

“MEU QUARTO NÃO CABE NO PAPEL”: MAPAS VIVENCIAIS, NARRATIVAS CARTOGRÁFICAS E O SENTIDO DE LUGAR

Milena da Silva Santos¹

Cassio Expedito Galdino Pereira²

Introdução

Desde os primórdios da existência da humanidade, os saberes cartográficos estão a serviço de trazer informações sobre onde estamos, bem como analisar os dilemas postos. Mapear as apropriações que os seres humanos realizam, notando o processo de organização territorial do mundo, facilita a leitura e a tomada de decisão. Mapeamentos serviram para ordenar o que acontecia, mostrar os locais onde animais poderiam ser caçados, locais onde poderiam ser coletados alimentos, áreas onde viviam comunidades inimigas, lugares que existiam fontes de água potável, locais apropriados para moradias etc. Mapas resultavam na procura do ser em trazer algum sentido ao mundo vivido e ao seu existir (KATUTA, 2013).

Atualmente, compreender o mundo vivido-existencial é tão importante quanto nos primórdios da existência humana, tendo em vista o entendimento das complexas relações de diferentes grupos humanos definidos entre si, criando cada qual uma existência única, um lugar. Há diversos lugares habitados por diferentes comunidades, que, para serem conhecidos, necessitamos de tempo para que possamos nos aprofundar nos detalhes de suas culturas e de suas experiências íntimas. Porém, as experiências públicas, dadas por todos sujeitos, estão postas nos mapas modernos, servindo o interesse do Estado-Nação (TUAN, 2018). E é por meio desses mapas que podemos mostrar enredos, histórias e situações coletivas-públicas, ajudando-nos a construir um conhecimento de lugar para todos, mas que apaga as dimensões existenciais particulares dos sujeitos.

Por esse motivo, faz-se necessário pensar o mapa além do seu princípio de extensão e uma geografia factual, revelando as narrativas cartográficas (PEREIRA, 2021; GONÇALVES, 2017). Para tanto, é preciso ver os mapas não como produtos prontos e acabados, mas como pontos de partida para o estudo da realidade espacial (SEEMANN, 2003). Necessitamos desvendar os sentidos de lugares para cada sujeito, inclusive as crianças, enquanto sujeitos ativos, contribuindo na criação e transformação de culturas, sociedades e espaço, que, muitas vezes, não têm suas lógicas consideradas, assim como

¹ Graduada no curso de Geografia da Universidade Regional do Cariri (URCA). milena.santos@urca.br

² Mestre em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGeo) da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE). cassio.expedito@gmail.com

seu protagonismo e suas posições autorais como expressões no mundo, onde elas (LOPES, 2018).

Partindo dessa conjectura, este artigo tem como centralidade analisar a exploração de mapas vivenciais e de narrativas cartográficas com crianças nas aulas de Geografia, buscando entender o sentido de lugar para as crianças, que, muitas vezes, “não cabe no papel”³. Para alcançar esse propósito, esta pesquisa baseou-se em uma metodologia de pesquisa de campo (PADRONAV e FREITAS, 2013), onde fomos a uma escola da cidade de Caririçu-CE para encontrar e sistematizar as culturas e as relações sociais das crianças com seu lugar. De tal modo, essa investigação proporcionou abrir o debate sobre a necessidade de entender as vivências espaciais das crianças, desnaturalizar o papel do mapa, de servir apenas para localização ou ilustração, bem como analisar a consciência feita da relação construída pelo meio e como ela vivencia esse meio (VIGOTSKI, 2018; LOPES, 2018).

As ideias postas aqui buscam expor os mapas como meio para as crianças, enquanto sujeitos sociais produtores e constituídos de culturas, pensarem e expressarem os acontecimentos e os dilemas espaciais em suas narrativas (LOPES, 2018; PEREIRA, 2021). Dessa forma, os mapas trarão as geografias pessoais, que estão ocultas e invisíveis no imaginário das crianças, presos em suas mentes, e, na maioria das vezes que aparecem, são ditas como não científicas ou não importantes. Porém, elas trazem uma relevância para a produção do espaço, bem como mostra que a criança produz espaços e geografias, os quais devemos considerar em nossas análises para entender a realidade.

