

## **CARTOGRAFIA INFANTOJUVENIL E TERRITORIALIDADES RIBEIRINHAS: EXPERIÊNCIAS DE MAPEAMENTO PARTICIPATIVO EM ABAETETUBA (PA)**

**CHILD AND YOUTH CARTOGRAPHY AND RIVERINE TERRITORIALITIES:  
PARTICIPATORY MAPPING EXPERIENCES IN ABAETETUBA (PA)**

**CARTOGRAFÍA INFANTOJUVENIL Y TERRITORIALIDADES RIBEREÑAS:  
EXPERIENCIAS DE MAPEO PARTICIPATIVO EN ABAETETUBA (PA)**

**Gislaine Monteiro Ferreira<sup>1</sup> Brayna Conceição dos Santos Cardoso<sup>2</sup>**

DOI: 10.54899/dcs.v23i93.6447

Recibido: 03/08/2026 | Aceptado: 27/07/2026 | Publicación en línea: 03/08/2026.

### **RESUMO**

A cartografia social tem se consolidado como uma metodologia crítica capaz de confrontar formas hegemônicas de produção do conhecimento sobre o espaço vivido, especialmente ao incluir sujeitos historicamente silenciados nos processos de representação espacial. Neste trabalho, a metodologia assume um caráter prático-pedagógico ao utilizar produções visuais elaboradas por crianças e adolescentes ribeirinhos a partir das leituras que realizam de seu território. O artigo tem como objetivo discutir o desenho como recurso metodológico da cartografia social na escuta e na compreensão das territorialidades infantojuvenis, considerando percepções relacionadas à identidade, ao pertencimento, aos riscos e à proteção. A pesquisa foi desenvolvida na escola da comunidade de Guajará de Beja, em Abaetetuba (PA), com estudantes do 6º e 7º ano do ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (Minayo, 2001), utilizando práticas cartográficas baseadas na produção de desenhos sobre o território vivido, os percursos cotidianos e a identificação de espaços considerados seguros e perigosos. Para a análise das imagens e das falas produzidas durante as apresentações orais, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2016). Os resultados indicam que a cartografia infantojuvenil, além de fortalecer a identidade ribeirinha, constitui importante instrumento pedagógico e político para a escola, contribuindo para a escuta ativa, a mediação de conflitos e a proteção integral de crianças e adolescentes.

**Palavras-chave:** Cartografia Social. Território. Desenho Infantojuvenil. Leitura Territorial. Escola Ribeirinha.

### **ABSTRACT**

Social cartography has become established as a critical methodology capable of challenging

<sup>1</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação (PPGCITE), Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, Pará, Brasil. Bolsista da CAPES.

E-mail: gislainemonteiro76@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-4945-716X>

<sup>2</sup> Pós-Doutora em Linguística, Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação (PPGCITE), Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, Pará, Brasil. E-mail: braynacardoso@ufpa.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9358-5145>

hegemonic forms of knowledge production about lived space, particularly by including historically marginalized subjects in processes of spatial representation. In this study, the methodology adopts a practical and pedagogical approach by using visual productions created by riverine children and adolescents based on their interpretations of their territory. The article aims to discuss drawing as a methodological resource in social cartography for listening to and understanding child and youth territorialities, considering perceptions related to identity, belonging, risks, and protection. The research was conducted at the school of the Guajará de Beja community, in Abaetetuba, Pará, Brazil, with sixth- and seventh-grade elementary school students. It is a qualitative study (Minayo, 2001) that employed cartographic practices based on the production of drawings representing the lived territory, everyday routes, and the identification of spaces perceived as safe or dangerous. Bardin's (2016) content analysis was used to examine both the drawings and the oral narratives produced during the presentations. The findings indicate that child and youth cartography not only strengthens riverine identity but also serves as an important pedagogical and political tool for schools, contributing to active listening, conflict mediation, and the comprehensive protection of children and adolescents.

**Keywords:** Social Cartography. Territory. Child and Youth Drawing. Territorial Reading. Riverine School.

## RESUMEN

La cartografía social se ha consolidado como una metodología crítica capaz de cuestionar las formas hegemónicas de producción del conocimiento sobre el espacio vivido, especialmente al incluir a sujetos históricamente silenciados en los procesos de representación espacial. En este trabajo, la metodología adquiere un carácter práctico-pedagógico al utilizar producciones visuales elaboradas por niños, niñas y adolescentes ribereños a partir de las lecturas que realizan de su territorio. El artículo tiene como objetivo analizar el dibujo como recurso metodológico de la cartografía social para la escucha y la comprensión de las territorialidades infantojuveniles, considerando percepciones relacionadas con la identidad, el sentido de pertenencia, los riesgos y la protección. La investigación se llevó a cabo en la escuela de la comunidad de Guajará de Beja, en Abaetetuba, estado de Pará (Brasil), con estudiantes de sexto y séptimo grado de la educación primaria. Se trata de una investigación de enfoque cualitativo (Minayo, 2001), que utilizó prácticas cartográficas basadas en la elaboración de dibujos sobre el territorio vivido, los recorridos cotidianos y la identificación de espacios considerados seguros y peligrosos. Para el análisis de las imágenes y de los relatos producidos durante las presentaciones orales, se empleó el análisis de contenido de Bardin (2016). Los resultados indican que la cartografía infantojuvenil, además de fortalecer la identidad ribereña, constituye una importante herramienta pedagógica y política para la escuela, contribuyendo a la escucha activa, la mediación de conflictos y la protección integral de niños, niñas y adolescentes.

