descrever é tudo que é preciso para gerar um novo alter ego ou ‘cibereu’” (WERTHEIM, 2001, p.171).

Ainda segundo Claval (2010, p.57), os “espaços imaginados” foram/são fundamentais para o “sentido à existência dos indivíduos e dos grupos”, conferindo “ao mundo uma dimensão poética” (CLAVAL, 2010, p.57). Representações sobre o desconhecido inserem a cartografia num contexto amplo (HARLEY; WOODWARD, 1987), em que sagrado e profano (ELIADE, 2000) se articulam. É a curiosidade de descobrir ou tecer histórias sobre o que está “além” da evidente dimensão cotidiana.

A cartografia pode situar os grupos sociais no mundo, auxiliando na apreensão deste, mas um mapa totalmente objetivo e preciso é uma ilusão. Mesmo assim, a linguagem cartográfica continua a integrar os anseios da humanidade, como localizar (ou não) as coisas no e do mundo perante o desconhecido.

2.4 Fantasia épica e medievalidade

Embora na atualidade os já citados MUDs apresentem diversas temáticas, esses jogos se originaram na década de 1970 com clara ambiência medieval, a partir de *Dungeons and Dragons*, um jogo de RPG¹⁹ (WERTHEIM, 2001, p.171). Macedo (2009, p.17-18) segue linha de pensamento semelhante, enfatizando que essa ambiência medieval tomou proeminência na década de 1980, época em que “diversos jogos executados em videogames incorporam formas pretensamente medievais aos guerreiros que combatem em reinos distantes, às fortalezas, templos e palácios habitados por guerreiros, magos e feiticeiros” (MACEDO, 2009, p.17-18).

Com referências da semiótica, Vasconcellos (2005) escreve que os “signos medievais” (p.1) engendrados a partir de filmes e jogos, herdam elementos do período referido a partir da ótica romântica, como ocorre com a temática de “O Senhor dos Anéis” (TOLKIEN, 2002). Aliás, o universo criado por Tolkien será considerado uma inspiração para outros jogos, principalmente aqueles que apresentam dragões e monstros no enredo (MACEDO, 2009, p.18). Dessa maneira, a “fantasia medieval” ou os mundos medievais virtuais, apresentam leituras românticas da Idade Média.

Macedo (2009, p.14) distingue o estudo da Idade Média, concebido a partir dos medievalistas, daquelas ideias gerais, muitas vezes engendradas pelo senso comum, que colocam o medievo “em retrospectiva”, como o cinema. Desta última abordagem o autor caracteriza o termo “medievalidade” (MACEDO, 2009, p.15), que possui aderência a essa pesquisa, pois engloba os filmes e jogos que inserem a temática medieval apenas como referência, muitas vezes não apresentando rigor histórico.

Há certo consenso entre os historiadores de que a Idade Média foi vista e interpretada a partir de diferentes maneiras conforme certas épocas e correntes da historiografia. Até a atualidade utilizam-se expressões cotidianas que se referem à época medieval com conotações negativas: “quem nunca ouviu alguém dizer ‘não vivemos mais na Idade Média’ desejando exaltar a mudança de comportamentos para atitudes ‘inovadoras’ ou ‘modernas’”? (OLIVEIRA, 2010, p.103). Essas questões foram recorrentes no século XVIII, quando o medievo foi visto como uma época de “barbárie” ou “idade das trevas”,

¹⁹ A sigla inglesa RPG (*Role-Playing Games*), pode ser traduzida como "jogo de interpretação de personagens". Esse tipo de jogo cria interação entre personagens num cenário fictício, privilegiando a temática da “fantasia medieval” (CARDOSO, 2008, p.78).

contrastando com as ideias propostas pelos iluministas, que enalteciam a razão (PEDRERO-SÁNCHEZ, 2000, p.19).

Por outro lado, como contraponto ao ideal iluminista, o Romantismo oitocentista passou a exercer um enaltecimento por vezes saudosista da Idade Média, como “época de fé, autoridade e tradição” (FRANCO JÚNIOR, 2004, p.12). Ao lado da “oposição ao racionalismo da Ilustração, dando primazia à sensibilidade e ao sentimento [...]” (PEDRERO-SÁNCHEZ, 2000, p.20), houve manifestações de nacionalismo que reivindicavam identidades nacionais. “Da incompreensão e desprezo passou-se à admiração e exaltação daqueles tempos [medievais]” (PEDRERO-SÁNCHEZ, 2000, p.20, grifos meus).

Le Goff (2001, p.25) também sugere que o Romantismo ofereceu especial atenção à Idade Média, diferente do “esquecimento” verificado nos séculos XVII e XVIII. Vitor Hugo e Walter Scott são exemplos de autores europeus que inseriram a ambientação medieval em seus romances. “Se o século XVIII condenou a Idade Média como irracional, o romantismo a mitificou, até limites imprevisíveis [...]” (PEDRERO-SÁNCHEZ, 2000, p.20). Assim, Franco Júnior (2004, p.13) afirma que o movimento romântico acabou “criando a sua Idade Média”.

A partir do século XX, principalmente pela iniciativa da Nova História, identificada com a Escola dos Annales (OLIVEIRA, 2010, p.106), o medievo vem ganhando destaque entre os estudiosos. No campo da educação, como a historiografia contemporânea se compromete a compreender e não a julgar o passado (FRANCO JÚNIOR, 2004, p.13), os professores podem tecer contextualizações que partam da “medievalidade” ou das leituras românticas do período medieval, como é verificado nos filmes e jogos com a temática da fantasia épica²⁰, inserindo problematizações dos estereótipos em relação à própria Idade Média. Como o preconceito em relação à Idade Média é recorrente, a cartografia medieval é acusada de “primitiva” ou “inferior” aos mapas “modernos”. Essas discussões devem ser inseridas na sala de aula para o entendimento da cartografia em seu contexto histórico.

O emprego de imagens, de filmes e de textos literários é, além de bem-vindo, necessário para o estudo da Idade Média. Refletindo com o legado cultural do período e usando-o, na medida do possível os estudantes certamente teriam um enriquecimento em seus saberes e na manipulação de informações (OLIVEIRA, 2010, p.123-124).

²⁰ A “fantasia épica” é considerada um subgênero literário, tendo como precursor o escritor romântico William Morris, que exerceu influência nas obras de Tolkien. Segundo Souza (2013, p.64), o subgênero mencionado pode ser caracterizado pelas histórias “impregnadas por um tom grandiloquente, em que há a presença de grandes forças malignas, que precisam ser combatidas pelos heróis guerreiros, em grandiosas batalhas e corajosas façanhas”.

Na tarefa de questionamento da “medievalidade” em sala de aula os mapas do período medieval constituem objetos culturais que permitem o estudo das visões de mundo, cosmologias e cosmogonias do período, sendo considerados “um testemunho direto do mundo medieval”, assim como outras obras icônicas, a exemplo das pinturas e esculturas (MACEDO, 2003, p.120-121). Com esse embasamento, passo às considerações metodológicas da sequência didática.

CAPÍTULO 3 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ATIVIDADES

A sequência didática aqui delineada foi baseada nos escritos de Zabala (1998), que enfatizam a articulação e ordem entre diferentes atividades apresentadas em sala de aula, sob um mesmo tema. O autor não supõe um modelo único para as sequências didáticas, pois as diversas formas de condução das atividades dependerão dos objetivos propostos, incluindo a escolha dos materiais e a dinâmica estabelecida entre professores e estudantes. A elaboração da sequência didática como dispositivo não teve como pressuposto um desenvolvimento linear, que abarcaria várias atividades progressivas em direção à maior complexidade. Nesse sentido, as atividades foram pensadas em conjunto, tendo como referência os questionamentos em relação à cartografia hegemônica, conforme discutido no Capítulo 1, a partir da inserção de mapas produzidos por escolares, em diálogo com a cartografia medieval.

O *modus operandi* da cartografia hegemônica inclui a ideia de que os mapas são absolutamente precisos e isentos de questionamentos, representando uma realidade “existente” independentemente do pesquisador. Desse modo, a ideia de uma “superfície lisa” para fins de localização torna-se dominante na abordagem dos mapas, que podem se tornar “armadilhas” quando tomados como uma verdade acerca do espaço (MASSEY, 2008, p.159-160).

O intuito inicial da sequência didática foi suscitar questionamentos sobre as ideias gerais que os/as alunos/as têm acerca dos mapas, provavelmente muito calcadas na cartografia hegemônica que reverbera na escola, com o intuito de ampliar essas noções²¹ a partir da inserção da História da Cartografia e a possibilidade da confecção de mapas pelos estudantes. “Para poder influir no processo de elaboração individual, na atividade mental de cada menino

²¹ A definição de “noção” foi adotada a partir de Minayo (2000, p.93), entendendo o termo como “elementos de uma teoria que ainda não apresentam clareza suficiente e são usados como ‘imagens’ na explicação do real”. As noções dos alunos e alunas em relação à cartografia serão generalizadas a partir do questionário, por isso não estão apresentadas de forma clara num primeiro momento. Parte-se do pressuposto de que as noções sobre mapas dos estudantes estão atreladas à padronização da cartografia escolar, que muitas vezes dialoga com a cartografia hegemônica.

e menina, terá que introduzir atividades que obriguem os alunos a questionar seus conhecimentos e a reconsiderar as interpretações que fizeram deles” (ZABALA, 1998, p.65).

Apresentarei, neste momento, os aspectos metodológicos considerados para a sequência didática elaborada para esta pesquisa, a partir de seu referencial teórico (ZABALA, 1998). Segue um quadro com as considerações gerais das atividades, que ocorreram entre os meses de Outubro e Novembro de 2015, na sala de vídeo da Escola Estadual Professor Aníbal de Freitas, em Campinas (SP).

Quadro 1: Considerações gerais sobre a sequência didática (elaborado pela autora)

Sequência Didática - Fantasia épica e História da Cartografia: questionando concepções sobre mapas em sala de aula	
Procedimentos de produção de dados	
Atividade 1 (3 aulas)	<p style="text-align: center;">Trabalho com mapas de Fantasia épica</p> <p>Questionário sobre o uso de mapas no cotidiano (“momento a”); Vídeos sobre a confecção de mapas relacionados à Fantasia épica (“momento b”); Apresentação de mapas contidos nos livros “O Hobbit” e “As Crônicas de Nárnia” (“momento c”); Cartografia confeccionada pelos estudantes a partir dos materiais apresentados na atividade (“momento d”); Uso de giz de cera e lápis de cor.</p>
Atividade 2 (2 aulas)	<p style="text-align: center;">Observação e leitura de mapas medievais</p> <p>Uso de lupas para a observação de mapas em tamanho A0, A3 e A4; Mapas medievais T-O (séculos XII e XIII);</p>
Atividade 3 (2 aulas)	<p style="text-align: center;">Entrevista</p> <p>Alunos e alunas, em duplas ou trios, conversaram sobre os mapas confeccionados em sala de aula; Avaliação do trabalho proposto por meio do diálogo.</p>

As três atividades descritas, compondo a sequência didática em sete aulas de cinquenta minutos, foram realizadas durante o período diurno, nas aulas da disciplina de Geografia, com a presença da professora responsável. Uma turma da primeira série do Ensino Médio foi escolhida a partir de sorteio, com média de quarenta estudantes, apresentando faixa etária em torno de quinze anos. Na primeira série do Ensino Médio, especificamente, aborda-

se a temática da cartografia nas aulas de Geografia, durante o primeiro bimestre, de acordo com o currículo oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012). É o momento de introdução à cartografia, num nível de detalhamento maior do que o verificado no currículo do Ensino Fundamental para esta mesma disciplina, lembrando que a História da Cartografia não é mencionada no currículo oficial do Estado de São Paulo para o Ensino Médio. O primeiro bimestre também contempla, num segundo momento, o conteúdo “Geopolítica no mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2012, p.99), relacionando-o com a cartografia, pois as habilidades desenvolvidas abarcam a identificação das “possibilidades de tratamento cartográfico de fatos, situações, fenômenos e lugares representativos do mundo globalizado” (SÃO PAULO, 2012, p.100).

Como exposto no Capítulo 1, a História da Cartografia não é mencionada no currículo oficial contemplando o Ensino Médio. A partir disso, é necessário que os professores se voltem aos aspectos “considerados marginais, efêmeros ou sem importância para a cartografia” (SEEMANN, 2013, p.87), que incluem os mapas medievais bem como aqueles confeccionados pelos escolares. A estratégia utilizada para as atividades, segundo as referências teóricas, foi o uso de questões cotidianas dos estudantes para reflexões sobre a cartografia escolar.

Entre as sugestões de Zabala (1998, p.55) para a elaboração da sequência didática, está o levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes e o grau de envolvimento sobre o tema a ser ensinado, com o objetivo de provocar, posteriormente, um “conflito cognitivo” (ZABALA, 1998, p.63), a saber, a exposição de uma “situação conflitante” ou problemática por parte do professor, suscitando perguntas dos/as alunos/as.

A primeira atividade da sequência didática foi realizada durante três aulas de cinquenta minutos. Para iniciar o trabalho com a História da Cartografia era preciso implicar os alunos e alunas para essa temática e a maneira encontrada foi a escolha da fantasia épica e a confecção de mapas relacionados à temática. “A primeira atividade pode cumprir uma função motivadora sempre que os problemas propostos tenham origem em situações próximas dos interesses dos alunos” (ZABALA, 1998, p.69).

Como justificativa, cito o trabalho de Curia (2012), que afirma a importância da modalidade “fantasia épica” ou “literatura fantástica” para os jovens na atualidade. Apesar da ideia inicial de que alunos e alunas não têm o hábito da leitura, há uma série de livros na modalidade da fantasia épica, provocando um “boom” nas livrarias, principalmente na seção de livros estrangeiros (CURIA, 2012, p.2), cujas temáticas mesclam “trilogias mitológicas, vampiros e bruxos” (p.2). Algumas obras famosas referentes a esses temas são,

respectivamente, as séries “O Senhor dos Anéis” (TOLKIEN, 2002), “Crepúsculo” (MEYER, 2009), e “Harry Potter” (ROWLING, 2000).

Os mapas apresentados em sala de aula sobre fantasia épica, muitas vezes fazem parte do cotidiano dos/as estudantes, a partir de jogos, livros e filmes *teenagers* (OLIVEIRA, 2016, p.86), mas acabam sendo desconsiderados a partir de uma única concepção de cartografia, que prioriza os mapas convencionais escolares, encontrados geralmente em livros didáticos. A tarefa de integrar vivências fora da sala de aula às rotinas escolares é um desafio que pode permear as “práticas cotidianas” (ESNAOLA, 2006, p.12).

No contexto social de cada escola, definir elementos que fazem parte do cotidiano e das vivências dos estudantes só é possível a partir da escuta dos mesmos e de apurada observação. Por mais que eu fizesse a suposição de que as histórias e mapas de fantasia épica cativam os jovens na atualidade, havia a indagação: em quais momentos os estudantes daquela turma de alunos tinham contato com mapas?

No primeiro dia de atividade na escola, que chamo de Atividade 1, vários “momentos”²² foram estabelecidos (a; b; c; d). O “momento a”, composto pelo questionário escrito, objetivava realizar uma sondagem das maneiras como os/as estudantes têm contato com mapas, estabelecendo reflexões sobre a recorrência dos mapas em contexto escolar. Cartografias consideradas “alheias” à sala de aula também poderiam ser citadas no questionário, compondo “repertórios” para o “momento d”, de confecção de mapas.

O estabelecimento de “momentos” para a Atividade 1 permitiu algumas reflexões prévias necessárias para que os estudantes entrassem em contato com a confecção de mapas relacionados à fantasia épica. O questionário (“momento a”), os vídeos (“momento b”) e os mapas apresentados em relação à temática referida (“momento c”), foram fundamentais para evidenciar a proposta da atividade junto aos estudantes, já que a confecção de mapas sobre fantasia épica (“momento d”) não é tarefa recorrente em contexto escolar. Passo para a concepção e descrição de cada um desses momentos.

²² O termo “momento” foi escolhido para não acarretar a ideia de uma progressão em nível dificuldade, como poderia sugerir o termo “etapa”, por exemplo. Como já mencionado, a ênfase da sequência didática esteve mais atrelada ao grau de relação das atividades do que às ideias de progressão em direção a atividades “mais complexas”.