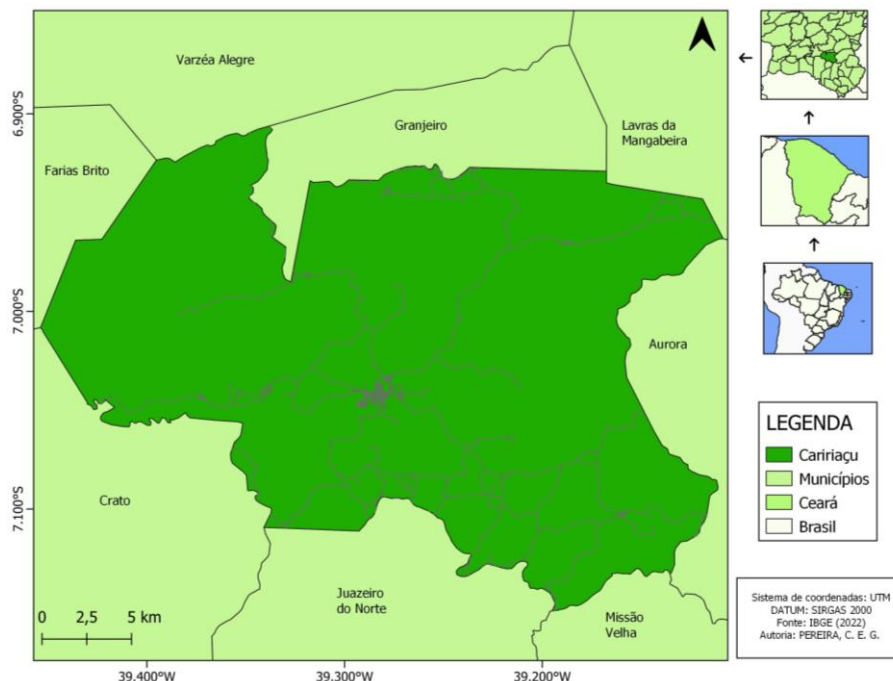
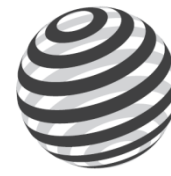


Figura 1: Mapa de Caririçu-CE

Autoria: Pereira (2023)

³ No momento da atividade, como veremos a seguir, uma aluna falou a frase “Meu quarto não cabe no papel”, mostrando que o ato de representar seu quarto era difícil pela imensidão do mundo presente no quarto, trazendo que o ato de desenhar mapas está combinado com as relações espaciais (TUAN, 2013).



Os Mapas Mentais: uma abordagem do sentido do lugar

O lugar define um espaço, uma localização, uma orientação, um território entre outros aspectos que podemos atribuir uma forma geométrica ou um mundo de significados organizados. É pensar também no nosso lugar de moradia, em nossa casa, em nosso quarto, em rua etc., que criamos, de certa forma, um sentimento, ou mesmo criamos um laço afetivo com cada lugar. A casa, como lugar, está cheia de objetos nos quais nos conhecemos pelo uso, e são considerados quase que uma parte de nós.

Nessa perspectiva, Tuan (2013) afirma que os lugares estão onde satisfazemos nossas necessidades biológicas, seja de alimentação, descanso ou procriação e, logo, são centralidades aos quais colocamos a partir de valores que atribuímos. O autor ainda nos lembra que as pessoas organizam e trazem significado ao lugar a partir dos seus instintos animais, como também pela cultura. Pelos primeiros instintos, as crianças começam a perceber e a se relacionar com o espaço e o lugar. Porém, só a partir da experiência que iremos notar o que é local de descanso, o que é lar, sendo este nosso lugar, uma experiência íntima, difícil de interpretar por uma comunicação rápida feita por símbolos.

Oliveira (2012, p. 3) coloca que “lugar acompanha sempre o homem, nem sempre concordamos com esta ou aquela definição”. Esse ato de definir o que é lugar pode ser posto de forma objetiva ou subjetiva, ter uma relação temporal e/ou espacial, imbricar questões efêmeras e cotidianas ou pensar questões macroestruturais do mundo. Dessa maneira, como Oliveira (2012, p. 3) argumenta, “o sentido do lugar implica o sentido da vida e, por sua vez, o sentido do tempo”. Para essa autora, são experiências íntimas que vão atribuir significado ao lugar, onde vai ter movimento, vai ter matéria, que vai elaborar o lugar.

Não podemos pensar lugar como uma área delimitada, repartida em um mapa, mas este deve ser visto a partir do acúmulo de experiência que o nosso corpo vivência. Dessa maneira, conforme Chaveiro (2012), a relação de um corpo é mediada pelo lugar, ressaltando que, desde o corte do cordão umbilical até os seus níveis amadurecidos, e do contato com o mundo, o corpo de fato é um guardador de lugares. As trajetórias de moradias, o deslocamento da cidade, a relação que temos com a escola, com as instituições, com os parques, *shoppings*, campos de futebol etc., estão todas subordinadas ao nosso corpo.