**Palabras clave:** Cartografía Social. Territorio. Dibujo Infantojuvenil. Lectura Territorial. Escuela Ribereña.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

## INTRODUÇÃO

A cartografia social vem sendo utilizada como metodologia prático-pedagógica em processos de mapeamento participativo, possibilitando que sujeitos historicamente invisibilizados construam representações do território a partir de suas próprias experiências e vivências. No contexto escolar, o desenho constitui um importante recurso metodológico para a leitura territorial de crianças e adolescentes, possibilitando identificar percepções relacionadas ao pertencimento, às identidades, aos percursos cotidianos, aos riscos e às redes de proteção. Nessa perspectiva, o território deixa de ser compreendido apenas como espaço físico e passa a ser entendido como construção social, simbólica e relacional, produzida pelas interações e experiências cotidianas dos sujeitos.

Apesar dos avanços nos estudos territoriais, crianças e adolescentes ainda ocupam um lugar marginal nas análises sobre território, sendo frequentemente percebidos apenas como sujeitos em formação, e não como produtores de saberes, sentidos e leituras próprias sobre os espaços que habitam. Essa invisibilização torna-se ainda mais evidente no caso das infâncias ribeirinhas amazônicas, cujos modos de vida, territorialidades e experiências socioculturais permanecem pouco contemplados tanto nos currículos escolares quanto nas políticas públicas educacionais. Nesse contexto, a realização deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar práticas pedagógicas e metodológicas que reconheçam crianças e adolescentes como sujeitos ativos na produção de conhecimento sobre o território vivido.

Partindo dessa problemática, o artigo tem como objetivo analisar o potencial do desenho como recurso metodológico da cartografia social na compreensão das percepções territoriais de crianças e adolescentes ribeirinhos, enfatizando suas contribuições para o fortalecimento da identidade, da leitura crítica do território e da construção de práticas protetivas no espaço escolar. Parte-se da hipótese de que o mapeamento participativo, mediado pelo desenho, favorece processos de escuta ativa e expressão territorial, possibilitando que crianças e adolescentes representem experiências, memórias, relações de pertencimento e situações de vulnerabilidade presentes em seu cotidiano.

O estudo fundamenta-se nas discussões sobre cartografia social e território desenvolvidas por Acセルrad (2013), Raffestin (1993) e Milton Santos (1999), bem como nas contribuições de Sarmiento (2005) acerca das infâncias enquanto categorias sociais e de autores que discutem territorialidades e educação na Amazônia. No campo metodológico, trata-se de uma pesquisa

qualitativa (Minayo, 2001), desenvolvida com estudantes do 6º e 7º ano do ensino fundamental da escola da comunidade de Guajará de Beja, em Abaetetuba (PA). A pesquisa utilizou práticas de cartografia social baseadas na produção de desenhos e apresentações orais sobre o território vivido. Para a interpretação das imagens e das falas produzidas pelos participantes, empregou-se a análise de conteúdo de Bardin (2016).

O artigo está organizado em quatro seções. Inicialmente, apresenta-se o referencial teórico acerca da cartografia social, das infâncias ribeirinhas e do desenho enquanto linguagem metodológica. Em seguida, descreve-se o percurso metodológico da pesquisa. Na sequência, analisam-se os resultados produzidos a partir das práticas cartográficas desenvolvidas com os estudantes. Por fim, apresentam-se as considerações finais e as contribuições do estudo para o campo da educação e da cartografia social.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A cartografia social emerge como uma perspectiva crítica de produção do conhecimento territorial, contrapondo-se às formas tradicionais de mapeamento historicamente vinculadas aos interesses do Estado e do capital. Para Acsehrad (2010), mapear constitui um ato político, pois envolve disputas sobre quais territórios, sujeitos e experiências serão visibilizados ou silenciados. Nesse sentido, a cartografia social desloca o poder de representação para os próprios sujeitos que vivenciam o território, possibilitando que construam narrativas e representações a partir de suas experiências cotidianas.