3.1 Atividade 1: Questionário (“momento a”)

O “momento a”, composto pelo questionário escrito, visava o levantamento das concepções de cartografia e do contato com mapas no cotidiano dos/as estudantes, contendo 8 perguntas. A elaboração do questionário envolveu questões fechadas, centradas nas minhas referências de pesquisadora (MINAYO, 2000, p.99), visando uma generalização (MINAYO, 2000, p.100) a partir das respostas dos/as alunos/as. A dinâmica do questionário diferiu da proposta da entrevista, a última atividade de sequência didática, como exporei no item 3.6 deste Capítulo.

3.2 Atividade 1: Vídeos sobre fantasia épica (“momento b”)

O “momento b” tinha como objetivo trazer à sala de aula algo que fizesse parte das vivências dos estudantes. Havia a necessidade de implicá-los de algum modo à atividade pois vários/as alunos/as haviam assistido às trilologias “O Senhor dos Anéis” e “O Hobbit”. O último filme desta trilogia foi lançado em 2014, constituindo a produção mais recente da coleção, lembrando que a primeira produção da série “O Senhor dos Anéis” estreou em 2001. Essas obras de John Ronald Reuel Tolkien se passam na Terra Média, cenário imagético principal do enredo. Leitores assíduos desse autor até realizaram mapas mais detalhados que os contidos nos livros, como verificado no “Atlas da Terra Média”, da cartógrafa americana Karen Wynn Fonstad (2014).

Foram escolhidos e apresentados, portanto, quatro vídeos à classe, acessados pelo sítio *Youtube*, e que fazem parte de produções no contexto anglo-saxão. Ressalto que os vídeos apresentaram mapas de forma interativa, como é possível encontrar na *internet*, rompendo em parte com a visão de mapas estáticos (SEEMANN, 2011, p.168). Os autores dos vídeos, de maneira geral, desenham cada linha e fronteira, mostrando o processo de confecção de mapas de reinos fictícios e não apenas os mapas “prontos”.

Os três primeiros vídeos apresentados em sala de aula são do canal *Peter Draws* e pertencem ao desenhista e ilustrador Peter Deligdisch, que cartografa um reino fictício em cada vídeo: o primeiro é *Fantasy Map Drawing*²³, no qual o autor utiliza coloração, criando o Reino de *Amura* (Figura 3.1). Esse elemento difere dos dois demais vídeos, em que a criação de mapas ocorre em preto e branco.

²³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-6V902YqU94>>, acesso em 03/Maio/2015.



Figura 3.1- Mapa do Reino Amura: autoria de Peter Deligdisch. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-6V902YqU94>>, acesso em 03/Maio/2015.

No segundo vídeo, *Worldbuilding: Elzur (Les Ecuyers de l'Espoir)*²⁴, Deligdisch baseia-se na literatura francesa para criar o Reino de *Elzur* (Figura 3.2). E, por fim, no terceiro vídeo, *Worldbuilding: Arcádia (Part 2) Re-Upload*²⁵, o autor cria o Reino de *Arcádia* (Figura 3.3). A rosa dos ventos, com o Norte apontando “para cima”, é marcante no último vídeo mencionado, dialogando com o ensino de cartografia nas escolas. Por isso, não havia o intuito, na sequência didática, de romper com a geografia escolar, mas sugerir diálogos a partir de outros atores que confeccionam mapas.

²⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZKk2NdsjsNU>>, acesso em 03/Maio/2015.

²⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KzRL4xPeEGw>>, acesso em 03/Maio/2015.



Figura 3.2 - Mapa do Reino Elzur: autoria de Peter Deligdisch. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZKk2NdsjsNU>>, acesso em 03/Maio/2015.

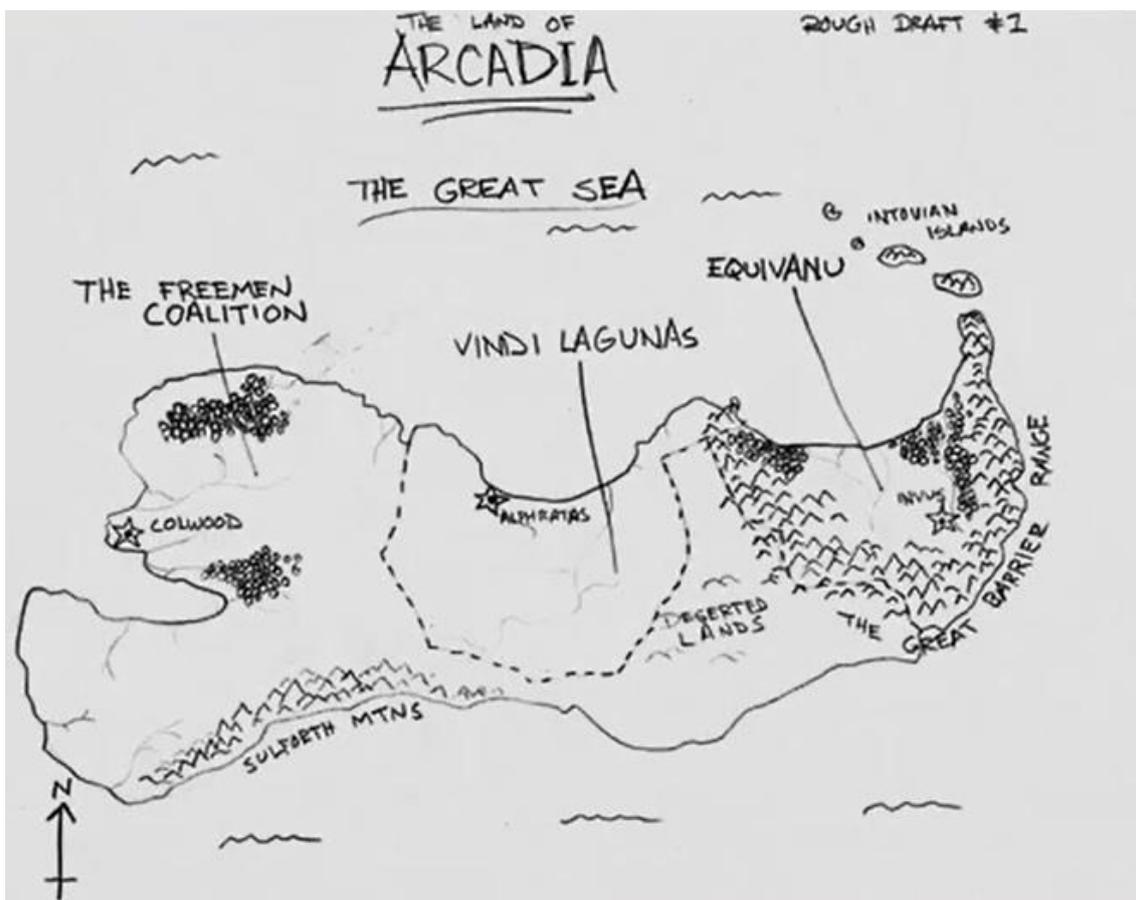


Figura 3.3 - Mapa do Reino Arcadia: autoria de Peter Deligdisch. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KzRL4xPeEGw>>, acesso em 03/Maio/2015.

Destaco que no segundo vídeo o autor cria as fronteiras de *Elzur* ao estabelecer a localização dos lugares imaginados, com seus respectivos nomes no mapa, que são o primeiro elemento a colocar no papel. Já no terceiro vídeo, o Reino de *Arcadia* é confeccionado a partir do traçado de suas fronteiras, e posteriormente o estabelecimento de nomenclatura para os reinos imaginados. A criação, nos vídeos 2 e 3, foi resultado de procedimentos distintos. Ressalto, também, que houve uma contextualização aos estudantes, pois os três primeiros vídeos possuíam áudio em inglês.

Por fim, o quarto vídeo tratava, mais especificamente, da Terra Média e dos lugares imaginados por Tolkien. Com o título *The making of a map of Middle Earth*²⁶ (Figura 3.4), o vídeo utilizava a pirografia e efeitos no papel que conferiam a aparência de mapa antigo ao trabalho. Esta técnica foi denominada pela artista Kfir Mendel de *Primitive Art*, com elementos em 3D. O vídeo apresenta o processo de confecção do mapa da Terra Média sob a técnica mencionada, desde os primeiros traços no papel. Além disso, esse recurso imagético e sonoro apresentava temas da trilha de “O Senhor dos Anéis”, escrita pelo compositor canadense Howard Shore.



Figura 3.4 - Mapa da Terra Média: autoria de Kfir Mendel.
Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VXs5Fya0Mto>>, acesso em 03/Maio/2015.

²⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VXs5Fya0Mto>>, acesso em 03/Maio/2015.

3.3 Atividade 1: Apresentação de mapas contidos em livros de Fantasia Épica (“momento c”)

O “momento c” contou com dois mapas impressos em tamanho A4, entregues para todos/as os/as estudantes, referentes aos livros “O Hobbit” (TOLKIEN, 2003) (Figura 3.5) e “As Crônicas de Nárnia” (LEWIS, 2009) (Figura 3.6).

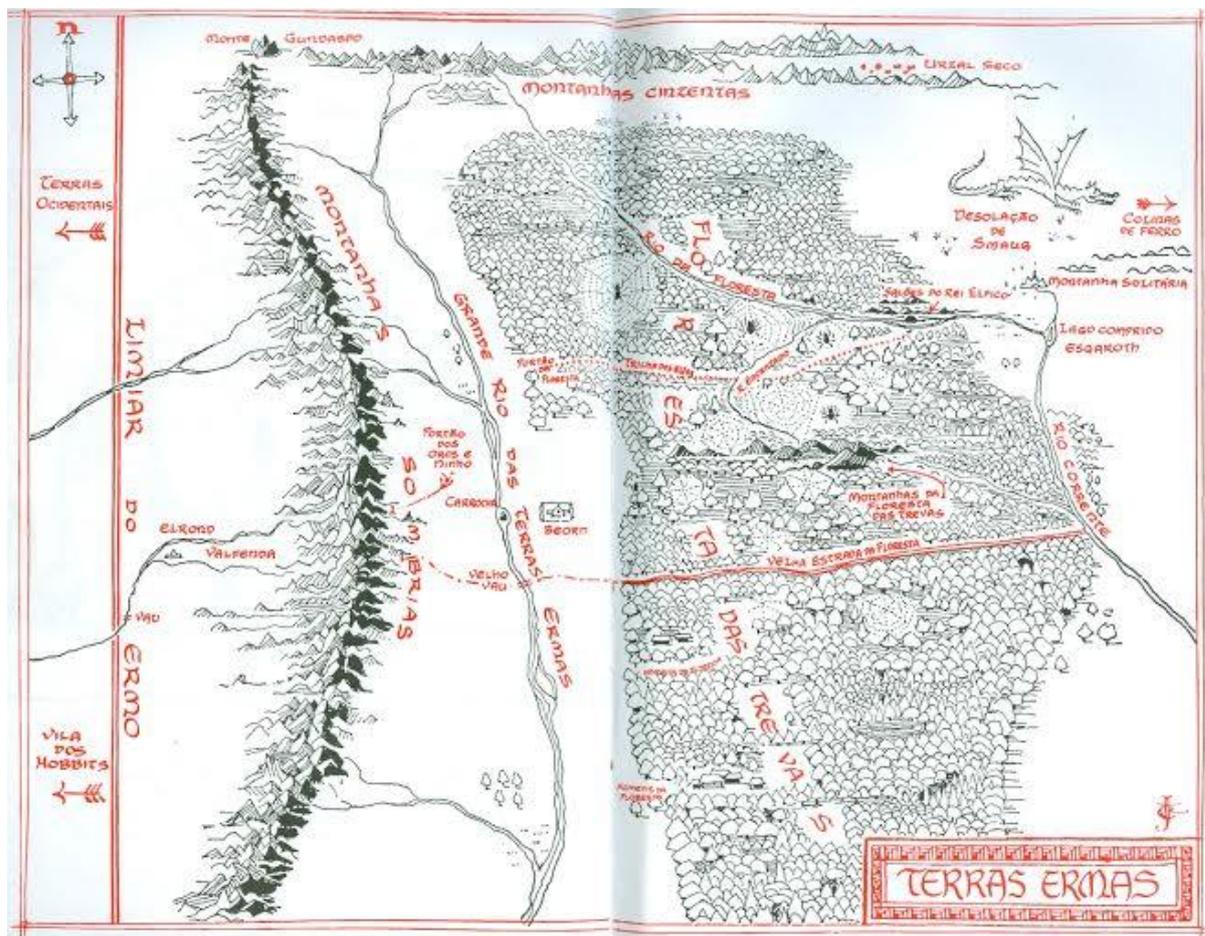


Figura 3.5 – Mapa das Terras Ermas. Fonte: TOLKIEN, 2003, s/p.

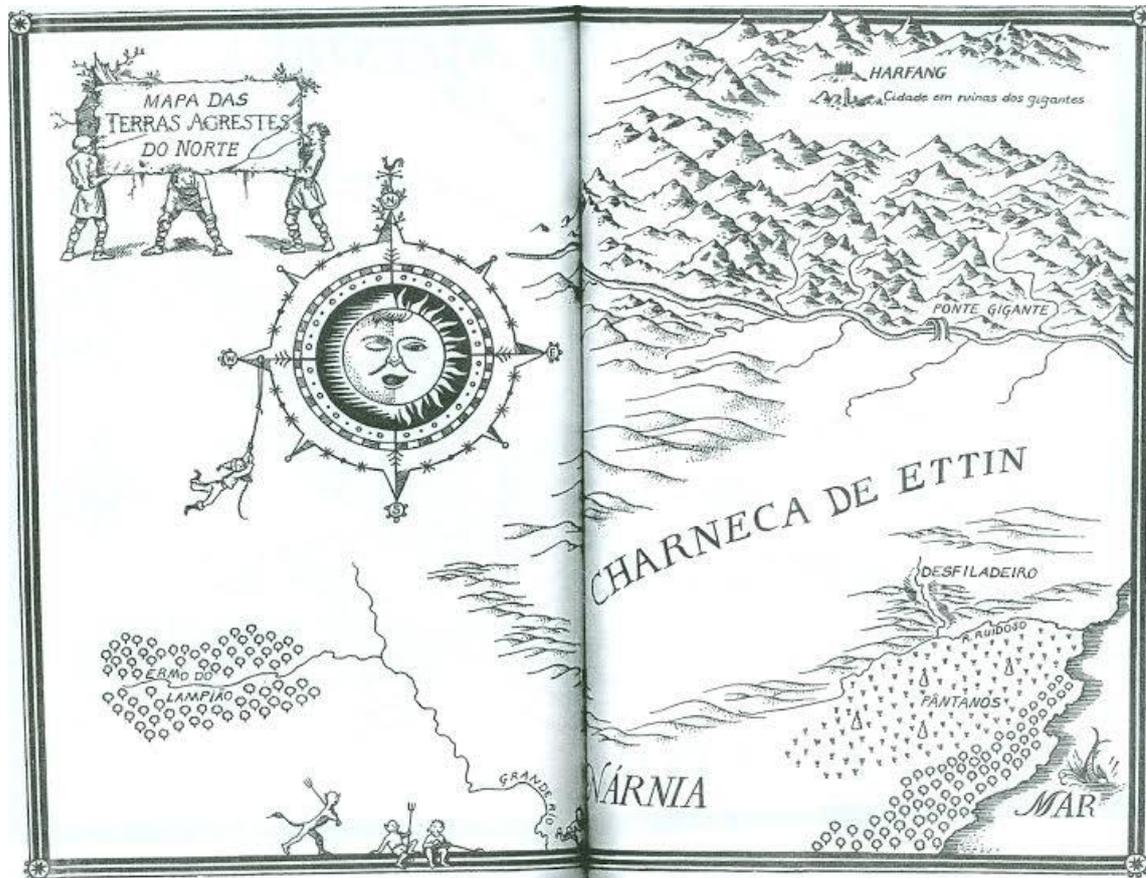


Figura 3.6 – Mapa das Terras Agrestes do Norte. Fonte: LEWIS, 2009, s/p.

3.4 Atividade 1: Confeção de mapas pelos estudantes (“momento d”).

No último momento da Atividade 1, “momento d”, os estudantes passaram a confeccionar mapas com a temática da fantasia épica. As histórias suscitadas a partir dessa dinâmica serão explicitadas no Capítulo 4, por meio das entrevistas realizadas com os/as estudantes. Dessa maneira, a fantasia épica e os jogos, bem como os vídeos apresentados, fizeram parte do repertório dos alunos para exporem suas histórias por meio da cartografia, ou de “carto-falas” (SEEMANN, 2013). Passo agora à Atividade 2, em que apresento os mapas medievais T-O para os estudantes.