O sentido do lugar, além de passar pelas transformações do pensamento, da comunicação, da emoção, do desejo que o corpo apresenta refletindo a história, ainda articula as redes de relações e nos faz entender os contextos sociais em uma escala muito maior do que costumamos definir (CHAVEIRO, 2012). Em outra perspectiva, a noção de lugar é a menor escala do espaço geográfico, mas a partir das suas relações, experiências e entendimentos sociais se constroem uma escala mundial em que permite entender as ligações do lugar com o mundo integrada de uma forma que perpassa do local para o global.

Nesse sentido, vale ressaltar que pensar o sentido do lugar é muito mais do que pensar uma concepção ou definição clara, mas cabe entender as experiências que constituem essa unidade do espaço ser posta como lugar. Lugar enquanto lar, localidade particular, experiência íntima, deve ser definida pela forma que a pessoa conhece o mundo. Conforme lembra Tuan (2018), a experiência pode ser apresentada em sensações dos modos ativos e passivos, sendo o modo passivo algo restrito ao ser. Assim, conforme o autor, podemos representar o espaço em figuras e mapas, mas estes mostrarão sensações ativas, comuns para todos, sendo algo público, fazendo o que pensamos ser incorporado em um grau de tecnicismo. No entanto, os nossos pensamentos não conseguem ser



expressos nessas figuras e mapas públicos, pois contém sensibilidades, sentimentos e experiências vividas que são difíceis de objetificar.

Cada experiência constrói o lugar, sendo que este não cabe nos dicionários geográficos, tendo dificuldade de ter uma visibilidade, especialmente as experiências passivas, conforme afirma Tuan (2018). Por esse motivo o autor argumenta que para sentimentos incipientes e experiências passivas adquirirem formas e visibilidades, precisamos usar a função da educação, da política e da arte. Segundo esse autor, a arte articula as experiências, educando a reagimos aos lugares e às situações alheios a nossa experiência direta, utilizando símbolos para criar uma identidade em nosso ser. Eis o exemplo da construção da identidade nacional, que nos leva a função da política. A política produz o lugar e o torna visível, mostrando que há um dentro e um fora; sendo o que estiver dentro, é o seu lar, mas o que está fora desse limite/fronteira, é inóspito, desagregador e ameaçador. Assim, um mapa nos mostra o que é nosso e o que é deles, o que é nossa vizinhança e o que são nossos inimigos. Para isso, o mapa precisa da arte, que nos possibilita ter uma visibilidade dos sentimentos objetificada em uma forma, em uma imagem, imponente e tangível.

Ao observarmos esse raciocínio de Tuan (2018), iremos ter noção que as experiências íntimas do lugar são quase inacessíveis, mesmo com o uso de figuras e mapas, pois o que teremos são as experiências ativas, que são públicas para todo mundo. De tal modo, o sentido do lugar do sujeito é incompreensível para o outro, mesmo que este seja membro da família. Conforme Tuan (2018, p. 14-15), temos de entender que:

O lugar é criado por seres humanos para propósitos humanos. [...] Para que resista como um lugar, deve ser habitado. [...] Viver em um lugar é experienciá-lo [...]. O lugar, em todas as escalas, da poltrona à nação, é um constructo da experiência; é sustentado não apenas pela madeira, concreto e estradas, mas também pela qualidade da consciência humana.

Se lugar parte dessa experiência, é graças ao nosso corpo que define a partir das polaridades direita-esquerda e frente-atrás (TUAN, 2013). Este espaço frontal, segundo Tuan (2013), é fundamentalmente visual, já espaço posteriores, longe dos nossos olhos, deixam partes obscuras. Nessa analogia dada pelo autor, pode-se compreender que cada ser pode ter uma experiência distinta do lugar, sendo que isso depende do tempo, envolvimento, sensações, atos de experimentar e/ou status econômico. Assim, ele defende que cada mundo mental pode ser aumentado pelas “experiências sensoriais e cinestésicas. O conhecimento espacial aumenta a habilidade espacial. Essa habilidade é de diferentes tipos, variando desde a destreza atlética até realizações culturais como a navegação oceânica e cósmica” (TUAN, 2013, p. 95).

Conhecer o lugar parte de nosso corpo ter dimensão da distância do ser aos fenômenos objetificados nos mapas. Dessa maneira, tomando a discussão da Nova História da Cartografia (NHC) e da Cartografia Crítica, iniciadas a partir da virada cultural, é preciso pensar os mapas além da sua representação feita. De tal modo, faz-se urgente repensar os mapas nos contextos socioculturais em que são produzidos, circulados e utilizados (KATUTA, 2013; PEREIRA, 2021).