Mais do que a elaboração técnica de mapas, a cartografia social configura-se como metodologia prático-pedagógica baseada no mapeamento participativo, envolvendo processos de escuta, diálogo e construção coletiva do conhecimento. Almeida (2018) destaca que tais práticas favorecem o reconhecimento identitário e a afirmação de direitos, permitindo que os sujeitos se percebam como pertencentes ao território e protagonistas de suas histórias. Nessa perspectiva, o processo de construção cartográfica torna-se tão importante quanto o produto final, uma vez que mobiliza memórias, experiências, conflitos, afetividades e formas de leitura do espaço vivido.

A noção de território mobilizada neste estudo ultrapassa sua dimensão físico-geográfica, sendo compreendida como espaço socialmente produzido e atravessado por relações de poder. Segundo Raffestin, o território “se forma a partir do espaço” e resulta de processos de apropriação realizados pelos sujeitos sobre ele (Raffestin, 1993, p. 143). Milton Santos (1999, p. 7) também

contribui para essa discussão ao afirmar que o território é o lugar “em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas”. Assim, a cartografia social permite compreender o território como espaço vivido, simbólico e relacional, revelando territorialidades frequentemente invisibilizadas pelas representações cartográficas convencionais.

No contexto das infâncias ribeirinhas amazônicas, essa discussão torna-se particularmente relevante. Os estudos sociais da infância reconhecem crianças e adolescentes como sujeitos sociais capazes de interpretar, significar e produzir leituras próprias sobre o mundo social (Sarmiento, 2005). Entretanto, as experiências territoriais de crianças ribeirinhas ainda permanecem pouco valorizadas tanto nos currículos escolares quanto nas políticas públicas, embora suas vivências sejam profundamente atravessadas pelos rios, pelos modos de trabalho familiar, pelas práticas culturais e pelas relações comunitárias.

Nessa perspectiva, Sarmiento (2005, p. 30) afirma que: “Estas reconfigurações fazem das crianças contemporâneas construtoras ativas do seu próprio lugar na sociedade contemporânea [...] cidadãos implicados na construção da sociedade.” Assim, ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos ativos na produção de conhecimentos sobre seus territórios, a cartografia social possibilita compreender suas percepções, experiências e formas de pertencimento, conferindo visibilidade às territorialidades infantojuvenis e fortalecendo sua participação nos processos educativos e na construção de políticas voltadas à proteção integral.

Pojo, Elias e Vilhena (2014) destacam que os sujeitos ribeirinhos constroem formas específicas de relação com a natureza e com o território, produzindo saberes e experiências vinculados ao cotidiano amazônico. Nessa direção, os autores ressaltam que os saberes da cultura ribeirinha podem orientar a escola na construção de práticas educativas contextualizadas, permitindo resistir a modelos escolares “frios e descontextualizados” (Pojo; Elias; Vilhena, 2014, p. 195-196). Assim, reconhecer crianças e adolescentes ribeirinhos como sujeitos produtores de conhecimento implica valorizar também as múltiplas linguagens por meio das quais expressam suas percepções territoriais.

Entre essas linguagens, o desenho ocupa lugar de destaque como recurso metodológico nas práticas de cartografia social infantojuvenil. Para Gobbi (2010), o desenho constitui uma linguagem por meio da qual crianças expressam sentimentos, memórias e experiências que nem sempre são verbalizadas. No contexto do mapeamento participativo, essa linguagem possibilita que crianças e adolescentes representem o território vivido a partir de suas próprias referências

simbólicas, afetivas e cotidianas, tornando visíveis percepções frequentemente invisibilizadas por outras formas de investigação. Assim, os desenhos expressam experiências, relações sociais, formas de pertencimento e percepções construídas no cotidiano comunitário.

## **METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa (Minayo, 2001), fundamentada nos pressupostos da cartografia social enquanto metodologia prático-pedagógica de mapeamento participativo. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os significados, percepções e experiências construídas por crianças e adolescentes ribeirinhos acerca do território vivido, considerando dimensões simbólicas, afetivas e sociais que não poderiam ser apreendidas por métodos quantitativos.

A pesquisa foi desenvolvida na escola da comunidade ribeirinha de Guajará de Beja, localizada no município de Abaetetuba, no estado do Pará, envolvendo estudantes do 6º e 7º ano do ensino fundamental. A escolha do lócus da pesquisa está relacionada às especificidades socioterritoriais da comunidade, marcada por modos de vida profundamente vinculados ao rio, às dinâmicas comunitárias e às territorialidades amazônicas. A seleção do público participante ocorreu em razão de crianças e adolescentes constituírem sujeitos frequentemente invisibilizados nas análises territoriais, apesar de produzirem leituras próprias sobre os espaços que habitam. Além disso, a faixa etária escolhida possibilita maior desenvolvimento da expressão gráfica, da oralidade e da elaboração crítica sobre o cotidiano vivido.