3.5 Atividade 2: Observação e leitura de Mapas Medievais T-O

Os mapas medievais T-O possuem muitos elementos para o trabalho em sala de aula e a curiosidade dos/as alunos/as é fundamental pelo aspecto “incomum” desse tipo de cartografia. Saliento que não pretendia levantar ideias de uma evolução na cartografia, de formas “primitivas” a “modernas”, inserindo interpretações cartográficas no âmbito de cada contexto histórico.

Utilizei um painel (tamanho A0), que foi lido e observado pelos/as alunos/as, em grupos de 5 alunos, com o auxílio de lupas. A aula contou com três mapas datando dos séculos XII e XIII: o primeiro (Figura 3.7) continha a concepção básica e esquemática dos mapas T-O, sem alegorias e desenhos marcadamente religiosos, com exceção da cruz. A escolha desse mapa, atribuído a Isidoro de Sevilha, teve o intuito de auxiliar o entendimento dos outros dois, Psalter e Ebstorf, conforme as Figuras 3.8 e 3.9, respectivamente, mais complexos em termos de simbologias religiosas.

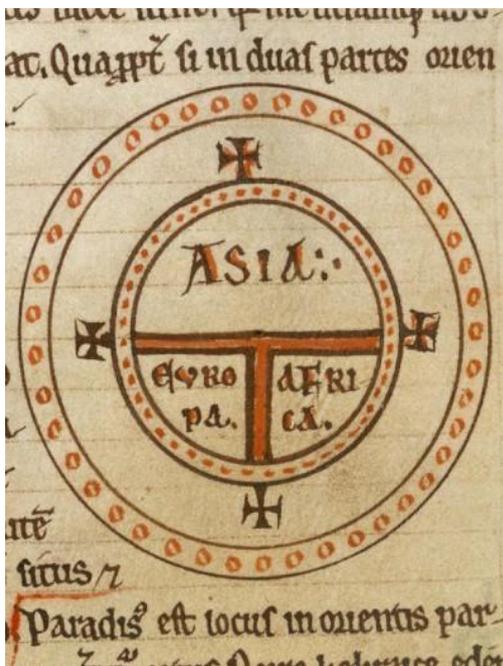


Figura 3.7 - Mapa T-O, século XII.

Fonte: <<http://www.medievalists.net/2013/07/28/ten-beautiful-medieval-maps/>>, acesso em 20/Agosto/2016.



Figura 3.8 - Mapa de Psalter, Livro dos Salmos, 1225.

Fonte: <<http://www.britannia.com/history/herefords/psalt.html>> acesso em 20/Agosto/2016.



Figura 3.9 - Mapa de *Ebstorf*, 1234.

Fonte: <<http://fotola.com/berylum/parroula/document-parroula41871d025ca90.html>> acesso em 05/Agosto/2014.

3.6 Atividade 3: Entrevistas

A Atividade 3, composta pelas entrevistas com os/as estudantes, foi realizada com gravações de áudio e eles/as tinham em mãos os mapas medievais apresentados em sala de aula, bem como os próprios mapas confeccionados. Alunos e alunas foram agrupados em duplas ou trios, conforme as semelhanças temáticas estabelecidas entre os próprios mapas confeccionados na primeira atividade. Agrupei, por exemplo, dois mapas que trabalhavam com a ideia de Paraíso e Inferno. Os títulos dos mapas são “Supernatural” (Figura 4.9) e “Éden” (Figura 4.8), conforme propostos por seus autores.

A entrevista tinha por finalidade suscitar reflexões sobre as atividades propostas, como uma forma de avaliação do trabalho de alunos e pesquisadora de maneira dialógica. Estabeleci um roteiro abrangendo três questões ou temas: 1) conversa sobre as aulas como uma avaliação do trabalho proposto; 2) carto-falas, em que alunos/as explicaram as ideias gerais que nortearam a confecção dos próprios mapas; 3) a maneira como as aulas contribuíram para mudar (ou não) o modo como os estudantes olham os mapas. Como pesquisadora, também orientei a entrevista no sentido de tecer paralelos entre os mapas dos estudantes e os mapas T-O, já que a forma de uma ilha cercada por oceano foi uma das características mais recorrentes nos mapas dos alunos e abre discussões sobre a própria concepção medieval de mundo.

Ressalto que o mapeamento em sala de aula teve a inspiração nos mapas e vídeos apresentados. Como a temática medieval é recorrente na fantasia épica, vários temas se repetiram nos mapas dos estudantes, a exemplo dos desenhos de castelos, florestas e montanhas. É importante frisar que no contexto cultural dos “estudantes-mapeadores” (SEEMANN, 2013, p.102) ou, na expressão de Harley (2005, p.63), no “contexto do cartógrafo”, houve a influência de vídeos, jogos e livros de fantasia épica. A temática medieval apareceu predominantemente nesse âmbito. Outro aspecto a considerar é que os/as alunos/as confeccionaram mapas a partir da ideia de ilhas, como já citado. O oceano ou o deserto como limite dessas ilhas imaginárias circundam o mundo, assim como na tradição da Antiguidade e no Medievo. Essa constatação provavelmente tenha maior ligação com os vídeos de mapas com a temática da fantasia épica, que apresentam reinos na forma de ilhas. O conhecimento dos alunos no momento da Atividade 1 esteve relacionado em maior escala à temática da fantasia épica do que aos mapas medievais, que foram apresentados na Atividade 2, após a confecção dos mapas.

O direcionamento da entrevista marcou pontos de convergência entre várias temáticas emergentes na cartografia confeccionada pelos alunos e os mapas-múndi medievais T-O. Essas relações se justificam porque a fantasia épica realiza leituras do medievo, o que pode configurar-se como “medievalidade” (MACEDO, 2009) pela falta de rigor histórico. Essas leituras do medievo formaram fios que conduziram a entrevista, procurando estabelecer paralelos que extrapolavam a própria noção de medievalidade.

Em geral foi adotado um caráter semi-estruturado para a entrevista, com perguntas fechadas mas com predomínio de perguntas abertas, “quando o informante discorre livremente sobre o tema que lhe é proposto” (MINAYO, 2000, p.108). Havia direcionamentos das falas a um ponto de interesse da pesquisadora, mantendo, porém, o caráter flexível da entrevista.

Com isso os dois eixos da pesquisa entravam em convergência, pois as carto-falas foram uma maneira de valorizar a confecção de mapas pelos estudantes e de trazer ideias outras acerca da cartografia. A apresentação de mapas medievais também estava atrelada a esses objetivos de questionar a cartografia hegemônica e ampliar as noções sobre mapas, conforme as proposições de Harley e Woodward (1987).

Ainda no âmbito das carto-falas, Seemann (2013, p.88) utiliza o termo “histórias da cartografia” propositadamente no plural, afirmando que se referem aos “conteúdos narrativos que chegam à luz do dia nos processos de produção e uso de mapas. Não existe uma única versão possível ou uma metanarrativa sobre a cartografia, mas há a coexistência de muitas histórias que se completam, complementam ou contradizem”. As histórias relatadas em carto-falas “vão além do mapa”, sendo atreladas ao próprio contexto de confecção dos mesmos (SEEMANN, 2013, p.88). “Narrar o cotidiano é possibilitar o diálogo, é desnudar os processos em face de sua constituição, é gerar formação” (CAMPOS, 2010, p.81).

Além disso, as carto-falas apresentadas nesta pesquisa, como “sério objeto de pesquisa” (SEEMANN, 2013, p.101), visam captar momentos da confecção de mapas e criação de mundos fictícios. Os mapas contam histórias, como é possível observar na abordagem de Brotton (2014). As narrativas são abertas e múltiplas e, na temática da História da Cartografia, existem mapas eminentemente narrativos em profusão, apresentando cosmologias e cosmogonias. Brotton (2014) mostra como os mapas medievais apresentam visões do tempo e espaço, com a localização do Paraíso (Leste) e do Juízo Final (Oeste). Outros mapas em História da Cartografia também mostram a consonância de tempo e espaço, a exemplo da produção na América pré-colombiana:

Finalizações em aberto e estórias em curso são verdadeiros desafios para a cartografia. Mapas, naturalmente, variam. Em ambos os lados do Atlântico, antes do encontro de Colombo, os mapas integravam tempo e espaço. Eles contavam estórias. E, ao mesmo tempo em que apresentavam um tipo de panorama do mundo “em um determinado momento” (supostamente), também contavam a estória de suas origens. O *Mappae mundi* apregoava o mundo como tendo rotas cristãs e produzia uma cartografia que contava a estória cristã. Do outro lado do Atlântico, no que se tornariam as Américas, toltecas, mixteca-Pueblos e outros grupos traçavam cartografias que consideravam as origens de seu cosmo (MASSEY, 2009, p.161-162, grifos da autora).

As carto-falas compõem exercícios que inserem experiências na leitura de narrativas em mapas, buscando ir além da “aparência austera” destes (SEEMANN, 2012, p.84).

O mapa deixa de ser um documento para localização e orientação ou um produto utilitário para autoridades como a prefeitura e o governo do Estado. A leitura pessoal do mapa não obedece às regras da geometria, precisão e produção técnica: ela é feita por meio do código privado e íntimo da memória (SEEMANN, 2012, p.84).

Extrapolando as carto-falas para a temática dos mapas medievais e da “medievalidade” (MACEDO, 2009) verifica-se um predomínio de características narrativas, muito próximas à tradição oral. A cartografia medieval, como já exposto, apresentava caráter didático para os fiéis católicos, representando e narrando histórias bíblicas. A partir do século XII, a “irrupção do maravilhoso” (LE GOFF, 1990, p.20) insere elementos da Antiguidade, com a cultura chamada pagã, que se torna evidente em vários mapas T-O que ilustravam manuscritos. Temas greco-romanos como o Jardim das Hespérides e a Fênix são recorrentes, como é verificado no mapa de *Ebstorf* (MELLO, 2013).

A “medievalidade” verificada nos mapas de fantasia épica e nos jogos com a mesma temática também se constitui enquanto forma de narrativa. A tecnologia possibilita uma série de narrativas, caracterizadas por Esnaola (2006, p.72) como “multiformes”, ou seja, que rompem com a linearidade de uma leitura “monolítica e hegemônica da realidade”, através de hipertextos. Nesse sentido, a figura do “narrador” ganha importância, pois há criação de histórias e enredos.

Walter Benjamin (1994) escreveu sobre o narrador estabelecendo contrapontos entre as histórias contadas, marcadas pela oralidade, e a rápida propagação de informações que não se efetivam em experiências, situação que persiste na atualidade, com a profusão de notícias propagadas pelos meios de comunicação de massa, que logo se tornam obsoletas pela

rapidez de sua difusão. O narrador, tal como apontado pelo autor, gera sentidos àquilo que se passa no cotidiano e, ao contar histórias, estabelece possibilidades outras aos ouvintes, que não tecerão experiências da mesma maneira em relação à narrativa, que é múltipla (CAMPOS, 2010, p.81).

A narrativa está atrelada, também, ao contexto social e aos modos como determinados grupos concebem a realidade (CAMPOS, 2010, p.82), o espaço e o lugar da humanidade nesse encadeamento (WERTHEIM, 2001).

Narrar é ter a possibilidade de contar ao outro quem somos e o que queremos, que marcas desejamos e somos capazes de imprimir na história, em nossa própria história e nas histórias dos outros com os quais nos relacionamos. Cada pessoa que ouve uma narrativa também imprime nela sua marca, seu tecer, pois a ressignifica de acordo com sua história (CAMPOS, 2010, p.90).

A narrativa está profundamente atrelada à experiência, que se constitui enquanto algo “que *nos* passa”, segundo Larrosa (2002, p.136, grifos do autor). O autor também estabelece questionamentos em relação às informações que chegam em profusão na atualidade, mas permanecem externas e não afetam as pessoas. “Vemos o mundo passar diante de nossos olhos e permanecemos exteriores, alheios, impassíveis” (LARROSA, 2002, p.136). Além disso, a experiência pressupõe uma “trans-formação daquilo que somos” (LARROSA, 2002, p.136).

Se o sentido de quem somos está construído narrativamente, em sua construção e em sua transformação terão um papel muito importante as histórias que escutamos e lemos, assim como o funcionamento dessas histórias no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas como, por exemplo, as práticas pedagógicas (LARROSA, 2002, p.146).

Desse modo, Campos (2010, p.91) ressalta a importância do cotidiano escolar para a construção de experiências, “conhecimentos e saberes”. Como são muitos os elementos e questões do cotidiano escolar que emergem no processo da pesquisa, é necessária uma análise com base em categorias, a partir do conhecimento construído pelas narrativas dos estudantes. Essas categorias serão estabelecidas no próximo capítulo por meio do qual apresento e discuto os resultados do eixo empírico da pesquisa.

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo de apresentação e discussão dos dados obtidos em sala de aula, serão criadas categorias para a organização dos resultados. Começo pelo panorama das ideias dos estudantes a respeito dos mapas, estabelecendo quatro situações que convergem para a cartografia hegemônica, mas estabelecem outras possibilidades, como a inserção dos mapas de jogos de fantasia.

4.1 Os mapas de jogos: indícios de outras possibilidades de abordagem da cartografia em contexto escolar

Passo a examinar com mais detalhes as respostas do questionário para identificar as concepções dos estudantes acerca dos mapas e sua utilização no cotidiano, acrescentando uma questão que refletia sobre a historicidade dos mapas. As questões foram colocadas como elementos de reflexão, não de “respostas certas”. Por esse motivo o questionário foi anônimo²⁷.

Começo pela pergunta: “Você tem o costume de ler²⁸ quais tipos de mapas”? Identifiquei quatro situações em meio a respostas muito parecidas:

Situação 1²⁹: Estudantes que afirmaram não ter acesso a mapas.

Situação 2: Estudantes que afirmaram ler mapas somente nas aulas de Geografia.

Situação 3: Estudantes que afirmaram ler mapas nas aulas de Geografia e em jogos.

Situação 4: Estudantes que afirmaram ler mapas somente pelo *Google Maps* e pelo *Global Positioning System* (GPS).

²⁷ Os dados de pesquisa foram produzidos, primeiramente, com as generalizações das respostas do questionário, que serão colocadas entre aspas. Outra produção de dados foi proveniente das falas dos/as alunos/as nas aulas e na entrevista e, para a diferenciação destas em relação ao questionário, utilizarei travessão.

²⁸ Nesse momento utilizo o termo “leitura de mapas” com base em Simielli (2001), que considera a leitura crítica de mapas já elaborados, a exemplo dos mapas referidos no questionário. Harley (1989, p.7) também desenvolveu a temática da leitura de mapas equiparada à leitura de textos, com outras referências teóricas, como Roland Barthes.

²⁹ A criação de “Situações” é proveniente do uso do questionário como meio de tecer generalizações das respostas dos/as estudantes.

As respostas obtidas, de forma geral, entrecruzam a cartografia escolar; os mapas encontrados em jogos; os sítios e instrumentos de localização e mapeamento, como o *Google Maps* e o GPS Global Positioning System.

Alguns estudantes afirmaram não ter acesso a mapas (Situação 1), enquanto outros citaram os mapas apresentados nas aulas de Geografia como os únicos utilizados no cotidiano (Situação 2).

Resposta mais frequente na Situação 1: “Não leio mapas”.

Respostas mais frequentes na Situação 2:

“Leio mapas só nas aulas de geografia”.

“Nas aulas de geografia, principalmente”.

“Na sala de aula”.

“Normalmente só leio [mapas] na aula de geografia quando ela [professora] fala sobre esse assunto” (Grifos meus).

Por outro lado, houve respostas que colocavam conjuntamente os mapas das aulas de Geografia e os mapas de jogos (Situação 3).

Respostas mais frequente na Situação 3:

“Mapas de jogos (*Destiny*³⁰), mapas políticos.”

“Mapa-múndi, político, jogos etc”.

Outras respostas ao questionário abordavam somente o uso do sítio *Google Maps* e do GPS pelos/as alunos/as (Situação 4).

Respostas mais frequentes na Situação 4:

“Mapas comuns tipo de GPS”.

“No GPS apenas”.