Esse é o debate que algumas pesquisas sobre Cartografia e Geografia vem pensando, especialmente as que tratam questões escolares, como Holzer e Holzer (2013, p. 100-101), que salientam algumas imbricações dos mapas e dos lugares a serem encarados, sendo:



A primeira questão a ser enfrentada por quem deseja produzir uma cartografia para crianças segundo um referencial fenomenológico é a limitada experiência infantil do mundo. Limitada no sentido literal do termo, pois o espaço vivenciado efetivamente pela criança se limita ao espaço existencial mais íntimo daqueles que cuidam de seu bem-estar e de seu aprendizado. Evidentemente, este horizonte limitado, sob o ponto de vista do adulto, envolve um espaço de descobertas no qual a criança valoriza os menores objetos, seja uma formiga que atravessa o seu caminho, uma pequena pedra ou semente. Todas as suas experiências existenciais se referem à casa ou ao quintal que a rodeia.

Descobrir o sentido do lugar da criança com mapas parte de investigar as vivências feitas nos seus espaços existenciais e não pensar unicamente em suas descrições de vivências (HOLZER e HOLZER, 2013). Tendo entendimento que vivência é um conceito que busca representar “de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso” (VIGOTSKI, 2018), cabe aos leitores-usuários de mapas infantis pensarem estes como pontos de partida para entrarem nas narrativas dos mundos das crianças.

O mundo das crianças é cheio de mistérios, magias e imaginação, criando um embaraço se comparados ao mundo objetivo do adulto. As crianças narram suas visões do mundo a partir de como ela percebe e conhece o mundo pelo seu corpo, bem como o vínculo que ela cria (TUAN, 2013). Porém, segundo Autor (2021), estamos aos poucos perdendo narradores(as), pela lógica imposta da modernidade, pois não se valoriza essa tarefa árdua, deixando em extinção por não escutar e nem realizar nos atos da vida prática. Para Pereira (2021, p. 97), “o ato de negar narrativas no mapa, feito pelos atores hegemônicos, somente mostra suas ideias de mundo e esconde que existiam outras histórias, outras visões de mundo, outras realidades”.

Os mapas escolares seguem a linha hegemônica, escondendo as narrativas das vivências, não conseguindo sair de uma dimensão macro escalar. Há um pensamento espacial pasteurizado, eliminando os micro-organismos, corporificando num currículo que esquece as diversidades de sujeitos, epistemologias e geografias existentes (GONÇALVES, 2017). Como Gonçalves (2017) e Autor (2021) argumentam, há uma cultura cartográfica riquíssima, sendo usada por crianças e adolescentes, mas, na escola, estamos presos no que foi imposto como mapa oficial-convencional.

Para romper com isso, precisamos partir para mapas vivenciais, pois estes “não têm apenas a mera condição figurativa, mas rompe com a planificação cartográfica ao assumir uma condição humana que não se esgota e não se encerra em discursos únicos e universais” (LOPES, COSTA, AMORIM, 2016, p. 248). A partir das ideias postas por Vigotski, Lopes, Costa e Amorim (2016, p. 248) nos apresentam possibilidades de ver “o eu-outro-mundo (seus instrumentos, objetos, artefatos fundidos em materialidades simbólicas) numa impossibilidade de separação”. Desse modo, a partir da relação de geografia e história, espacialidades humanas e tempo, o autor nos mostra que devemos pensar as nossas relações, inclusive nos espaços escolares.

Porém, essa experiência só aparece pelas narrativas cartográficas, que “servem para pensar como foi concebido e criado o mapa em um determinado tempo e espaço, apreendendo que qualquer representação espacial não é independente de seu mapeador, com todas as suas relações e lógicas inerentes no mundo” (AUTOR, 2021, p. 97). Dessa

maneira, pode-se capturar geografias pessoais e escondidas dos lugares, trazendo enredos e tramas que estão restritos nas mentes dos sujeitos sociais a partir de diversos materiais e inúmeras técnicas. Partindo dessa perspectiva, no próximo tópico, iremos mostrar um estudo de caso feito com crianças do 6º ano de uma escola pública de Caririçu-CE, que produziram narrativas cartográficas a partir de mapas vivenciais feitos em rabiscos de papéis.