A proposta metodológica partiu da compreensão de que a cartografia social ultrapassa a simples elaboração de mapas, configurando-se como prática pedagógica de escuta, participação e construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, o mapeamento participativo foi utilizado como estratégia para possibilitar que os estudantes representassem suas experiências territoriais por meio do desenho, identificando elementos significativos do cotidiano comunitário, dos percursos diários, das relações de pertencimento e das percepções sobre espaços de proteção e vulnerabilidade.

As atividades foram desenvolvidas em etapas articuladas. Inicialmente, realizou-se um momento de diálogo sobre o território, a comunidade e as experiências cotidianas dos estudantes. Em seguida, os participantes elaboraram desenhos representando a comunidade, os trajetos percorridos diariamente, os espaços frequentados e os locais considerados seguros e perigosos,

utilizando a cor verde para indicar áreas de proteção e a vermelha para sinalizar situações de risco ou vulnerabilidade. Durante a atividade, os estudantes foram incentivados a refletir sobre suas relações com o território e, posteriormente, apresentaram oralmente suas produções, explicando os significados atribuídos aos elementos representados e compartilhando experiências relacionadas ao cotidiano comunitário.

Os dados da pesquisa foram constituídos a partir dos desenhos produzidos pelos estudantes, das observações realizadas durante as atividades e das falas pronunciadas nas apresentações orais. Para a análise do material empírico, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2016), buscando identificar categorias relacionadas às territorialidades ribeirinhas, aos sentimentos de pertencimento, às percepções de risco, às redes de proteção e às formas de leitura do território construídas pelas crianças e adolescentes participantes.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Antes de iniciar a atividade cartográfica, foi promovido um momento de diálogo coletivo sobre o território da comunidade, buscando estimular os estudantes a refletirem sobre os espaços que frequentam diariamente, seus trajetos cotidianos, os locais considerados importantes em suas vivências e as percepções relacionadas à segurança e ao medo presentes no território. Durante essa conversa inicial, os participantes compartilharam experiências pessoais, memórias e situações observadas no cotidiano comunitário, o que contribuiu para a construção coletiva da atividade.

Em seguida, os estudantes foram convidados a produzir desenhos individuais representando o território vivido. Nas produções, deveriam identificar elementos significativos da comunidade, como casas, rios, caminhos, pontes, escola e espaços de convivência, além de sinalizar locais percebidos como seguros e perigosos. Para isso, utilizou-se a cor verde para representar espaços de proteção e a cor vermelha para indicar áreas associadas ao medo, à insegurança ou a situações de vulnerabilidade. Após a elaboração dos desenhos, os participantes apresentaram oralmente suas produções, explicando os significados atribuídos aos elementos representados e relatando experiências relacionadas aos espaços identificados.

Observou-se que alguns estudantes sinalizaram em vermelho trechos específicos dos trajetos entre casa e escola, indicando áreas consideradas perigosas. Essas representações foram aprofundadas por meio das narrativas orais, nas quais os participantes relataram situações

concretas de medo, conflitos comunitários e circulação de pessoas desconhecidas observados na comunidade. Nesse sentido, as marcações presentes nos desenhos não constituem elementos aleatórios, mas expressam experiências vividas e compartilhadas coletivamente pelos estudantes, revelando formas particulares de leitura e significação do território.

Além das percepções de risco, os desenhos também evidenciaram espaços associados à proteção e ao pertencimento, frequentemente representados por meio da escola, da casa de familiares, das igrejas e de áreas de convivência comunitária. Essas representações evidenciam os significados que crianças e adolescentes atribuem aos lugares que integram seu cotidiano, revelando experiências construídas por relações de afeto, identidade e proteção. Assim, os desenhos e as narrativas produzidas durante a atividade revelam a potencialidade da cartografia social enquanto metodologia prático-pedagógica voltada à escuta das territorialidades infantojuvenis e à compreensão das experiências vividas pelos sujeitos no cotidiano ribeirinho.

Alguns estudantes representaram em seus desenhos áreas associadas às chamadas “visagens”, casas abandonadas e determinados trechos do rio considerados perigosos pela presença de animais ou entidades sobrenaturais. Essas representações evidenciam que o território não é constituído apenas por elementos materiais, mas também por dimensões simbólicas, culturais e afetivas que orientam as formas de leitura do espaço. Conforme destaca Sarmiento (2005), crianças e adolescentes interpretam o mundo social a partir de suas experiências, produzindo sentidos próprios sobre os lugares que habitam. Nesse contexto, os medos relacionados às “visagens” e aos espaços considerados assombrados revelam não apenas crenças individuais, mas narrativas coletivas compartilhadas na comunidade e incorporadas às territorialidades infantojuvenis.