“De localização (*Google Maps*)”.

³⁰ O jogo *Destiny* foi desenvolvido pela Bungie, com lançamento em 2014. Abrange versões para jogos online e vídeo-game. A ambientação do jogo, em linhas gerais, contempla a criação de um universo de ficção científica. Fonte: <<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/destiny.html>>, acesso em 17/08/2016.

As respostas evidenciam que o cotidiano da maioria dos estudantes é permeado por mapas apresentados nas aulas de Geografia, como os mapas políticos e o mapa-múndi. As Situações 2 e 3 abarcam esse caso. Parte dos estudantes afirma que os mapas das aulas são os únicos frequentes no cotidiano (Situação 2), por isso, a cartografia escolar é um elemento que permeia a concepção de mapas dos/as alunos/as.

No cotidiano, mapas escolares e institucionais, a exemplo daqueles confeccionados em instância federal pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), podem encontrar-se mesclados a mapas confeccionados por outros atores e instituições (Situação 3), como empresas que fazem jogos eletrônicos. Vários estudantes conseguiram expor os momentos de leitura de mapas que não faziam parte da cartografia escolar, como os mapas presentes em jogos.

A ideia hegemônica de mapas, que abarca aqueles confeccionados pelo Estado, como os “mapas políticos”, talvez esteja se modificando com a frequência dos mapas em jogos e livros de fantasia épica, constituindo elementos que trazem outros olhares para a cartografia. Além disso, os mapas do *Google Maps* e as localizações do GPS (Situação 4) permitem que diversos atores confeccionem e utilizem mapas.

Segundo os escritos de Girardi (2012, p.49), os cartógrafos não têm mais a primazia da confecção de mapas. A tecnologia possibilitou uma diversidade de mapas nos mais variados campos, como jogos (i.e. RPG, *videogame*), publicidade e *marketing* etc. Conforme a autora, há uma diversidade de situações em que aparecem mapas de produções “extra-acadêmicas”, ou seja, mapas que não são confeccionados por cartógrafos acadêmicos ou por cartógrafos alocados em instituições de pesquisa públicas e/ou privadas.

Wood (2003) escreve que a profissão de cartógrafo deve ser contextualizada no âmbito do século XX porque na atualidade tal profissão, em seus moldes acadêmicos, tem se tornado anacrônica, inclusive pelas exigências demasiadas no “arranjo das formas” (GIRARDI, 2012, p.49), como legenda e escala (WOOD, 2003, p.7). A tecnologia possibilitou uma ampla gama de profissionais que confeccionam mapas e, por conseguinte, Wood (2003) proclama a extinção da profissão do cartógrafo.

A noção hegemônica de mapa transformou a cartografia institucional, confeccionada pelo Estado e difundida pela escola, na única concepção de mapas dos estudantes. Girardi (2012, p.40-41) expõe uma situação empírica que confirma essa ideia, quando a pesquisadora tece reflexões com colegas da área de Psicologia sobre as concepções deles sobre mapas. A autora apresentou uma série de mapas aos colegas, incluindo aqueles que não são comumente apresentados em sala de aula, como mapas históricos e mapas

infantis (GIRARDI, 2012, p.40). Dessa experiência houve a constatação de que os mapas do Brasil e do Mundo compõem uma ideia muito homogênea de mapa, herdada da educação básica (GIRARDI, 2012, p.41).

Na atualidade, essa padronização da ideia de mapa talvez possa passar por um processo de mudança pela diversidade de mapas existentes, confeccionados por diversos atores, como exposto. A partir do questionário, porém, faço uma indagação: a ampliação dos atores que confeccionam mapas desdobrou-se numa mudança nas concepções de cartografia dos/as estudantes?

4.2 Mapas “servem” apenas para localização?

Encontro algumas pistas na resposta à pergunta do questionário: “Qual a importância do estudo de mapas?”, pois aquela foi praticamente unânime: “para a localização”. Os/as alunos/as incluíram a própria localização ou a localização de um lugar distante, além do estudo de características físicas na paisagem, como relevo, hidrografia e clima. Destaquei algumas respostas, transcritas integralmente, porque acrescentavam outros elementos em meio à homogeneidade das respostas encontradas:

- a) “É importante para termos noção de onde estamos, como chegar a algum lugar, e até mesmo noção de distância”.
- b) “Melhor localização, e saber seu posicionamento”.
- c) “É importante para viagem e principalmente para você no cotidiano, e sempre usaremos o mapa na nossa vida”.
- d) “É importante para sabermos onde se localizam os países, as ilhas, os mares, os rios, as cidades, os continentes, etc. Ele [mapa] serve para nos mostrar o verdadeiro significado de cada local” (grifos meus).
- e) “Para ter conhecimento de outras regiões, para saber a localização de onde ocorrem conflitos do mundo inteiro”³¹.

A concepção de mapas dos estudantes não rompe com a noção da objetividade e precisão dos mapas, relacionados ao pensamento cartesiano e à geometria euclidiana. O intuito da confecção de mapas por parte dos/as alunos/as era o questionamento dessas noções

³¹ Essa resposta pode estar relacionada à própria disposição dos conteúdos de Geografia para a primeira série do Ensino Médio. Como exposto anteriormente, o primeiro bimestre aborda a cartografia em relação às novas tecnologias e aos conflitos geopolíticos do “mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2012, p.99).

de objetividade, juntamente com a introdução ao estudo de mapas históricos, que não se atrelam às convenções atuais.

Para Simielli (2001, p.99), a leitura crítica de mapas pelos/as estudantes à ideia de uma Cartografia restrita à localização. Com outra referência, amparado em Jacques Derrida, Harley (2005, p.196-197) ressalta que a leitura de mapas abrange temas além da precisão geométrica e de localização. Para o autor, mesmo com símbolos padronizados, há elementos contraditórios nos mapas que questionam a abordagem puramente objetiva dos mesmos, levando em conta sua construção histórica.

4.3 Panorama das ideias sobre História da Cartografia em sala de aula

Passo para a última pergunta do questionário: “Os mapas têm história? Por que?” Alguns estudantes lembraram-se do aspecto religioso de mapas antigos³². Destaquei algumas respostas e, a seguir, analiso suas ideias gerais:

- a) “Sim, pois ao longo do tempo [os mapas] foram mudando e ainda vão mudar” (grifos meus).
- b) “Sim, pois nem todos os mapas vão continuar os mesmos, depois de um tempo eles irão mudar e é bom sabermos como eram os mapas de antigamente”.
- c) “Sim, por exemplo, antigamente os mapas tinham desenhos de monstros e envolviam religiões. E hoje observando esses mapas reconhecemos esses ‘monstros’ como animais comuns. Os mapas nos ajudam a entender também a história que ocorreram”.
- d) “Sim. Antigamente os mapas eram criados religiosamente ou da maneira que era criado o império”.
- e) “Sim porque antigamente eram feitos de uma forma e agora os atualizados mostram mais coisas”.
- f) “Sim, porque antigamente o mapa era usado para marcar caminhos e lugares e eles eram muito usados pelas grandes navegações”.

³² Várias respostas têm a influência dos mapas medievais e renascentistas apresentados nas oficinas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no segundo semestre de 2014, conforme relatado na Introdução. Parte dos/as alunos/as participava das atividades do Programa durante a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental. Essa influência ficou mais evidente no momento da entrevista.

- g) “Sim, pois desde a antiguidade as pessoas usam mapas para se locomover a grandes distâncias e para saber chegar a lugares desejados”.
- h) “Sim, pois antigamente os mapas eram feitos diferente, as pessoas viam o mundo de forma diferente, os mapas eram feitos de forma religiosa”.
- i) “Sim, porque muito tempo atrás existiam uns homens que descobriram a cartografia e assim foram criando os mapas como o de Tales e outros gênios da geografia”.

Pela última resposta transcrita (letra “i”), existe a ideia da cartografia como uma criação de gênios. Pesquisas que tratam do ensino de ciências na educação básica (SOLBES; TRAVER, 1996; GUERRA; MENEZES, 2009) evidenciam que, geralmente, alunos e alunas concebem a própria ciência como uma atividade de “gênios” que realizam observações em laboratório. Para o questionamento dessas ideias por vezes estereotipadas, Guerra & Menezes (2009) tecem um diálogo entre o ensino de física e a literatura, com a inserção de um aporte sócio-histórico em relação à ciência, identificando, em sala de aula, determinados contextos de produção de conhecimento.

No âmbito da cartografia, Harley (2005, p.63-72) se lembra da importância do estudo do contexto histórico do cartógrafo, bem como da sociedade, e a relação entre determinados mapas numa mesma época. “A regra básica do método histórico é que unicamente se podem interpretar os documentos em seu contexto. Essa norma se aplica igualmente aos mapas [...]” (HARLEY, 2005, p.63-64, tradução livre). A inserção do contexto histórico do cartógrafo exerce um questionamento em relação à cartografia identificada com o positivismo, que não abarca os mapas medievais, por exemplo. No diapasão empirista, a cartografia tende a evoluir, adquirindo maior precisão e objetividade, como identificado na resposta de letra “e”, acima.

Já a resposta de letra “d” sugere um contraponto entre mapas com concepções religiosas e mapas confeccionados pelo império. Essa resposta pode marcar raciocínios que consideram os mapas imperiais, identificados com manifestações de poder, a partir dos atributos da precisão e da demarcação de fronteiras. Nesse sentido, há diferenciação em relação aos mapas “criados religiosamente”, que não se atrelam a esses parâmetros métricos. Wood (2013, p.31) evidencia várias diferenças entre mapas modernos e mapas medievais. Os primeiros tendem a ser uma construção do Estado, com fronteiras precisas, enquanto os mapas

medievais não apresentam os mesmos atributos territoriais, com a inserção de espaços vazios e descontínuos.

A resposta de letra “h” insere a ideia de diferentes visões de mundo na confecção de mapas. Esse traço de mapas como documentos culturais se distingue das respostas de letras “f” e “g”, que concebem os mapas pelo atributo da localização.

Em suma, as ideias sobre a historicidade dos mapas são bastante heterogêneas entre os estudantes. Por esse motivo apresentei um número maior de respostas dos alunos em relação ao tema. A partir das respostas, de maneira geral, há certa dificuldade em questionar o paradigma da localização, inserindo contextos históricos. A confecção de mapas por parte dos estudantes e a observação de mapas T-O tiveram o intuito de suscitar reflexões sobre o “contexto do cartógrafo”, ou seja, as intenções e histórias presentes nos mapas. No caso dos mapas feitos em sala de aula, cada estudante trabalhou a partir do seu contexto e de suas intencionalidades, expostas na entrevista.

4.4 Carto-falas: experiências narrativas na cartografia

Denomino “experiências narrativas” a possibilidade que os mapas suscitam de “contarem histórias” (BROTTON, 2014, p.12; SEEMANN, 2012, p.101) sob dois aspectos: as histórias culturais contadas sobre o prisma da História da Cartografia, como verificado nos mapas medievais, e as histórias contadas por biografias a partir de um envolvimento com determinada localidade representada no mapa. Este segundo tipo de envolvimento é verificado no campo artístico, como poemas (SEEMANN, 2012, p.101) e experimentações em cartografia (LEIRIAS, 2012).

Destaco que os/as alunos/nas confeccionaram mapas, embrenhando-se pelos limites tênues entre cartografia e arte. A criação de mundos fictícios questionava a ideia hegemônica de “mapa”, identificada com a cartografia apresentada em sala de aula, que contém convenções, abordadas, geralmente, como uma única maneira “verdadeira” de se fazer um mapa. As convenções são importantes para uma série de objetivos, mas é preciso questioná-las para que não se tornem o único padrão “aceitável” para a confecção de mapas.

É importante destacar que uma distinção rígida entre cartografia e pintura somente faz sentido no contexto do *habitus* ocidental hegemônico que, ao cindir razão e sensibilidade, valoriza a primeira, portanto o mapa cartesiano-newtoniano, bem como as noções de espaço euclidianas e projetivas e as figurações espaciais que as expressam que permitirão, nesta

perspectiva hegemônica, o entendimento geográfico do mundo (KATUTA, 2005, p.7247).

Os mapas medievais e a produção cartográfica dos estudantes, conforme os dois eixos da pesquisa, teceram relações e diálogos, proporcionando a organização nas categorias a seguir:

- 4.4.1. Mapas que surgem “do nada”
- 4.4.2. Mapas nunca estão “prontos”
- 4.4.3. Carto-falas sobre experiências cotidianas
- 4.4.4 Mapas medievais T-O: o desafio do desconhecido
- 4.4.5.Céu, Inferno e outras cosmologias
- 4.4.6. Os mapas “diferentes" e os mapas “normais”

4.4.1 Mapas que surgem “do nada”

Embora existissem repertórios e intencionalidades, os diálogos estabelecidos com os/as alunos/as pretendiam produzir experiências singulares no processo da pesquisa (PASSOS; KASTRUP, 2014, p.210). Essas experiências, enquanto “criadoras de sensibilidades”, apareceram na fala dos alunos como algo “do nada”. Mapas que vêm à imaginação, extrapolando os limites demarcados pela cartografia cartesiana (SEEMANN; PREVE; CAZETTA, 2014, p.8). Nesse sentido, expliquei aos estudantes, durante a entrevista, alguns dos objetivos propostos:

Pesquisadora: — A ideia era que vocês utilizassem a imaginação para desenhar os mapas...porque principalmente os mapas T-O tinham muitos elementos de imaginação...como o Paraíso “no topo”...então gostaria que vocês percebessem o quanto os mapas têm a ver com a imaginação...até hoje...porque vocês nunca irão conseguir ver a Terra inteira numa foto...impossível...numa foto ou num mapa...impossível...então utilizar a imaginação sempre é necessário...mesmo num mapa atual...do IBGE [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística]³³, por exemplo...ou num mapa mais antigo...a imaginação sempre está presente...Isso que eu queria mostrar também, por isso pedi que vocês criassem a partir da imaginação...

³³ Para discussões sobre a maneira como os mapas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) se tornam padrões nas aulas de Geografia ver Silva & Kaercher (2006).

Mesmo que muitos desenhos apresentem temas que se repetem, como montanhas, florestas, desertos, castelos e rios, até por inspiração nos vídeos apresentados em sala de aula, foi por meio dessa constatação que foi possível o agrupamento dos desenhos para a entrevista. Apesar dos elementos padronizados nos mapas, a entrevista evidenciou que os estudantes tinham certo contato prévio com mapas de fantasia épica sem que houvesse a prática do cartografar segundo o mesmo tema. Por isso, a mostra de vídeos constituiu-se enquanto uma novidade para os estudantes, como fica evidente nas falas a seguir:

Miguel³⁴: — Eu nunca tinha visto também como fazer um mapa assim sabe...também nunca tinha visto vídeos...nunca tinha pensado nisso...Como algumas pessoas fazem mapas...

Pesquisadora — A partir dos vídeos?...São dicas os vídeos...Não era para fazer exatamente igual..era uma sugestão para vocês...[...]

Kauê: — Eu tentei fazer igual ao vídeo...Ele [desenhista] começa e sai uma coisa “mor legal”... (grifos meus).

Por outro lado, vários mapas foram além do esperado e os temas encontrados fizeram parte de narrativas únicas, além da padronização aparente. Começo pontuando um diálogo com o aluno Flávio, seguindo com o mapa elaborado por ele (Figura 4.1). A fala evidencia uma situação comum na entrevista, quando vários estudantes disseram que os mapas vieram da imaginação.

Pesquisadora: — O que você achou das aulas?...Sem pensar no que é certo ou no que é errado, pensando no seu mapa.

Flávio: — Na verdade veio da cabeça. Você tinha falado para inventar. Veio mais da cabeça mas teve muita coisa que eu descobri que eu não sabia dos mapas...

³⁴ Os nomes dos/as alunos/as são fictícios e as gravações das conversas foram realizadas apenas em áudio, não envolvendo a exposição dos nomes dos/das estudantes, bem como seus rostos.