Vivências em Mapas

Nem sempre os mapas precisam representar elementos que são obrigatórios para um mapa, ou mesmo representa um espaço real, mas podem trazer “suas próprias referências e vozes e a sua própria produção do espaço em vez de menosprezá-las como coadjuvantes sem autonomia ou como mero estágio de desenvolvimento inferior aos adultos” (SEEMANN, 2013, p. 89). Nesse sentido, nos mapas vivenciais que seguem abaixo, estão postas suas referências reais e imaginativas do lugar, podendo provocar reflexões sobre as experiências do ser com/pelo mundo.

Na Figura 2, foi possível ouvir as narrativas imediatas de quando uma estudante começou a representar os lugares que ela mais gosta de estar. Ao pensar sobre esses lugares, ela destacou que onde ela mais gosta de estar é no seu quarto, sendo este o seu lugar preferido. É nesse lugar que ela pode assistir *Netflix*, navegar pela internet do celular, se sentir mais à vontade. A partir dessa descrição, observa-se que o quarto é considerado um lugar afetivo, pois é nele que podemos demonstrar as fraquezas, as inseguranças, sem que ninguém perceba o que se passa por lá.

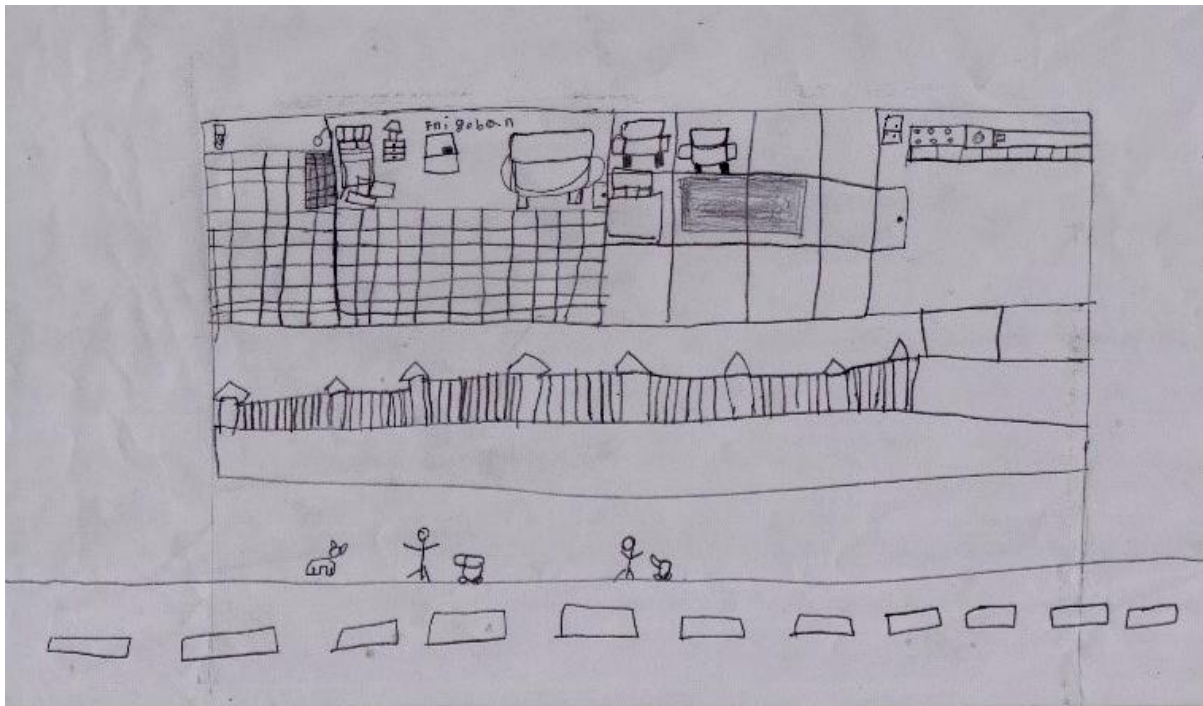


Figura 2: Meu quarto não cabe no papel

Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

O quarto é uma propriedade de cada pessoa. Uma pessoa se sente à vontade dentro do seu quarto para fazer o que tem vontade e, quando ela sai de dentro dele para ir a outro espaço, pode se sentir desconfortável, pois ali não está mais em descanso e em segurança. O quarto é um lugar pelo qual a aluna tem muita afeição e certamente criou uma experiência íntima. Assim, uma descrição de quando começou a produzir foi que ao começar a representar o seu quarto na folha A4, relatou que o quarto dela é muito grande e não cabia no papel. Com base nas suas ideias, a estudante mostra que a noção espacial, que ela ainda está construindo, foi um dos pontos que ela conseguiu observar que foram as dimensões de espaço.