Os desenhos analisados reforçam essa perspectiva ao evidenciarem formas próprias de representação territorial que não seguem padrões técnicos da cartografia tradicional, mas expressam experiências vividas, afetividades, memórias e percepções subjetivas do cotidiano. Como apontam Lima e Costa (2012), o valor da cartografia social não está na precisão técnica do desenho, mas nos significados atribuídos pelos sujeitos aos elementos representados. Assim, as cores, trajetos e marcações produzidos pelos estudantes constituem formas de linguagem visual carregadas de sentidos sociais e culturais.

Nessa relação entre imagem, narrativa e experiência, torna-se possível compreender os desenhos também a partir de uma dimensão semiótica<sup>3</sup>, considerando que as representações

---

<sup>3</sup> A semiótica, na perspectiva adotada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refere-se aos processos de

gráficas elaboradas pelos estudantes funcionam como signos produzidos socialmente para comunicar percepções, sentimentos e leituras do território. As semioses presentes nas produções visuais evidenciam como crianças e adolescentes articulam símbolos, cores e elementos espaciais para expressar medos, pertencimentos e experiências cotidianas. Dessa forma, a cartografia social, ao articular linguagem visual e narrativa oral, constitui-se como importante ferramenta de escuta e interpretação das territorialidades infantojuvenis, permitindo compreender como os sujeitos produzem sentidos sobre o espaço vivido.

Figura 1. Momento de produção e mediação



Fonte: Autoria própria (2026)

A Figura 1 apresenta o momento de realização da atividade cartográfica, evidenciando o envolvimento dos estudantes no processo de elaboração dos desenhos, bem como as mediações realizadas durante a atividade. Observa-se que a produção não ocorre de forma isolada, mas se constitui a partir de interações constantes entre os estudantes e a pesquisadora, mediadas por diálogos, questionamentos e reflexões que contribuem para a construção das representações.

Esse processo reforça o caráter coletivo, dialógico e pedagógico da cartografia social, conforme discutido por Almeida (2018), ao possibilitar que os sujeitos não apenas representem o espaço, mas também reflitam criticamente sobre ele. A mediação em sala de aula mostrou-se fundamental para que os estudantes compreendessem o sentido de suas produções, uma vez que, inicialmente, muitos elementos representados, como caminhos utilizados diariamente, casas de

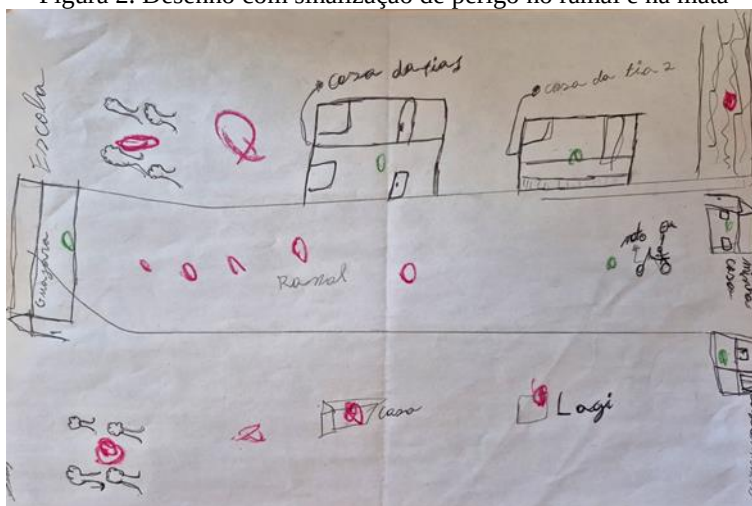
---

produção de sentidos por meio de diferentes linguagens e signos, incluindo textos verbais, imagéticos, sonoros e multimodais. Nesse contexto, a leitura de desenhos, símbolos e representações visuais constitui prática importante para a compreensão das formas de expressão e interpretação do mundo social pelos sujeitos.

familiares, áreas de mata, rios, pontes, locais associados ao medo, relacionados às “visagens” possuíam significados compreendidos apenas pelos próprios estudantes que os desenharam. Por esse motivo, além da linguagem não verbal, solicitou-se a sinalização escrita de determinados lugares, trajetos e representações simbólicas presentes nos desenhos.

Além disso, esse momento de interação contribuiu para que os estudantes refletissem sobre o espaço em que residem, especialmente no percurso entre casa e escola, reconhecendo-o como parte de seu cotidiano, de sua identidade e de seu processo de formação enquanto sujeitos sociais e políticos. Nesse sentido, dando continuidade à análise, serão apresentados, a seguir, dois desenhos produzidos por estudantes que evidenciam, de forma mais específica, a sinalização de áreas de perigo ao longo do ramal e rios, bem como a identificação de lugares considerados seguros, aprofundando a compreensão das percepções de risco e proteção no território.