Figura 4.1- Mapa do aluno Flávio

4.4.2 Mapas nunca estão “prontos”

Alguns estudantes alegaram que o tempo da Atividade 1 foi insuficiente para a conclusão dos mapas. A preocupação de muitos era deixar o mapa “bonito”/“correto” e vários comentários durante a confecção dos mapas foram feitos nesse sentido. Acredito que houve mais elementos que os alunos gostariam de inserir nos mapas caso o tempo da aula fosse estendido. Interpreto, também, pelos próprios comentários e preocupações dos alunos, que a confecção de mapas, para eles, está atrelada a algo “pronto” e dado, já que a criação de mapas não é prática recorrente. A preocupação de um mapa “bonito” foi manifestada durante toda a atividade pelo aluno Mário, que retomou a questão durante a entrevista:

Mário: — O meu mapa [Figura 4.2] ia ficar bonito, sabia? Ia ficar bonito, só que eu não terminei...O meu mapa, por exemplo, eu me inspirei em um dos mapas que você tinha mostrado e é uma mistura das coisas que eu assisto, tal. Eu não consegui terminar mas estava pensando em fazer um reino, estilo uma mistura de *Game of Thrones*³⁵ com outras coisas mais antigas, uma coisa mais...medieval.

Semelhante situação ocorreu com a aluna Letícia (Figura 4.3) que, embora tenha faltado no dia da entrevista, escreveu “Desenho Incompleto” no próprio mapa. Muitas outras falas da entrevista evidenciam a mesma ideia, como ocorreu com os mapas dos alunos Daniel e Sérgio, respectivamente, Figuras 4.4 e 4.5:

Daniel: — Eu achei legal tentar fazer o mapa...mas não deu para acabar...

Sérgio: — É...não deu para terminar...

Daniel: — É...foi legal...

Pesquisadora: — É...nós ficamos três aulas [seguidas]..mas quando mexemos com a imaginação temos um tempo mesmo para fazer...

Daniel: Eu não sabia como fazer mapa...

³⁵ Alusão à homônima produção televisiva norte-americana, baseada na série de fantasia épica “As Crônicas de Gelo e Fogo”, escrita por George R. R. Martin. No site <<http://wiki.gameofthronesbr.com/index.php/Geografia>> é possível visualizar a espacialização do mundo fictício proposto pela série. Acesso em 25/10/2016.

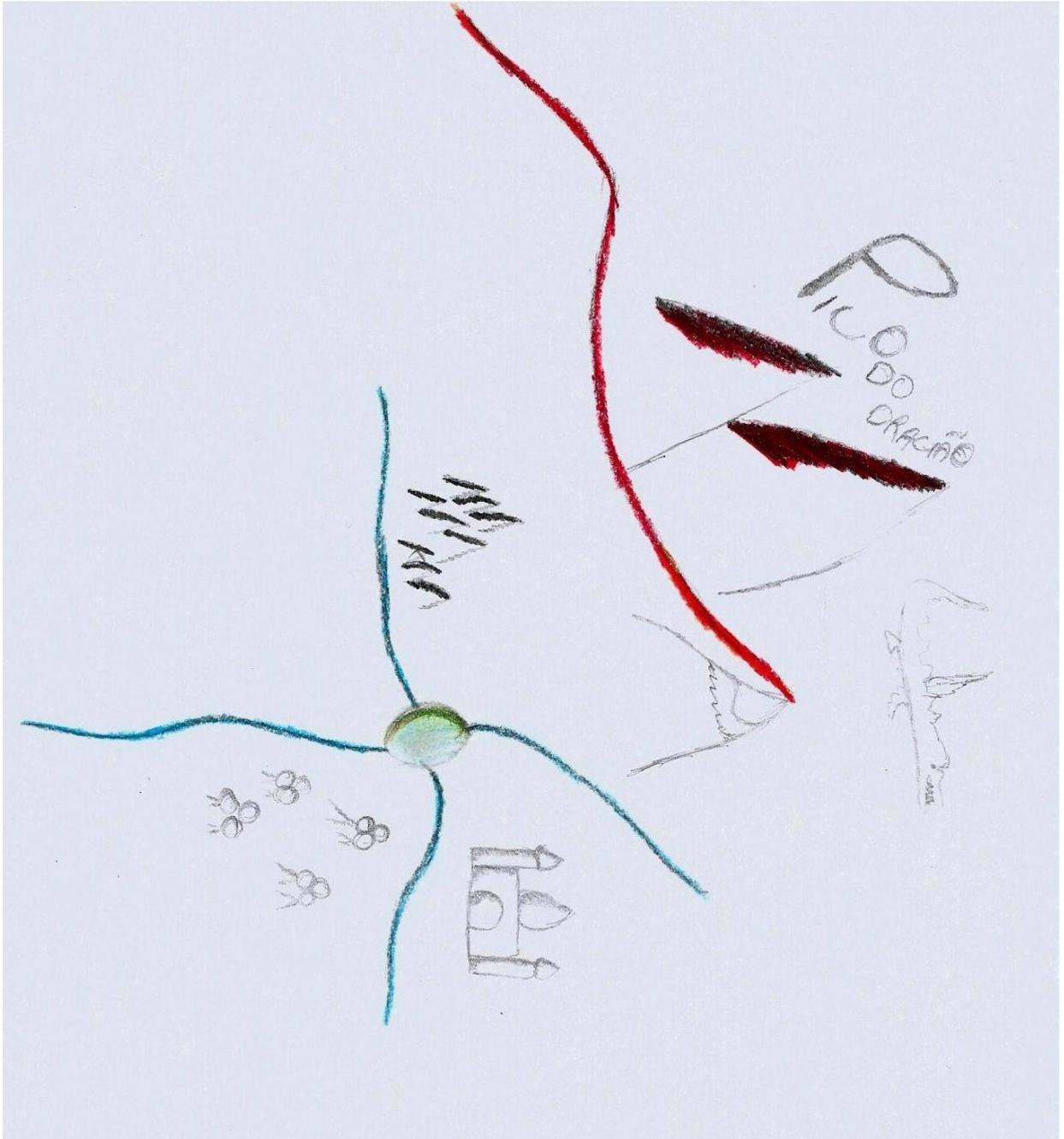


Figura 4.2 - Mapa do aluno Mário: “Pico do Dragão”

Desenho Incompleto



Figura 4.3 - Mapa da aluna Letícia: "Islândia"

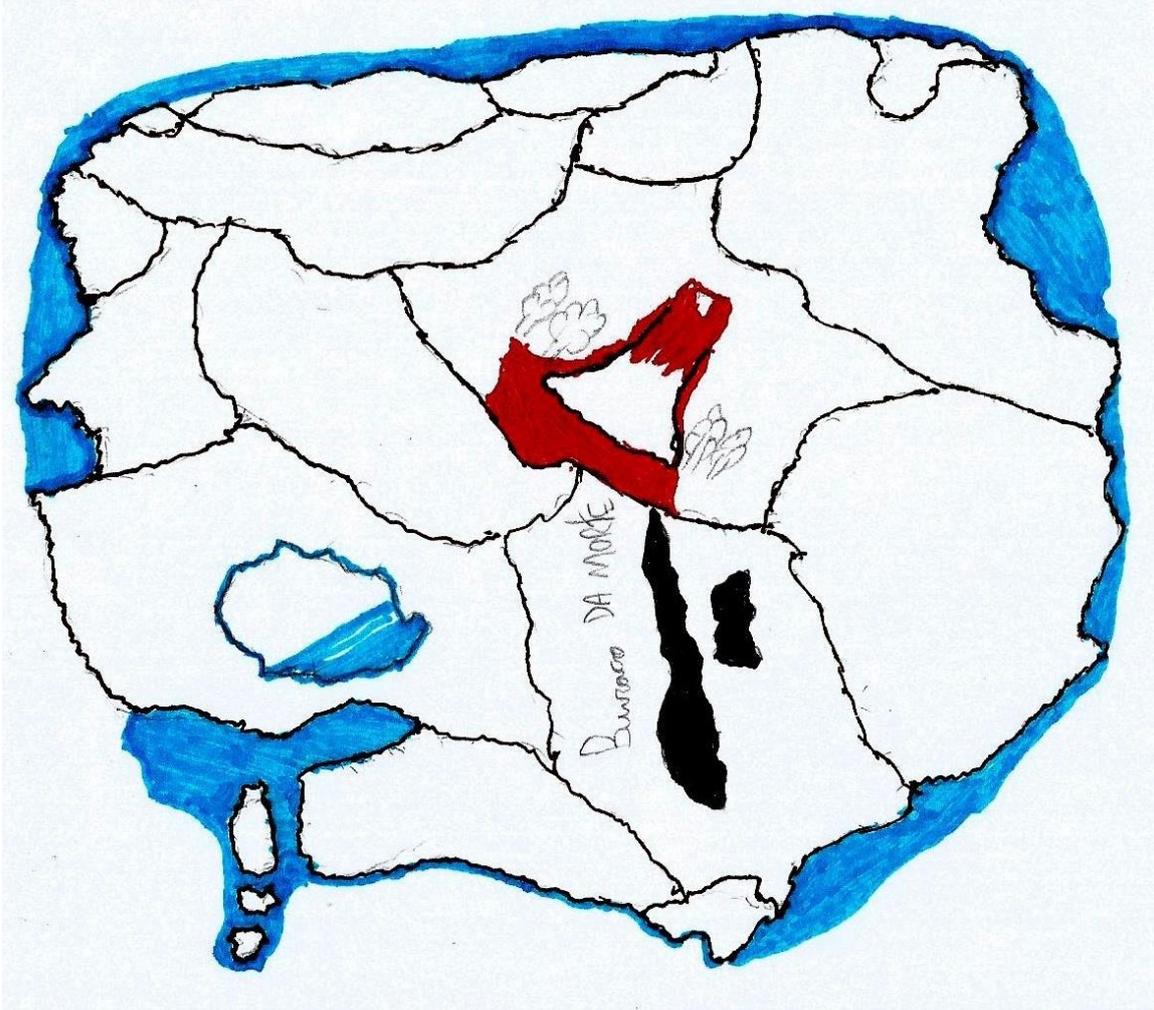


Figura 4.4 - Mapa do aluno Daniel: "Buraco da Morte"

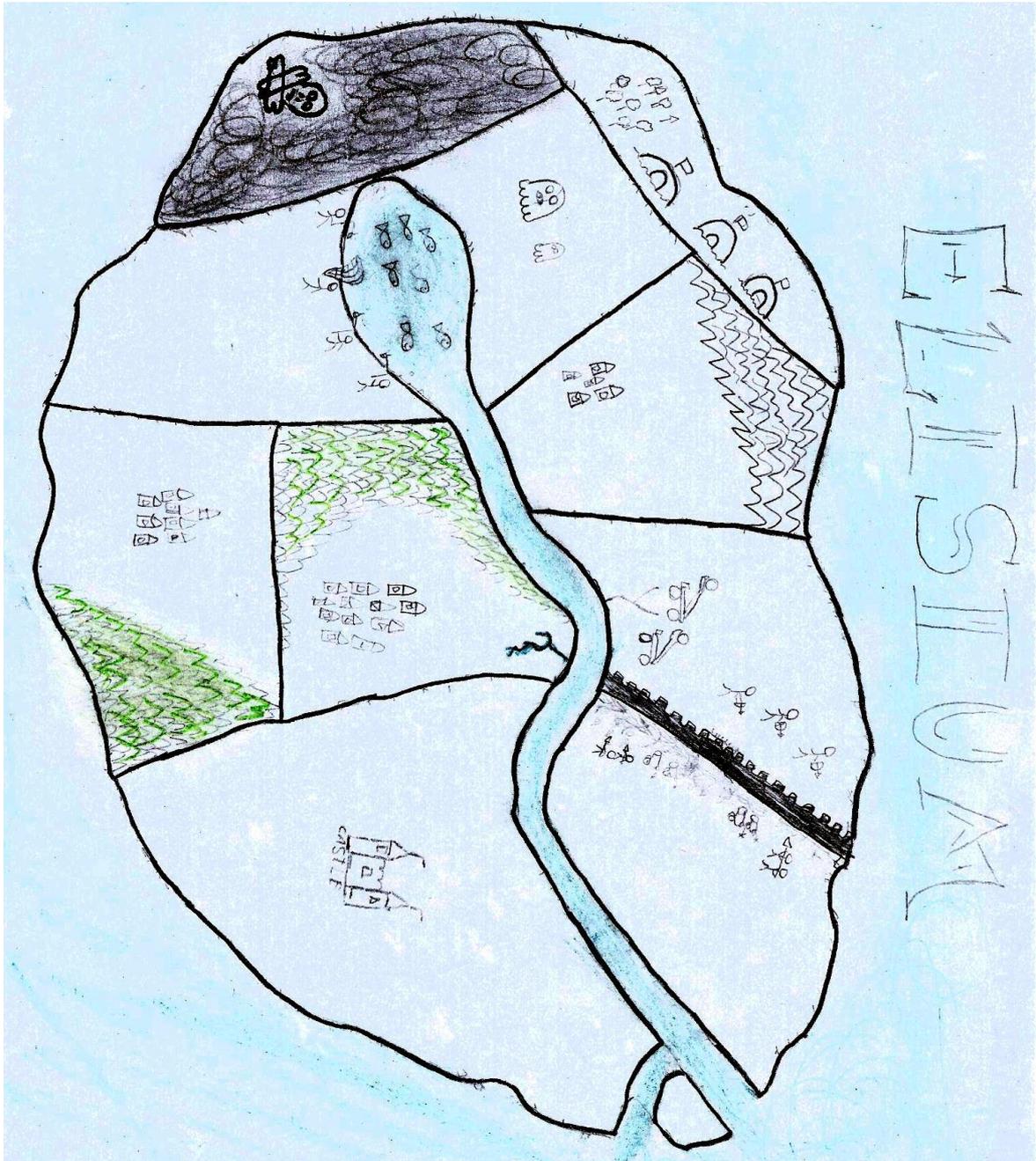


Figura 4.5 – Mapa do aluno Sérgio: “Elisium”

4.4.3 Carto-falas sobre experiências cotidianas

Durante a entrevista, o aluno José alegou ter confeccionado seu mapa baseado no jogo de videogame *Destiny* (Figura 4.6). Voltando ao questionário inicial, essa situação evidencia que os jogos fazem parte do cotidiano de vários/as alunos/as. O potencial educativo dos jogos de videogame merece maiores estudos.

José: — O meu [mapa] foi mais inspirado num jogo que eu jogo com meu pai...Por exemplo este Castelo Desperto é o reino deles...[inaudível] A Ilha Decaída é onde eles vão para salvar as pessoas...Porque lá tem um bicho..e eles recebem um tipo de chamado para salvar essas pessoas...

Mário: — É um Reino de Proteção?

José: — Sim...tem essa Ilha Caçadora, Terra de Titãs...[inaudível]

Pesquisadora: — São jogos de videogame?

José: — Esse jogo é de videogame e se chama Destiny...

Pesquisar: — Outras pessoas da classe conhecem esse jogo?

José: — Tem um grande grupo jovem jogando Destiny e pessoas mais velhas...tipo o meu pai e os amigos dele...Um amigo do meu pai lá do Destiny tem 58 anos...

Pesquisadora: — Quer comentar mais alguma coisa?

José: — Eu ia fazer meu mapa de planetas...porque no Destiny não tem só a Terra...também tem Marte, Vênus, Terra e Lua e na nova expansão acrescentou Saturno...

Como é verificado nos jogos *online*, José confecciona seu mapa a partir de um conjunto de *hiperlinks*, passíveis de acesso. Propondo constatações semelhantes, Alves (2005 apud Moita 2007, p.58) escreve sobre a não-linearidade da narrativa configurada em experiências de jogos eletrônicos.

A linearidade que nasceu com a escrita teve papel determinante no pensamento ocidental e tem, nesta nova realidade em que vivemos, o momento de seu declínio, agora que os artefatos tecnológicos - os games - permitem mergulhar nas malhas da rede, perder-se e libertar-se dos caminhos proibidos (MOITA, 2007, p.58).

Os jogos eletrônicos compõem narrativas inseridas em hipertextos. Xavier (2007, p.107) estuda esse fenômeno como parte de um “gênero da literatura eletrônico-digital”, nomeada *Ficção Hipertextual*. A ideia básica é o rompimento com narrativas lineares por meio do acesso *online* a vários *links* de forma concomitante, além da fabricação de enredos e o controle de personagens (XAVIER, 2007, p.108).

Ele [hiperleitor] topologicamente escolhe os links pelos quais deseja se mover, saltando de um lugar a outro no espaço digital da *web*, transitando livremente pela narrativa hipertextual de estrutura aberta. Flutuando sobre o hipertexto ficcional, o hiperleitor organiza o enredo de acordo com suas vontades e expectativas, consolidando sua participação real no desvelar da trama virtual (XAVIER, 2007, p.107, grifos meus).