Para Tuan (2012), o espaço da criança se amplia e se torna mais bem articulado à medida que ela reconhece e atinge mais objetos e lugares permanentes. Assim, ela considera o quarto como um lugar íntimo. Tuan (2012) ainda ressalta que os lugares íntimos são lugares onde encontramos carinho, onde nossas necessidades fundamentais são consideradas e merecem atenção sem espalhafato. Dessa forma, é possível ver na sua representação da Figura 2, alguns elementos como a cama, sofá etc., sendo até posto um frigobar em seu quarto. Porém, será que existe um frigobar em seu quarto, como está bem destacado? Por que o frigobar é destacado? Será que o quarto dela é assim? Como Tuan (2012) lembra, a criança sempre está pronta para imaginar o mais próximo e o mais distante, nunca o meio. Assim, ela pode estar narrando uma relação espacial feita no seu jogo imaginativo, que só saberemos quando adentrarmos sua vivência pela experiência profunda.

Já a Figura 3 demonstra um mapa feito por um aluno que não se interessou em representar mais lugares além de uma casa com grades. Em sua narrativa cartográfica, foi contado que ele não gosta de estar em lugar nenhum e que apenas iria representar uma casa. Esse aluno, a todo momento, desde o debate teórico da aula até a produção dos mapas, ficava atrapalhando os demais e não parava quieto na cadeira, se deslocando de um canto a outro para fazer 'brincadeiras' com os outros colegas. Ao ser questionado sobre a representação de grades nas janelas, ele disse que na sua casa era dessa forma e que a única coisa que gostava de fazer nesse lugar é ficar navegando na internet do seu celular.

Assim, entendemos que os espaços, como os domésticos, para transformarem-se em lugar, devem ter significados, experiências íntimas, como o seu lar. Para Tuan (2018), os lugares íntimos são lugares onde encontramos carinho, atendemos as nossas necessidades e temos descanso. Porém, a partir do seu mapa e comportamento, será que essa casa é lugar?

Como considera Chaveiro (2012), os lugares de registros ou indefesos, tais como aqueles que expressam símbolos ou sentido em forma de medo como traumas, transtornos, fobias, desmotivações etc., são lugares expressados e agidos pelo do corpo e que muitas vezes impedem a capacidade de conviver, de agir, e de ser no mundo. Essa criança nos representa um lugar dessa maneira. Cabe ao professor, percebendo essa visão de mundo, buscar por ajuda da direção e de psicólogos.

Os mapas representados na Figura 4 mostram como os sentidos de lugares podem ser diferentes para dois irmãos. No mapa da Figura 4A, o aluno se preocupou em representar cada lugar que ele gosta, fazendo um trajeto do campo de futebol a sua casa, à casa do avô, à praça, ao mercado e à escola. Além disso, preocupou-se em pintar cada lugar.

No momento da produção do mapa, ele ficava mostrando e narrando sua representação aos colegas e perguntando se estava ficando bom, pois havia um medo de errar, de não produzir uma representação "adequada" e "bonita". Não sabemos se foi das

aulas de Geografia ou Artes, mas o garoto criou uma visão que uma representação cartográfica necessitava de seguir um alto padrão de estética, bem como conter muitos detalhes.