Figura 2. Desenho com sinalização de perigo no ramal e na mata



Fonte: Acervo da pesquisa (2026). Desenho elaborado pelo Aluno A.

Figura 3. Desenho com sinalização de perigo nos rios



Fonte: Acervo da pesquisa (2026). Desenho elaborado pelo Aluno B.

Nas Figuras 2 e 3, observa-se que os estudantes constroem representações do território marcadas pela distinção entre espaços de risco e espaços de proteção, evidenciando como suas experiências cotidianas influenciam diretamente a percepção e a organização do lugar vivido. Em ambos os desenhos, os trajetos percorridos diariamente entre casa e escola aparecem como espaços atravessados por sentimentos de medo, insegurança e risco.

Na Figura 2, o ramal é destacado como principal espaço de risco no percurso cotidiano do estudante. A centralidade desse elemento no desenho evidencia a forma como o participante percebe o território a partir de experiências concretas vivenciadas no deslocamento escolar. Durante a socialização das produções, um estudante relatou: “teve um dia que um carro ficou me seguindo quando eu vinha pra escola”. No desenho, o trecho onde o episódio ocorreu foi marcado em vermelho, simbolizando o medo e a insegurança associados ao local. Além do ramal, o estudante também identifica áreas de mata como espaços perigosos, associando-as à possibilidade de pessoas escondidas que possam causar algum tipo de violência. Essa percepção reforça a construção social do medo vinculada a determinados elementos do território, sobretudo locais com pouca circulação de pessoas e extensas áreas de vegetação.

De modo semelhante, na Figura 3, o Aluno B representa o território ribeirinho por meio de rios, caminhos e áreas de vegetação, utilizando símbolos visuais para demarcar locais considerados perigosos. A vegetação desenhada ao redor dos percursos também contribui para situar o contexto rural e ribeirinho vivenciado pelos estudantes, evidenciando que as experiências cotidianas produzem leituras simbólicas do território marcadas por sentimentos de medo, atenção e vulnerabilidade.

Os relatos apresentados pelos participantes durante a atividade reforçam essas percepções territoriais. Outros estudantes também mencionaram o receio de assaltos tanto nas estradas quanto nos rios, afirmando que a violência teria aumentado na comunidade com a presença de pessoas “de fora”. Em uma das falas, um estudante destacou que “agora a gente fica com medo até no rio, porque dizem que tem gente roubando motor e assaltando canoa”. Essas narrativas demonstram que as percepções construídas pelas crianças e adolescentes não se restringem à dimensão física do espaço, mas são atravessadas por experiências concretas de situações de risco e tensão social.

Nessa perspectiva, Raffestin (1993) contribui para compreender que o território é produzido por relações de poder e apropriação social, sendo constantemente atravessado por disputas, controles e diferentes formas de vivenciar o espaço. Assim, os relatos e desenhos evidenciam que o medo também reorganiza as formas de circulação e de percepção territorial, influenciando diretamente a relação das crianças e adolescentes com a comunidade onde vivem.

Por outro lado, também se observa, de forma significativa, a recorrência de lugares considerados seguros, destacando-se principalmente a própria residência, a escola e as casas de familiares, como tios, tias e avós. Esses espaços configuram-se como redes de proteção, marcadas por vínculos afetivos, relações de confiança e presença de pessoas conhecidas. Dessa forma, os estudantes demonstram capacidade de distinguir entre espaços de risco e de proteção, construindo uma leitura crítica do território a partir de suas experiências vividas.

Essa dualidade entre insegurança e proteção evidencia que as percepções territoriais são produzidas nas relações cotidianas estabelecidas pelos sujeitos com o espaço vivido. Assim, mesmo diante de contextos de vulnerabilidade, as produções revelam a existência de referências sólidas de cuidado, acolhimento e proteção no território, fundamentais para o desenvolvimento e o bem-estar das crianças e adolescentes.

Além das percepções relacionadas à violência e à insegurança nos trajetos cotidianos, os desenhos também revelaram elementos simbólicos e culturais presentes no imaginário amazônico. Algumas produções associaram determinados espaços, especialmente rios e áreas de mata, a narrativas de “visagens” e assombrações, evidenciando como saberes tradicionais e crenças locais influenciam as leituras territoriais construídas pelas crianças e adolescentes. Nesse contexto, a Figura 4 apresenta uma representação em que o estudante relaciona o território ribeirinho à presença dessas entidades simbólicas.