Ressalto, também, que José percebeu a possibilidade de mapeamento a partir de cosmologias que incluam elementos celestes, como planetas.



Figura 4.6 - Mapa do aluno José: "A terra Destinada"

A aluna Mariana, por sua vez, confeccionou um mapa segundo seu contato com livros de temática juvenil, escolhendo cartografar a saga “A Seleção”, escrita pela estadunidense Kiera Cass. Ressalto que a escritora da saga admite que se inspirou em histórias que envolvem casamentos, figuras femininas e príncipes, como a Cinderela e a personagem bíblica Esther. Porém, divergindo daqueles contos clássicos, a autora insere outro amor na vida de sua heroína, deixando de abordar o príncipe como figura idealizada³⁶.

Mariana foi a única estudante que estabeleceu carto-falas logo ao fim da Atividade 1, explicando o livro que havia lido e o título, “Iléa” (Figura 4.7), a partir da comparação entre o sistema de castas encontrado na Índia. Por esse motivo esses elementos não apareceram na entrevista, pois já tinham sido explicitados em outra ocasião.

Mariana: — Meu mapa eu fiz baseado no livro que eu li que é de castas...Tem o Reino, que é a Casta 1...e a Casta 2 é perto do Reino..até a Casta 8.... o país é a Iléa...

³⁶ Informações extraídas de entrevista concedida em 28/03/2014 pela autora Kiera Cass para uma revista dedicada ao público adolescente. Disponível em: <<http://todateen.com.br/leretdb/entrevista-kiera-cass-autora-da-serie-selecao/>>, acesso em 27/10/2016.

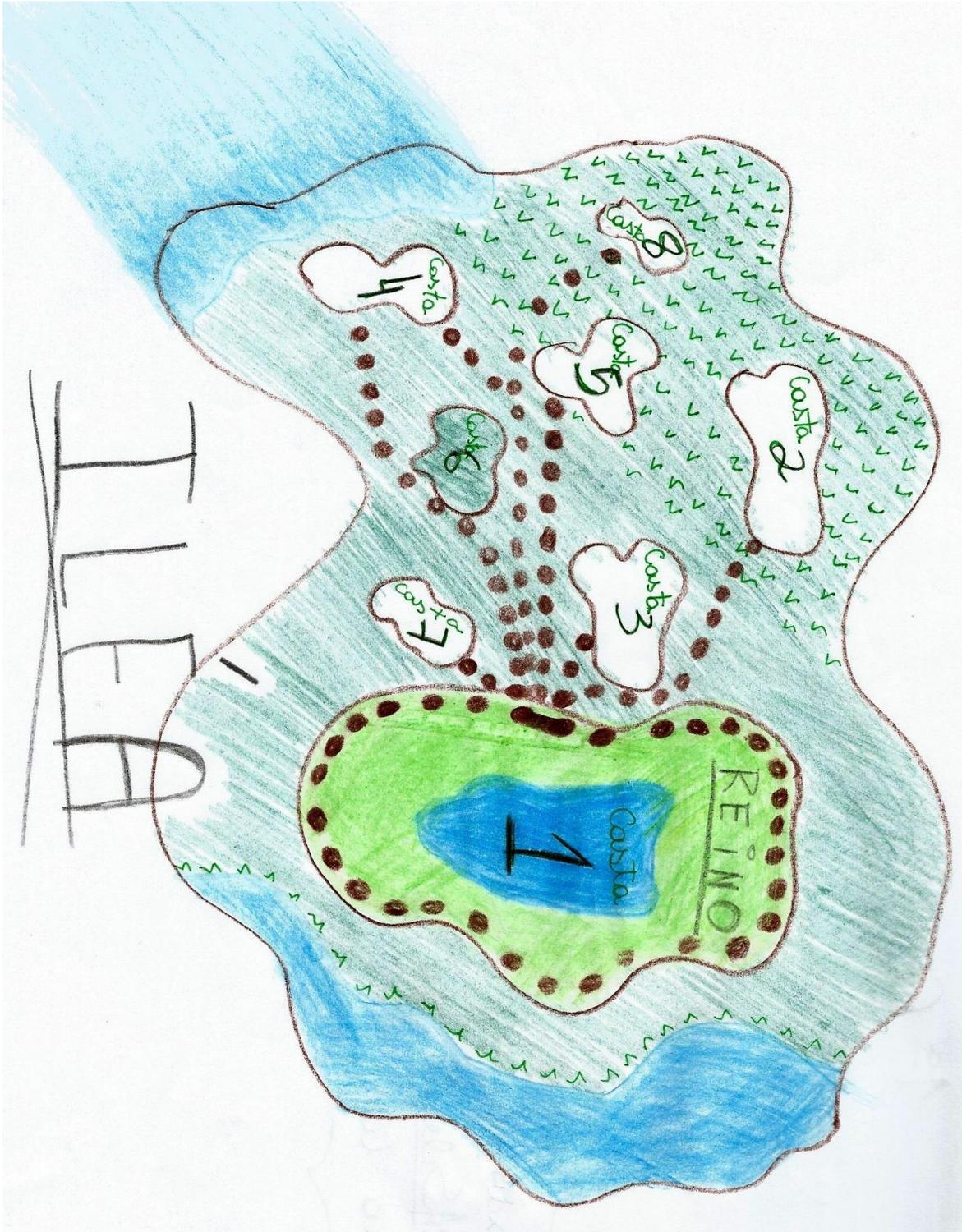


Figura 4.7 – Mapa da aluna Mariana: “Iléa”

4.4.4 Mapas medievais T-O: o desafio do desconhecido

Em vários momentos da entrevista foram estabelecidos paralelos entre os mapas confeccionados pelos alunos e os mapas T-O, além de reflexões sobre o papel dos mapas na atualidade. Algo a notar foi o predomínio de ilhas circundadas pelo oceano, elementos que se assemelhavam aos mapas T-O e que foram explicitados aos grupos entrevistados:

Pesquisadora: — Vocês desenharam ilhas, talvez inspirados pelo vídeo, com mar em volta...assim como se pensava na Idade Média...aqui existem os continentes e em volta o mar...tem a ver com os mapas T-O...com ilhas circundadas pelo Oceano...Há questões que se repetem...

4.4.5 Céu, Inferno e outras cosmologias

A temática dos pontos cardeais compõe o conteúdo básico de Geografia no currículo oficial, em que o paradigma da localização impera. E se esses mesmos pontos fossem considerados a partir de cosmologias e cosmogonias? A “relatividade” dos pontos cardeais também está presente na crença cristã medieval, em que o Leste/Oriente remete à ideia de Paraíso. A cartografia do período esteve profundamente enraizada nesta concepção, apresentando representações que reforçavam a crença cristã. O Paraíso “se tornava um lugar real nos mapas, ainda que inacessível devido a barreiras insuperáveis como imensas muralhas ou de montanhas de fogo” (SEEMANN, 2012, p.35).

Essas barreiras apareceram, em sala de aula, no mapa “Éden” (Figura 4.8), em que se encontra a “Terra Escaldante”. Segundo o aluno Luis, que confeccionou o mapa, a “Terra Escaldante” seria inabitável.

Luis: — Então..é...o meu não é bem o Paraíso...Eu fiz ele [mapa] mais ou menos baseado na Idade Média...Então aqui seria, por exemplo, uma floresta [Floresta sem fim]...eu fiz uma parte onde seria pouco habitável e a outra parte que seria mais do império, onde tem pessoas, mesmo.

Pesquisadora: Entendo, uma parte habitável e outra não habitável...

Vinícius: É...mais ou menos isso...

Pesquisadora: Aí você fez aqui a Terra Escaldante que também que seria habitável ou não habitável?

Vinícius: Seria não habitável porque é uma terra cheia de vulcões...onde ficaria muito quente...então...quase ninguém iria lá praticamente...

Pesquisadora: — Então na Terra Escaldante ninguém habitava...podemos fazer um paralelo com mapas medievais..Por exemplo, o que era além desse Oceano que circundava a Terra era o inabitável..o desconhecido...ou habitado por monstros...

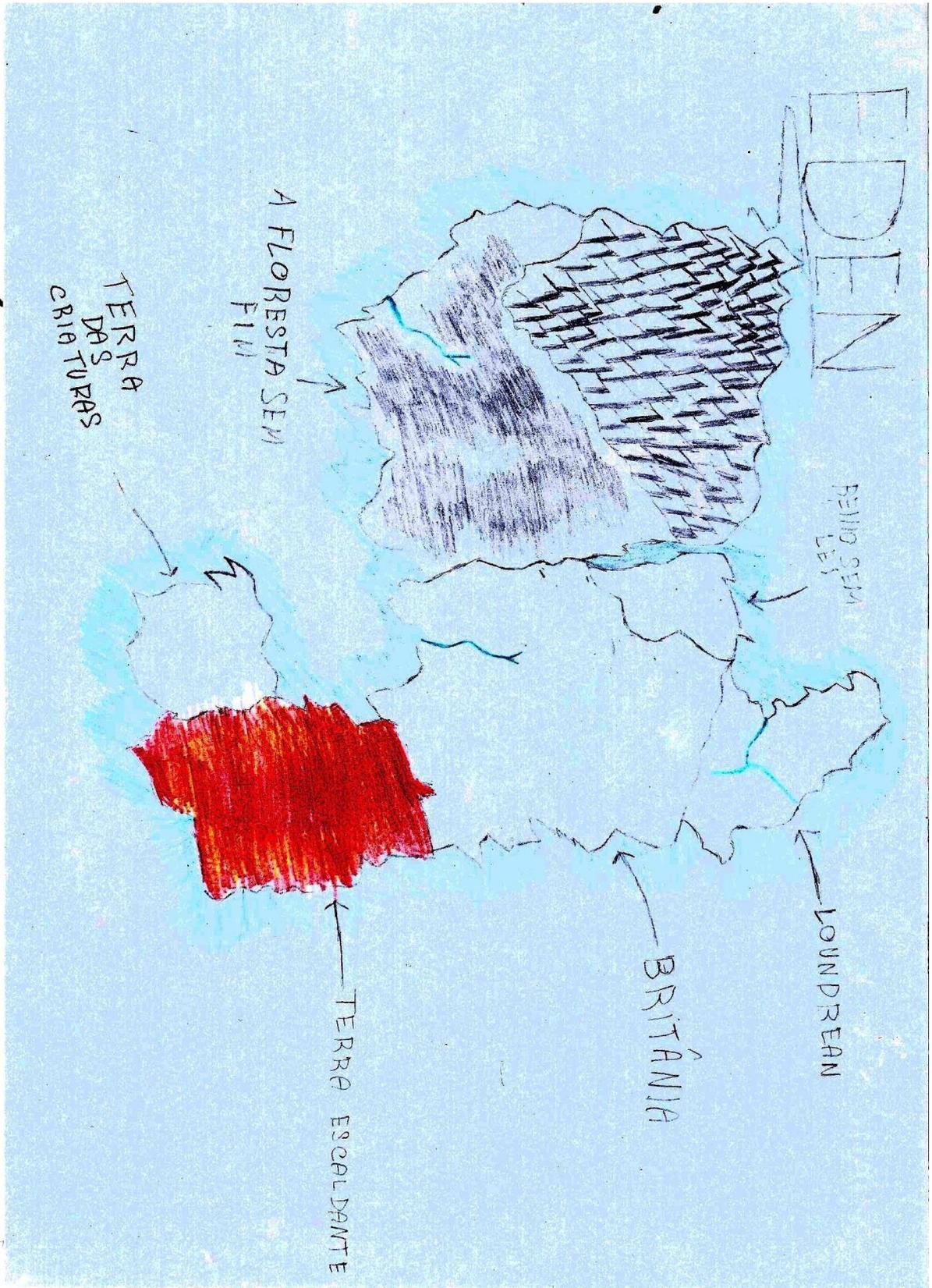


Figura 4.8 - Mapa do aluno Luis: "Éden"

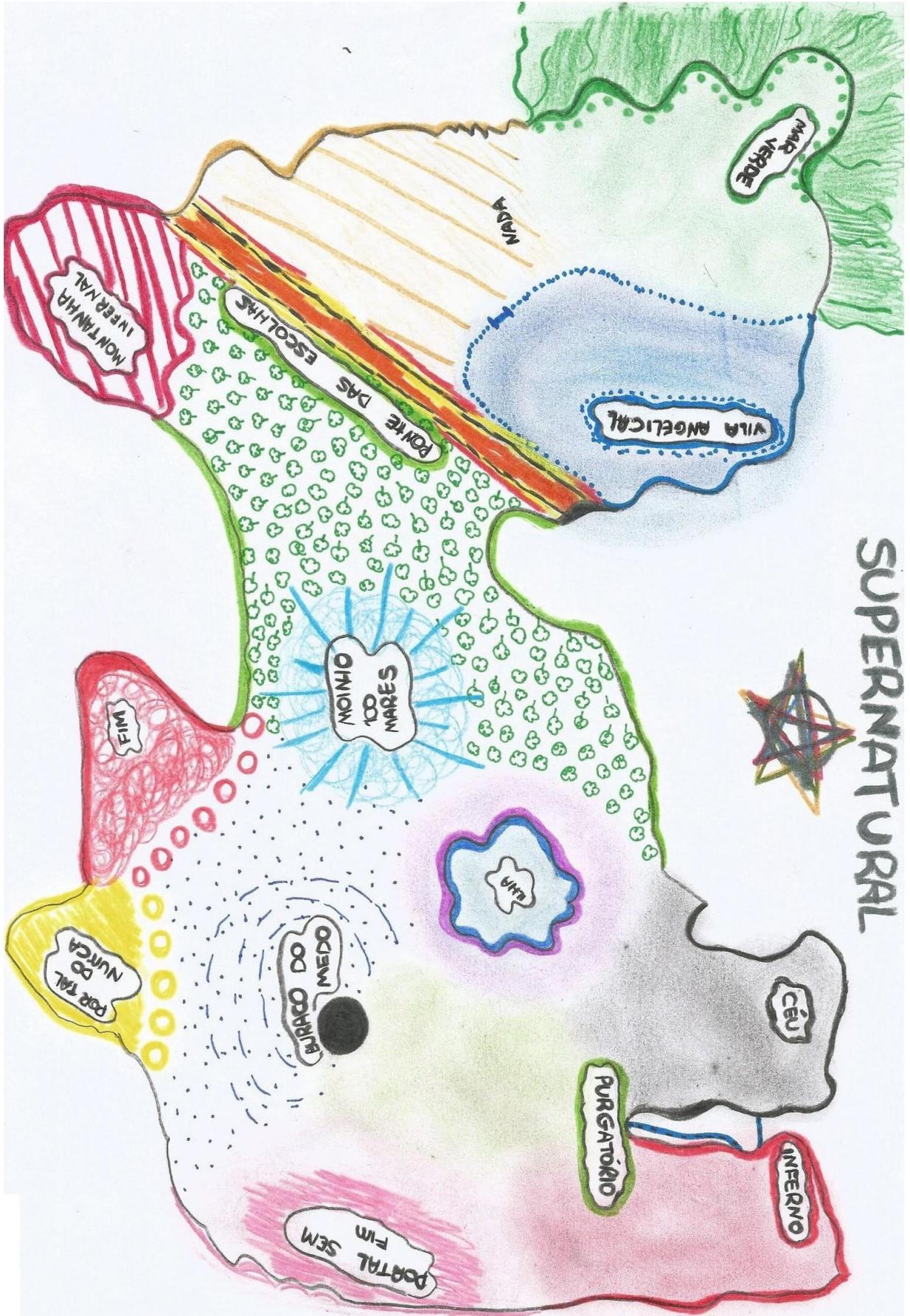


Figura 4.9 – Mapa da aluna Luisa: “Supernatural”

O mapa “Supernatural” (Figura 4.9), por sua vez, apresentava muitos elementos religiosos recorrentes no medievo, como *céu, inferno, purgatório, montanha infernal, ponte das escolhas, vila angelical, buraco do medo* etc. A aluna Luisa, autora do mapa, havia participado das oficinas do PIBID em 2014 e já conhecia alguns mapas apresentados durante a Atividade 2, como ela relata. As relações com temáticas medievais na confecção de mapas, nesse caso, foram mais claras.