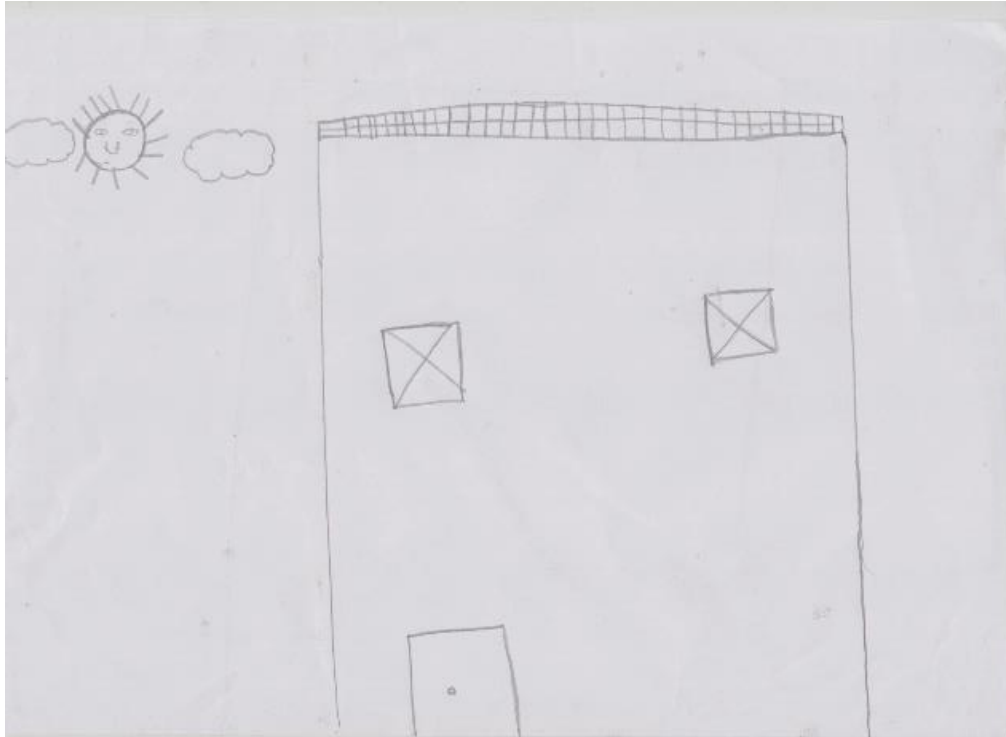


Figura 3: Casa com grades

Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

É possível observar, a partir dos tamanhos dos elementos representados nesse mapa, uma noção de escala que a criança cria, associando a sua noção de lugar por diferentes objetos espaciais, postos de acordo como ela imagina. Assim, observamos: casas na representação acima no modo vertical e o campo de futebol está representado de modo horizontal. A criança tem outra noção de representação diferente de um adulto, que já imagina algo mais elaborado e técnico.

Na Figura 4B, essa aluna utilizou o seu mapa como meio de comunicação. Em cada desenho dos seus lugares, descreveu uma informação sobre o porquê de fato gostava de ir para aquele lugar, pois, para ela, cada local tem um sentido muito importante. Começou desenhando uma igreja, descrevendo “saber mais de deus, saber das palavras dele e ser mais obediente”. Outro foi de uma casa “ser acolhido pela família, ser amada por todos e ter alguém para conversar”.

É importante dizer que ela ficou calada a todo momento durante as 4 aulas dessa prática, e, mesmo perguntando sobre sua representação, preferiu não detalhar as informações. Porém, na descrição dos pets (“passar muito tempo brincando é divertido”), ao perguntar se ela tinha animais em casa, a mesma falou que não tinha, mas quando passava perto de um “petshop” “gostava de ficar olhando os gatinhos e os cachorros, e na casa dela

não podia ter nenhum animal de estimação pois os pais dela não permitiam”. Assim, descreveu o título da sua representação como “mapa mental e relaxante”.

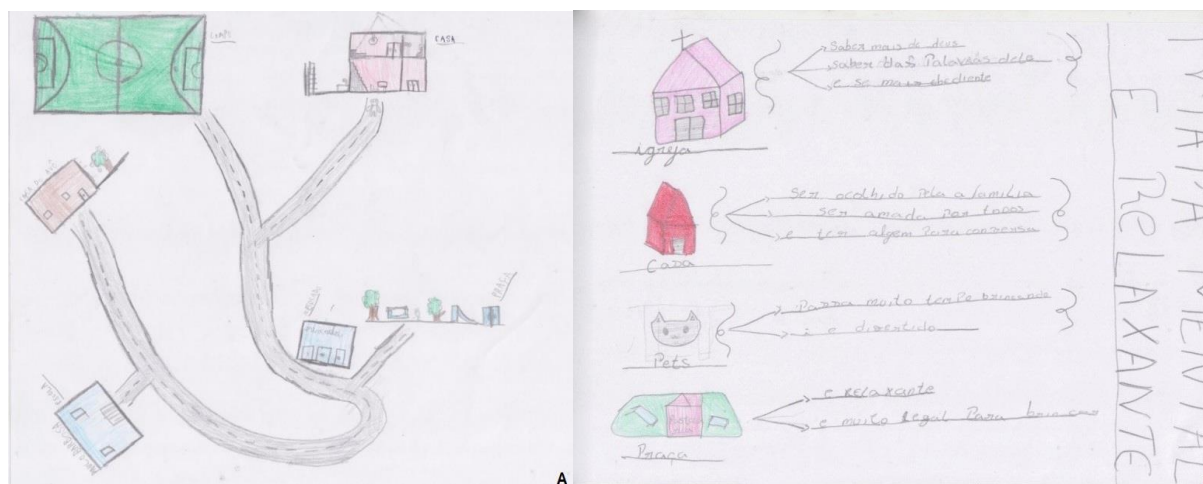


Figura 4: Mapas dos irmãos

Fonte: Acervo da pesquisa (2022)