Figura 4. Representação do imaginário amazônico sobre “visagens”



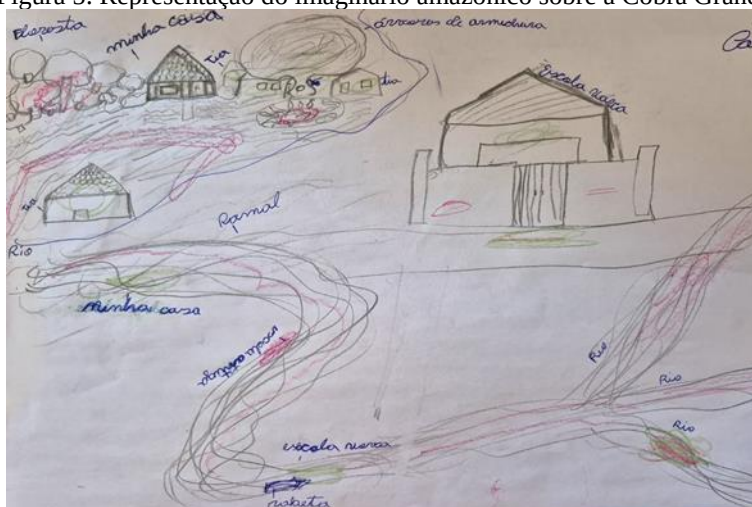
Fonte: Acervo da pesquisa (2026). Desenho elaborado pelo Aluno C.

Na Figura 4, observa-se uma representação em que os rios assumem centralidade na percepção territorial do estudante, evidenciando a forte relação entre natureza, cultura e imaginário amazônico. Em diferentes pontos da imagem, o estudante utiliza círculos vermelhos para destacar locais associados às “visagens”, indicando espaços percebidos como perigosos ou assustadores.

Durante a socialização da atividade, um estudante relatou que “dizem que na nossa escola antiga aparece visagem de noite”, enquanto outro afirmou que “minha avó já viu na ponte da casa dela”. Essas falas evidenciam que o medo representado pelos estudantes não se relaciona apenas à violência concreta, mas também a dimensões simbólicas e culturais presentes no cotidiano amazônico.

Além disso, observa-se a presença de construções próximas ao rio e áreas de mata que reforçam o cenário rural e ribeirinho vivido pelos participantes. A palavra “visagem”, escrita no próprio desenho, explicita a associação entre determinados espaços do território e narrativas de assombração transmitidas na comunidade. Essas representações dialogam com saberes tradicionais e crenças locais que orientam práticas de circulação, comportamentos e formas de relação com o território.

Figura 5. Representação do imaginário amazônico sobre a Cobra Grande



Fonte: Acervo da pesquisa (2026). Desenho elaborado pelo Aluno D.

Na figura 5, houve a representação da Cobra Grande, personagem das lendas amazônicas, em que o aluno expressa o medo relacionado aos rios, articulando tanto o risco real de animais quanto elementos simbólicos vinculados a narrativas locais amplamente compartilhadas na comunidade.

Em contraposição, a estudante demarca como lugares seguros a sua residência, a casa de familiares (como tias) e a escola atual, espaços que se configuram como referências de proteção e confiança. Esses locais seguros estão diretamente relacionados a vínculos afetivos e à presença de pessoas conhecidas, reforçando a dimensão relacional da segurança no território.

A análise dessa produção evidencia que as percepções de risco entre os estudantes são construídas a partir da articulação entre experiências vividas, elementos do ambiente natural e saberes culturais. Dessa forma, a cartografia social possibilita compreender não apenas os aspectos materiais do território, mas também os sentidos simbólicos que o atravessam, revelando como o medo é socialmente produzido e compartilhado no contexto amazônico.

Além disso, as apresentações orais dos desenhos constituíram uma etapa fundamental da atividade, pois possibilitaram aprofundar a compreensão sobre os significados presentes nas representações produzidas pelos estudantes. Durante esse momento, os alunos explicaram seus desenhos, relataram experiências vividas e detalharam os motivos pelos quais determinados espaços eram percebidos como perigosos ou seguros. As falas permitiram compreender aspectos que, muitas vezes, não estavam totalmente explícitos nas imagens, tornando mais evidente a relação entre território, memória, sentimentos e vivências cotidianas. Assim, a socialização das produções ampliou as possibilidades de interpretação da cartografia social, evidenciando que os

desenhos, aliados às narrativas orais, revelam percepções e experiências que dificilmente seriam acessadas apenas pela observação visual das representações.

Figura 6. Socialização das produções cartográficas



Fonte: Autoria própria (2026)

A Figura 6 evidencia o momento de socialização dos desenhos, etapa fundamental da proposta metodológica de cartografia social desenvolvida com os estudantes. Nesse momento, crianças e adolescentes apresentaram suas produções, explicaram os elementos representados e compartilharam narrativas relacionadas ao território vivido, aos percursos cotidianos, aos espaços de convivência e às percepções de risco e proteção presentes na comunidade.