Luisa: — Eu fiz isso porque segundo a crença do mapa antigo o céu e o inferno ficavam na Terra. Aí eu desenhei isso porque eu acho que talvez possa ser que fique mesmo e também como esse negócio de navegações porque os mapas serviam para os navegadores saberem o que e onde ficava cada coisa mais ou menos e o que eles iam enfrentar.

Pesquisadora: E aqui você fez o “Buraco do Medo”....

Luisa: É...eu fui inventando um monte de coisa...

Pesquisadora: Porque os navegadores tinham muito medo, até no Renascimento, nas Grandes Navegações, o medo continuava [...]. E o que você achou das aulas?

Luisa: Eu achei interessante porque alguns [mapas] eu já tinha visto no PIBID³⁷.

Pesquisadora: Ah, sim.

Luisa: Então foi legal relembrar.

No mapa “Supernatural” encontra-se uma cosmologia muito semelhante ao maravilhoso encontrado na obra “Divina comédia”, que data do século XIV, como apresentado no Capítulo 2. O conjunto de cem cantos na obra de Dante aborda o Inferno, o Purgatório e o Paraíso, com heranças greco-romanas e cristãs. O Purgatório é abordado na segunda parte da obra dantesca, entendido como uma região de provas, localizado numa montanha do hemisfério sul. Após este lugar de provas os fiéis ascenderiam ao Paraíso que, concebido segundo a visão aristotélica, abarcaria o Empíreo, ou “céu perfeito” (RAMOS, 2013, p.232).

³⁷ A aluna se refere às oficinas em História da Cartografia do PIBID, realizadas durante o segundo semestre de 2014. Efetuei um panorama das oficinas do programa mencionado na Introdução desta pesquisa.

Dando continuidade às cosmologias encontradas em sala de aula, destaco o mapa feito a partir dos signos do Zodíaco, “Sigdéttria” (Figura 4.10), descrito na carto-fala a seguir:

Miguel: — Eu fiz meu mapa por causa dos Signos. Aí coloquei o nome de Sigdéttria. Na verdade tem 12 partes, então cada parte é um signo. Aí coloquei Capricórnia, de Capricórnio, Árias de Áries. Coloquei ilhas também, cada ilha tem um nome, mas elas não são signos, são só outras constelações que eu gosto delas.

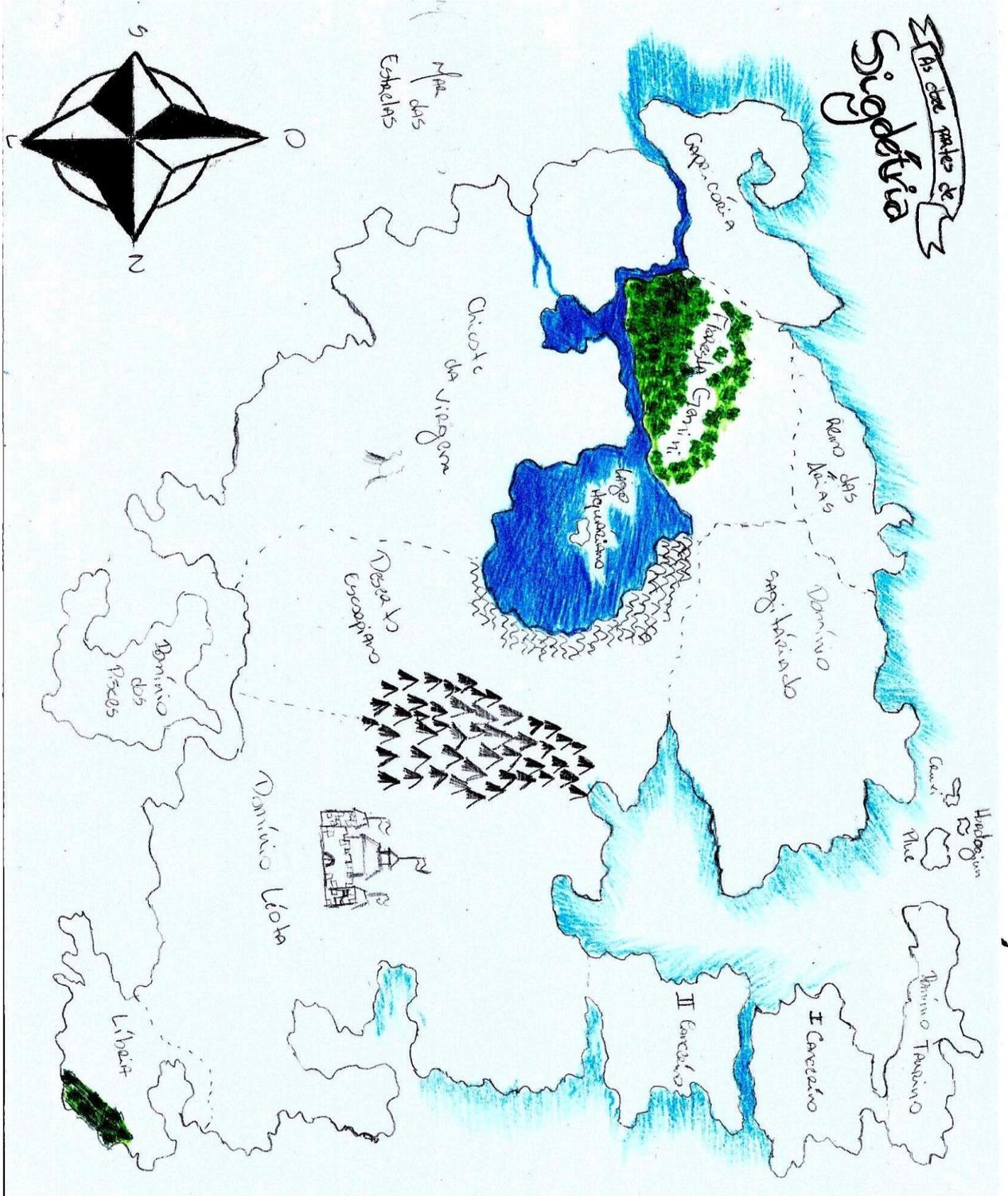


Figura 4.10 – Mapa do aluno Miguel: “Sigdétria”

4.4.6 Os “mapas diferentes” e os “mapas normais”

Após todas as atividades, destaco algumas falas sobre a prática educativa de leitura dos mapas medievais, em que os/as alunos/nas alegaram desconhecimento em relação aos mapas apresentados em sala de aula, diferentes dos convencionais, identificados com a cartografia hegemônica.

Durante a entrevista, um grupo de alunos/as estabeleceu conversas que, de certa forma, questionaram a visão de cartografia predominante.

Pesquisadora: O que vocês perceberam nos mapas que foi diferente do que vocês achavam?

Nathalia: — A gente não sabia nem nunca tinha visto um mapa assim.

Pesquisadora: — Sim, os mapas T-O, diferentes do comum...

Raquel: Normalmente a gente está acostumado com aqueles **mapas normais**...não esses assim...(Grifos meus).

Igor: — Foi interessante porque foi diferente do que tínhamos visto já: os **mapas modernos**...(Grifos meus).

Pesquisadora: — E dá para pensar nos próprios mapas atuais...Nós não sabemos exatamente representar a Terra como ela é...Não é que um mapa seja melhor que o outro..cada um tem o seu pensamento a respeito da Terra...

Para tecer reflexões, estabeleci pontos de conexão entre algumas possíveis mudanças no modo como os/as estudantes olhavam os mapas:

Pesquisadora: — Gostaria que vocês dissessem de que maneira as aulas contribuíram para mudar (ou não) o modo como vocês olham os mapas.

Mário: — Eu gostei desse mapa aqui [T-O] porque achei **diferente**...É, eu gostei dele...(Grifos meus).

Samuel: — Ah, eu achei legal que é uma **coisa diferente** para fazer na escola...e sobre a matéria mesmo de Geografia...já ajuda bastante... (Grifos meus).

Flávio: — Eu achei interessante aqueles mapas ali da Ásia [T-O], separando...que não é um mapa, assim, tipo mostrando como são as florestas, tudo. **É um mapa diferente**. Eu nunca tinha visto um mapa assim (Grifos meus).

Priscila: — Interessante, **eu não conhecia** estes mapas assim (Grifos meus).

Fernando: — Eu gostei porque **são mapas diferentes**...não são mapas de hoje...é uma coisa mais medieval, tem símbolo diferente...(Grifos meus).

Cláudio: — Sim, professora. A senhora trouxe muitos **mapas que eu não conhecia** e eu percebi que **os mapas têm a ver com a cultura** (Grifos meus).

Júlio: — O que pensávamos já não pensamos agora [...] **Algum mínimo detalhe pode ser a história toda do mapa**...Que vale a pena olhar...(Grifos meus).

As afirmações supracitadas talvez evidenciem quanto os/as alunos/nas experienciaram outras formas de abordar e ler os mapas, contrastando com as respostas iniciais ao questionário, sobre os mapas restritos à localização. Quando o mapa é abordado como documento cultural, torna-se “[...] algo mais do que um registro prático de localização” (LEWIS, 1993, p.98, apud SEEMANN, 2003a, p.272). A questão que Massey (2008) insere sobre os mapas “normais” (p.159) liga-se a essa discussão, pois quando aqueles mapas “atuais do tipo ocidental” (p.159) são geralmente tomados como superfícies lisas (p.160), não há muito espaço para narrativas e histórias. Seguindo os caminhos percorridos por Brotton (2014), mapas podem ser abordados não apenas pela sua visualidade mais evidente, com suas convenções gráficas, mas também pelas histórias suscitadas (BROTTON, 2014, p.12), como fica evidente em mapas medievais, por exemplo.

O cálculo de distâncias tem sua importância mas não pode ser tomado como única abordagem para a cartografia, pois os mapas, como objetos culturais (MELLO, 2012), estão inseridos em contextos e apresentam histórias de confecção e uso, como mostra Seemann (2012) em suas Carto-crônicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, principalmente durante as atividades em sala de aula, o contexto e o repertório dos estudantes da Escola Estadual Professor Aníbal de Freitas evidenciaram-se no que se refere à temática da cartografia, além da constatação da imersão (praticamente total) dos/as alunos/as no ciberespaço. E, assim, se fazedores e usuários de mapas estão crescendo vigorosamente, em grande medida pelas possibilidades de fazer e compartilhar mapas pela *internet*, qual o papel do professor nessa suposta autonomia dos/as estudantes em relação às geotecnologias? Ora, a concepção de mapas que esses dispositivos tecnológicos apresentam talvez não esteja diferindo daquela divulgada na escola desde a Modernidade.

Por outro lado, o ciberespaço traz em seu cerne possibilidades únicas de criação de hipertextos, navegação em *hiperlinks* e, nesse sentido, a criação de narrativas não-lineares, em conexão com a cartografia. Esses aspectos podem problematizar o ensino, trazendo novos desafios aos/às professores/as: inserir a cultura do ciberespaço no contexto da geografia escolar, transformando informações caóticas em experiências e reflexões sobre a natureza dos mapas.

A imaginação geográfica e, por conseguinte, espacial, vai além da ideia de realidade explicada hegemonicamente pela precisão geométrica, que atribui caráter de “verdade” à cartografia. O ciberespaço promove uma ampla gama de atores fazedores de mapas, potencializando a criação de histórias e mundos imaginados coletivamente, algo que poderia ser espraiado para o contexto escolar a partir de movimentos do pensamento sobre os fenômenos e formas de sociabilidade atuais.

As representações do espaço podem abarcar, também, o espaço imaginado. No caso desta pesquisa, mapas de jogos estiveram intensamente ligados ao cotidiano dos estudantes, em que a criação de mundos fictícios é recorrente também no contexto juvenil. Por que não assumir este tipo de cartografia como a tão aclamada “realidade do aluno”, entendendo-a enquanto produção, e que poderia ligar-se às experiências dos estudantes?

Esta pesquisa averiguou que a cartografia escolar, tida como hegemônica, além da comum padronização da ideia de mapa, traz a localização e o cálculo de distâncias como únicos aspectos válidos. São necessários, além disso, questionamentos em relação à historicidade dos mapas e suas intencionalidades. A proposta de realizar representações a partir da cartografia não cartesiana, tecendo relações com o cotidiano pelo compartilhamento

e discussão dos mapas confeccionados entre estudantes e professores abriu espaço para atividades outras nas aulas da educação básica.

São necessárias abordagens que advoguem em prol de um espaço para a vida, de múltiplas possibilidades de inserção no mundo e que a fixidez dos mapas hegemônicos não impeça a mobilidade, palavra-chave na contemporaneidade (BAUMAN, 1999, p.8). É necessário, ainda, o entendimento de que situar-se no mundo é mais do que a localização na superfície de uma maneira objetiva, mas, também, nos termos pré-modernos, significava uma multiplicidade de representações (BAUMAN, 1999, p.40) que envolviam o espaço de manifestação da vida (e morte).

Não basta organizar racionalmente os usos do solo e garantir o funcionamento econômico, social e político dos grupos para tornar a Terra habitável. Essas são condições desejáveis ou úteis. Mas é importante também que o homem se sinta em casa, que saiba quem ele é e quem são aqueles que o cercam e vivem mais longe. É necessário que ele tenha uma ideia clara de seu lugar na natureza e do futuro do cosmos. É fazer com que ele aprenda a dar um sentido à sua vida e àquela das coletividades nas quais se insere, mesmo sabendo que a morte o espera (CLAVAL, 2010, p.136).

É justamente a consciência da morte que deu lugar à criação de tão diversas cosmogonias e cosmologias, conforme as épocas e os grupos sociais. Dante Alighieri escreve sobre um “espaço da alma” de forma concomitante às cosmologias medievais sobre a Terra, a humanidade e seu lugar no universo. A jornada da alma insere uma elevação *post mortem* ao seu ponto final, onde o tempo seria anulado: o Paraíso (WERTHEIM, 2001, p.47).

Por isso, julgo necessário “finalizar” minhas palavras lembrando de um ritual mortuário. Uso o termo entre aspas porque talvez este texto se constitua como um prólogo para outras reflexões e, em determinado momento que já não tenha a “tensão” que o anima, pode se tornar apenas uma “máscara mortuária” (LARROSA, 2002, p.133).

Lembro-me de um antigo ritual samurai estabelecido diante da iminência da morte: o *seppuku*. Segundo o costume, o guerreiro escrevia um haikai antes de cometer o suicídio. “Haicais são poemas mínimos nos quais a condensação poética é levada ao seu grau máximo. A morte exige brevidade de palavras, porque o tempo é curto. E, sendo curto o tempo, as palavras devem dizer o essencial” (ALVES, 2010, p.11).

Durante o Ensino Médio escrevi um único haikai, mas, para o poema ser aceito no livro editado pela escola no fim do ano, tive que mudar uma palavra do primeiro verso. Aproveito para apresentar o meu verso original: “Um grito de dor”. Como escreve Campos (2010, p.187), “há momentos nos quais as situações vividas se apresentam de forma tão rude e

ameaçadora que desistir – uma forma de morrer – pode ser a única maneira de se reerguer em busca de algo novo, que seja mais valioso e menos desgastante.” Esses outros sentidos foram buscados, na minha época de juventude, a partir das histórias de fantasia épica.

Se falo por reminiscências é porque mudei e, talvez, eu não esteja narrando um passado tal como exatamente foi. A narrativa muda quando os narradores se transformam. Mia Couto (1998) escreve que em sua terra, Moçambique, as histórias orais são passadas de geração em geração e, além de serem contadas exclusivamente à noite, são guardadas em caixinhas fechadas para que o narrador não adoça, segundo as crenças locais. Não posso, contudo, fechar a história para que não se feche, também, “essa incurável doença de sonhar” (COUTO, 1998, 13).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEGRIA, Maria Fernanda et al. Cartografia e viagens. ALEGRIA, M. F.; FRANCISCO B., KIRTI C. (Org.). **História da expansão portuguesa**. Lisboa: Círculo de Leitores, 1998, v.1, p. 26-61.

ALVES, Rubem. **Se eu pudesse viver minha vida novamente**: textos selecionados. Campinas, SP: Verus Editora, 2010.

ANGEL, Sebastián Díaz. Aportes de Brian Harley a la nueva historia de la cartografía y escenario actual del campo en Colombia, América Latina y el mundo. **Historia crítica**, n. 39, 2009, p. 180-200.

BANNIARD, Michel. **A Alta Idade Média ocidental**. Lisboa: Europa-América, 1980.