Outro ponto importante para destacar é que os dois irmãos são gêmeos e moram na mesma casa, mas fizeram representações de mapas diferentes. Isso nos certifica que cada ser humano tem seus lugares diferentes um do outro. É possível perceber que cada criança tinha e tem seu sentido de lugar com suas particularidades. Logo, mesmo os alunos com preguiça de representarem os seus lugares, dialogaram juntos mesmo uns se recusando a fazer os mapas, pois, os mesmos podiam recusar a sua participação. Alguns ficaram empolgados com a oficina. A professora relatou que eles gostam de aulas diferentes das teóricas, principalmente quando é para se sentirem inseridos nos conteúdos escolares.

Considerações Finais

Com o desenvolvimento dessa pesquisa, podemos considerar que os estudos com mapas vivenciais e narrativas cartográficas devem ser levados a sério como um objeto de pesquisa, de relatos, de análises, de reflexão das diferentes particularidades e não apenas como um passatempo infantil. Analisar não apenas as representações do espaço do mapa, mas cada particularidade, e como a maneira que foi representado.

Diante do que foi exposto no decorrer do trabalho, compreende-se que é necessário pensar novos recursos que auxiliem tanto os professores quanto os alunos a compreender seus conceitos e assim saber relacioná-los a sua realidade. Dessa forma, é relevante entender que cada pessoa tem sua própria subjetividade, pois cada um tem seu gosto pessoal, e com isso o mapa entra como referência para pensar o sentido do lugar, relacionando os seus espaços de vivência que estão carregados de significados subjetivos nos conteúdos escolares.

Assim, o mapa vivencial serve para entender o lugar, para compreender os fenômenos presentes no espaço vivido, para que sejam evidenciados em sala de aula as



diferentes perspectivas, trazendo para aula uma valorização do universo pessoal, pois o mapa mental se torna um ponto de partida para entender esses diferentes lugares.

Desse modo, ao analisar os dados obtidos a partir da pesquisa, pode-se concluir que o mapa possibilita ser um ponto de partida para alcançar o que a criança produz e raciocina sobre sentido do lugar. Com isso, o professor pode, além de pensar o lugar, dialogar um pouco sobre os fundamentos da Cartografia, compreender a sua história, os seus conceitos básicos e os tipos de representações cartográficas para que assim possa também compreender suas utilidades no dia a dia.

Referências Bibliográficas

CHAVEIRO, E. F. Corporeidade e Lugar: Elos da Produção da Existência. In: MARANDOLA JR., E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. de. (Org.). **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 3-16.

GONÇALVES, A. R. Narrativas cartográficas e a conexão entre mapa e experiência. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 51-66, 2017.

HOLZER, W.; HOLZER, S. Cartografia para crianças: qual o seu lugar? **Geograficidade**, v. 3, n. Especial, p. 93-104, 19 set. 2013.

IPECE. Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Perfil Básico Municipal: Caririçu**. Fortaleza: Governo do Estado do Ceará/Secretaria do Planejamento e Gestão, 2008.

KATUTA, Â. M. A(s) natureza(s) da cartografia. **Geograficidade**, v. 3, n. Especial, p. 7-21, 19 set. 2013.

LOPES, J. J. M. **Geografia e Educação Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, J. J. M.; COSTA, B. M. F.; AMORIM, C. C. MAPAS VIVENCIAIS: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 237-256, 2016.

OLIVEIRA, L. O sentido de lugar. In: MARANDOLA JR., E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. de. (Org.). **Qual o espaço do lugar?** São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 3-16.

PEREIRA, C. E. G. Narrativas cartográficas: questões metodológicas para educação geográfica. In: LOBATO, R. B.; BRUM, J. L. S. (Org.). **Linguagens visuais na geografia: mapas, imagens e discursos**. 1ed. Rio de Janeiro: UVA, 2021, v. , p. 91-104.

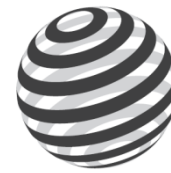
PRODANOV, C. C. FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. edição. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SEEMANN, J. **Carto-crônicas: uma viagem pelo mundo da Cartografia**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.

TUAN, Y. F. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

TUAN, Y.-F. Lugar: uma perspectiva experiencial. **Geograficidade**, v. 8, n. 1, p. 4-15, 28 out. 2018.

TUAN, Y. F. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.



VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.