BASBAUM, Sérgio Roelaw et al. TECNOMPB: Taxonomia conceitual para uma abordagem tecnocêntrica das formas culturais. Porto: Universidade Fernando Pessoa. **Revista Cibertextualidades**, n.3, p.163-177.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1999.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura, v.1. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BROTON, Jerry. **Uma história do mundo em doze mapas**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2014.

CAMÕES, Luis Vaz de. **Os Lusíadas**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger. **A orientadora pedagógica, a atuação e a formação docente** = um encontro com Alice e o Pequeno Príncipe. 2010. 202 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

CARDOSO, Eli Teresa. **Motivação escolar e o lúdico: o jogo RPG como estratégia pedagógica para ensino de História**. 2008. 132p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

CARVALHO, Márcia Siqueira de. Mapas medievais e o ensino de Geografia para crianças. **Geonotas** (UEM), Maringá - Paraná, v. 6, n.4, 2002.

CAZETTA, Valéria; PREVE, Ana Maria Hoepers. Uma cartografia que pode dançar. **Educação Temática Digital**, v. 18, n. 4, 2016, p. 857-874.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2003.

CLAVAL, Paul. **Terra dos homens: a geografia**. São Paulo, SP: Contexto, 2010.

COUTO, Mia. Nas pegadas de Rosa. **Scripta**, v. 2, n. 3, 1998, p. 11-13.

CRAMPTON, Jeremy W.; KRYGIER, John. Uma introdução à cartografia crítica. **Cartografias sociais e território. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ**, 2008, p. 85-111.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Os mortos e os outros: uma análise do sistema funerário e da noção de pessoa entre os índios Krahó**. São Paulo: Hucitec, 1978.

CURIA, Denise Fonseca dos Santos. A Literatura Infanto-juvenil na contemporaneidade: um outro olhar para o literário em sala de aula. **Revista Thema**, v. 9, n. 2, 2012, p.1-17.

DEL CASINO JR, Vincent J.; HANNA, Stephen P. Beyond the 'binaries': A methodological intervention for interrogating maps as representational practices. **ACME: An International Journal for Critical Geographies**, v. 4, n. 1, 2006, p. 34-56.

DELANO-SMITH, Catherine. Imagining the world. **The UNESCO Courier**, v. 19, n.8, 1991, p.16-19.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora 34, vol. 1, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no ocidente, 1300-1800**: uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DESBOIS, Henri. Le cyberspace, retour sur un imaginaire géographique. **Carnets de géographes**, n. 2, 2011.

_____. Présence du futur. le cyberspace et les imaginaires urbains de science-fiction. **Géographie et cultures**, n. 61, 2007, p. 1-15.

DEUS, Paulo Roberto Soares de. O paraíso na iconografia de mapas-múndi medievais: Ebstorf e Hereford. **História Revista**, v. 6, n. 1, 2001, p.173-203.

EDNEY, Matthew H. Putting “Cartography” into the history of cartography: Arthur H. Robinson, David Woodward, and the creation of a discipline. **Cartographic Perspectives**, n. 51, 2005, p. 14-29.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ESNAOLA, Graciela Alicia. **Claves culturales en la organización del conocimiento**: ¿qué enseñan los videojuegos?. Buenos Aires: Alfagrama, 2006.

FONSTAD, Karen Wynn. **The Atlas of Middle-Earth**. Houghton Mifflin Harcourt, 2014.

FRANCO, Juliana Rocha. Cartografias subversivas e Geopoéticas. **Geografares**, n. 12, 2012, p. 114-137.

FRANCO JUNIOR, Hilário. **A Idade Media**: nascimento do Ocidente. 2.ed. rev. ampl. São Paulo, SP: Brasiliense, 2004.

GIRARDI, Gisele. Aventuras da leitura de mitos em mapas. **Geograficidade**, vol. 3, 2013, p.22-30.

_____. Mapas alternativos e educação geográfica. **Revista Percursos**. Florianópolis, v. 13, n. 02, jul./dez. 2012, p. 39-51.

_____. Leitura de mitos em mapas: um caminho para repensar as relações entre Geografia e Cartografia. In: **Revista Geografares**. Vitória, n. 1, v. 1, 2000, p.41-50.

GIRARDI, Gisele et al. Cartografias alternativas no âmbito da educação geográfica. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, n. 47E, 2011, p.1-15.

GIRARDI, Gisele; SOARES, Pedro. Construção de um problema de pesquisa sobre o mapeamento como dispositivo. **Olhares & Trilhas**, v. 2, n. 2, 2016.

GUADALUPI, Gianni; MANGUEL, Alberto. **Dicionário de lugares imaginários**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GUERRA, Andréia; MENEZES, Ana Maria Santos. Literatura na física: uma possível abordagem para o ensino de ciências. Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, v. 7, 2009, p. 1-10.

HARLEY, John Brian. Mapas, saber e poder. In: **Confins** [Online], vol. 5, 2009, p.1-24. Disponível em: <<http://confins.revues.org/index5724.html>>. Acesso em novembro/2014.

_____. **La nueva naturaleza de los mapas: ensayos sobre la historia de la cartografía**. Tradução de Leticia García Cortés, Juan Carlos Rodríguez. México: Fondo de Cultura Economica, 2005.

_____. The new history of cartography. **The UNESCO Courier**, v. 19, n.8, p.10-15, 1991.

_____. Deconstructing the map. **Cartographica**, v.26, n.2, p.1-20, 1989.

_____. Silences and Secrecy: The Hidden Agende of Cartography in Early Modern Europe. **Imago Mundi** 40, 1988, p.57-76.

HARLEY, John Brian; WOODWARD, David. **The History of Cartography**. Chicago, IL: The University of Chicago Press, vol. 1, 1987.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2007.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. A Memória Evanescente. Documento e História. KARNAL, L.; FREITAS NETO, J. A. de (Org.). **A Escrita da Memória**: Interpretações e análises documentais. São Paulo: Instituto Cultural Banco Santos, 2004, p. 9-27.

KATUTA, Ângela Massumi. A(s) natureza(s) da cartografia. **Geograficidade**, v. 3, 2013, p. 7-21.

_____. A Geografia, a cartografia, a descrição e a alienação. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina** – Universidade de São Paulo. Março de 2005, p. 7241-7253.

KRYGIER, John. Cartocacoethes: Why the world's oldest map isn't a map. (Postado em 13 de outubro de 2008). Disponível em: <<http://makingmaps.net/2008/10/13/cartocacoethes-why-the-worlds-oldest-map-isnt-a-map/>>, acesso em 12 de fevereiro de 2017.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.133-160.

LE GOFF, Jacques. **Heróis e maravilhas da Idade Média**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **O maravilhoso e cotidiano no ocidente medieval**. Lisboa: Ed.70, 1990.

LENCIONI, Sandra. **Região e geografia**. São Paulo: EDUSP, 1999.

LEIRIAS, Ana Gabriela. Novas cartografias on line, arte contemporânea e outras geografias. **Geograficidade**, v. 2, n. 1, 2012, p. 115-133.

LÉVY, Bertrand. Geografía y literatura. Lindon, Alicia; Hiernaux, Daniel (Org.) **Tratado de Geografía Humana**. Mexico: Anthropos Editorial, 2006, p. 460-480.

LEWIS, Clive Staple. **As crônicas de Nárnia**. Ilustração de Pauline Baynes. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LOPES, Paulo. **O Medo do Mar nos Descobrimentos** – Representações do fantástico e dos medos marinhos no final da Idade Média. Lisboa: Tribuna da História, 2009.

MACEDO, José Rivair. Introdução – Cinema e Idade Média: Perspectivas de Abordagem. MACEDO, Jose Rivair; MONGELLI, Lênia Márcia de Medeiros (Org.). **A Idade Media no cinema**. São Paulo, SP: Ateliê, 2009, p.13-48.

_____. Repensando a Idade Média no ensino de História. KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo, SP: Contexto, 2003, p.109-125.

MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MATTOSO, José. Antecedentes medievais da expansão portuguesa. In: **História da expansão portuguesa**. ALEGRIA, M. F.; FRANCISCO, B., KIRTI, C. (Org.). Lisboa: Círculo de Leitores, v.1, 1998, p. 12-25.

MELLO, Marisol Barenco de. Pelos caminhos da Cartografia na Idade Média: O Ebstorf MappaMundi como objeto cultural. **Geograficidade**, v. 3, Número Especial, Primavera, 2013, p.105–126.

_____. **A zona de amplificação cultural**: um estudo sobre a cognição infantil situada em contexto escolar. 2003. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, RJ.

MEYER, Stephenie. **Crepúsculo**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOITA, Filomena M^a. Gonçalves da Silva Cordeiro. **Game on:** jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MORETTI, Franco. **Atlas do romance europeu: 1800-1900.** São Paulo, SP: Boitempo, 2003.

NOVAES, André Reyes; PALACIOS, David. Entre definições e deflações. **Terra Brasilis (Nova Série). Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica**, n. 4, 2015.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. O estudo da Idade Média em livros didáticos e suas implicações no Ensino de História. **Cadernos do Aplicação**, v. 23, n. 1, p. 101-126.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. **Culturas juvenis e ensino de geografia:** da heterogeneidade do jovem contemporâneo às aulas de Geografia. Sl.: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de. Apontamentos sobre a educação visual dos mapas: a (des)natureza da ideia de representação. Informativo PET-GEO - UDESC, Florianópolis, 10 nov. 2009, p. 2 - 14.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; MELO, Liliana da Escóssia (Org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, RS: Sulina, vol. 1, 2010.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. Pista da Validação. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Org.). **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum.** Porto Alegre, RS: Sulina, vol. 2, 2014, p. 203-237.

PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. **História da idade média:** textos e testemunhas. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2000.

PEDROSIAN, Eduardo Álvarez. Siglo deleuziano, siglo de los mapas: cualidades, sentidos y procesos puestos em juego em las cartografías de la subjetividad. **RA'E GA: o Espaço Geográfico em Análise**, v. 30, 2014, p. 11-40.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RABELO, Lucas Montalvão. **A representação do rio 'das' Amazonas na cartografia quinhentista: entre a tradição e a experiência**. 2015. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Curso de Pós-Graduação em História, MANAUS, AM.

RAMALHO, Geber; CORRUBLE, Vincent. Introdução sobre o papel da inteligência artificial nos jogos digitais. SILVA, Eliane de Moura. MOITA, Filomena M^a. Gonçalves da Silva Cordeiro; SOUSA, Robson Pequeno de. (Org.). **Jogos Eletrônicos: construindo novas trilhas**. 1. ed. Campina Grande: EDUEP, 2007, p. 27-42.

RAMOS, Maria Celeste Tommasello. Do Aqueronte ao Eunoé: os rios mitológicos e a simbologia das águas em *La Divina Commedia* de Alighieri. RAMOS, Maria Celeste Tommasello; ALVES, Maria Cláudia Rodrigues; HATTNER, Álvaro Luiz (Org.). **Pelas veredas do fantástico, do mítico e do maravilhoso**. São José do Rio Preto, SP: Cultura Acadêmica: HN, 2013, p.229-244.

RANDLES, William Graham Lister. **Da terra plana ao globo terrestre: uma rápida mutação epistemológica (1480-1520)**. Lisboa: Gradiva, 1990.

ROWLING, Joanne Kathlenn. **Harry Potter e a pedra filosofal**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SÃO PAULO. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias/ Secretaria da Educação; Maria Inês Fini (coordenação geral); Paulo Miceli (coordenação de área). 1. ed. atual. – São Paulo: SE. 2012.

SEEMANN, Jörn. Entre mapas e narrativas: reflexões sobre as cartografias da literatura, a literatura da cartografia e a ordem das coisas. **RA'E GA: o Espaço Geográfico em Análise**, v. 30, 2014, p. 85-105.

_____. Histórias da Cartografia, Imersão em Mapas e Carto-Falas: métodos para estudar culturas cartográficas. CAZETTA, Valéria. OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado de (Org.). **Grafias do Espaço: imagens da educação geográfica contemporânea**. 1. ed. São Paulo: Átomo & Alínea, 2013, p. 87-105.

_____. **Carto-crônicas: uma viagem pelo mundo da cartografia**. Gurupi, TO: Veloso, 2012.

_____. Entre Usos e Abusos nos mapas da Internet. In: Rosângela Doin de Almeida. (Org.). **Novos Rumos da Cartografia Escolar. Currículo, Linguagem e Tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2011, p. 163-176.

_____. Mapeando culturas e espaços: uma revisão para a geografia cultural no Brasil. ALMEIDA, Maria Gedalva de; RATTS, Alecsandro J.P. (Org.). **Geografia: leituras culturais**. Goiânia: Alternativa, 2003a, p.261-284.

_____. Mercator e os geógrafos: em busca de uma “projeção” do mundo. **Mercator, Revista de Geografia da UFC**, ano 02, número 03, 2003b, p. 07-18.

SEEMANN, Jörn; PREVE, Ana Maria Hoepers; CAZETTA, Valéria. Nota editorial/Apresentação do volume especial-dossiê: Mapas Rizomáticos e Novas Cartografias. **RA'E GA: o Espaço Geográfico em Análise**, v. 30, 2014, p. 06-10.

SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de; JORDÃO, Barbara Gomes Flaire; LONGO JÚNIOR, Mário Sérgio. A História da Cartografia nos Cadernos do Aluno do Estado de São Paulo. **Anais do V Simpósio Luso-Brasileiro de História da Cartografia**. Petrópolis-RJ, 2013, p.01-08.

SEVILLA, Isidoro de. Libro XIII: Acerca del mundo y sus partes. OROZ RETA, Jose; MARCOS CASQUERO, Manuel Antonio; DÍAZ Y DÍAZ, Manuel C. (Org). **Etimologias**. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, vol. 2, 1994, p.124-163.

SILVA, Jorge Luiz Barcelos da; KAERCHER, Nestor André. O mapa do Brasil não é o Brasil. SEEMANN, Jörn (Org.). A aventura cartográfica. Perspectivas, Pesquisas e Reflexões sobre a Cartografia Humana. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006.

SILVA, Márcia Franco dos Santos Silva. **Cartografia e Geopoética: um olhar cartográfico sobre a 8ª Bienal do Mercosul**. 2015. 95 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Federal Fluminense, Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Artes, Niterói, RJ.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.) **A geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001, p.92-108.

SOLBES, Jordi; TRAVER, Manuel J. La utilización de la historia de las ciencias en la enseñanza de la física y la química. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 14, n. 1, 1996, p. 103-112.

SOUZA, Luana Soares de. A fantasia e o maravilhoso em O senhor dos anéis: a sociedade de Tolkien. **TEXTURA-ULBRA**, v. 15, n. 29, 2013.

TOLKIEN, John Ronald Reuel. **O Hobbit**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **O Senhor dos Anéis**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VARGAS, Héctor Mendoza; GARCIA, João Carlos. A história da cartografia nos países ibero-americanos. **Terra Brasilis (Nova Série). Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica**, n. 7-8-9, 2007.

VASCONCELLOS, Martha Werneck de. Mundos virtuais on-line de temática fantástico-medieval: herança romântica em embalagem tecnológica. **Anais do I Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação - construindo novas trilhas**. UNEB, Salvador – Bahia. Outubro de 2005, p. 1-24.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. COSTA, Marisa Cristina Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002, p.23-38.

WERTHEIM, Margaret. **Uma história do espaço de Dante à Internet**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2001.

WOOD, Denis. Dogma visualizado: Estado-Nação, Terra, Rios. CAZETTA, Valéria; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao MACHADO de (Org.). **Grafias do espaço: imagens da educação geográfica contemporânea**. 1. ed. São Paulo: Átomo & Alínea: Editora Alínea, 2013, p. 23-51.

_____. Cartography is dead (thank God!). **Cartographic Perspectives**, n. 45, 2003, p. 04-07.

WRIGHT, John K. Terrae incognitae: o lugar da imaginação na geografia. **Geograficidade**, v. 4, n. 2, 2014, p. 04-18.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Jogos de linguagem em ficção hipertextual: aprendizagem com diversão no ciberespaço. SILVA, Eliane de Moura. MOITA, Filomena M^a. Gonçalves da Silva Cordeiro; SOUSA, Robson Pequeno de. (Org.). **Jogos Eletrônicos: construindo novas trilhas**. 1. ed. Campina Grande: EDUEP, 2007, p. 105-122.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.