Nessa perspectiva, a cartografia social, enquanto metodologia prático-pedagógica, não se restringe à elaboração de mapas, mas envolve processos de participação, reflexão e produção coletiva do conhecimento. Conforme destaca Almeida (2018), o mapeamento participativo possibilita que os sujeitos se reconheçam enquanto produtores de narrativas sobre o espaço vivido, fortalecendo vínculos de pertencimento e processos de reconhecimento territorial. Assim, os momentos de apresentação e discussão dos desenhos mostraram-se tão importantes quanto a própria produção gráfica, uma vez que permitiram compreender os significados atribuídos pelos estudantes às representações construídas.

Nesse contexto, os desenhos não devem ser compreendidos apenas como representações ilustrativas, mas como expressões sociais carregadas de significados produzidos no interior das experiências cotidianas dos estudantes. Conforme Gobbi (2010), o desenho constitui importante linguagem de expressão das crianças e adolescentes, permitindo comunicar experiências, sentimentos, percepções e memórias que muitas vezes não emergem apenas pela escrita formal.

Dessa forma, a atividade de socialização evidenciou que a cartografia social, articulada ao desenho e à narrativa oral, constitui potente estratégia metodológica para compreender as territorialidades infantojuvenis e fortalecer práticas pedagógicas contextualizadas no espaço escolar ribeirão.

## CONCLUSÃO

Este artigo teve como objetivo analisar o potencial do desenho como recurso metodológico da cartografia social na compreensão das percepções territoriais de crianças e adolescentes ribeirinhos, enfatizando suas contribuições para o fortalecimento da identidade, da leitura crítica do território e da construção de práticas protetivas no espaço escolar. A partir da utilização do mapeamento participativo enquanto metodologia prático-pedagógica, buscou-se compreender como estudantes do 6º e 7º ano do ensino fundamental da comunidade de Guajará de Beja, em Abaetetuba (PA), representam e significam o território vivido a partir de suas experiências cotidianas.

As produções cartográficas revelaram que crianças e adolescentes ribeirinhos constroem leituras complexas sobre o território, articulando simultaneamente sentimentos de pertencimento, identidade, proteção, medo e risco. Nos desenhos e nas falas apresentadas durante as atividades, emergiram elementos recorrentes como rios, caminhos, trajetos escolares e espaços sinalizados como perigosos. As marcações em vermelho utilizadas pelos estudantes evidenciaram a capacidade de identificar e mapear situações de risco presentes na comunidade, relacionadas a episódios de violência, medo de assaltos, circulação de pessoas desconhecidas e insegurança nos percursos cotidianos entre casa e escola.

Além das situações de risco, os resultados também evidenciaram dimensões simbólicas e culturais presentes nas territorialidades infantojuvenis. Elementos relacionados às “visagens”, casas abandonadas, áreas de mata e determinados trechos do rio demonstraram que o território é atravessado não apenas por relações materiais, mas também por crenças, memórias, imaginários e significados culturais construídos coletivamente na comunidade. Assim, os desenhos produzidos pelos estudantes expressam formas próprias de compreender, interpretar e significar o espaço vivido, revelando territorialidades construídas a partir das experiências cotidianas das crianças e adolescentes ribeirinhos.

Nesse contexto, a cartografia social demonstrou significativo potencial enquanto

metodologia prático-pedagógica no espaço escolar, ao possibilitar práticas de escuta, diálogo e valorização dos saberes produzidos pelos estudantes sobre o território. O mapeamento participativo permitiu que crianças e adolescentes deixassem de ocupar apenas a posição de sujeitos observados para assumirem o papel de protagonistas na produção de narrativas e representações sobre a comunidade em que vivem.

Além disso, as atividades cartográficas contribuíram para aproximar a escola das experiências concretas vivenciadas pelos estudantes, favorecendo a construção de práticas educativas mais contextualizadas, sensíveis e vinculadas às realidades territoriais amazônicas. Ao reconhecer os desenhos e as narrativas como formas legítimas de expressão territorial, a escola amplia suas possibilidades de compreensão acerca das vulnerabilidades, dos medos, dos vínculos afetivos e das demandas presentes no cotidiano infantojuvenil.

Dessa forma, compreende-se que a cartografia social e o mapeamento participativo podem contribuir não apenas para processos pedagógicos de ensino e aprendizagem, mas também para a construção de práticas escolares comprometidas com a escuta ativa, a valorização das identidades ribeirinhas e a proteção integral de crianças e adolescentes. Por fim, espera-se que este estudo possa contribuir para o fortalecimento de pesquisas e práticas educativas que reconheçam crianças e adolescentes amazônidas como sujeitos sociais capazes de produzir leituras críticas, simbólicas e políticas sobre os territórios em que vivem.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio e incentivo à pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. **Cartografia social e dinâmicas territoriais**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2010.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Territórios, territorialidades e cartografia social**. Manaus: UEA Edições, 2018.

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOBBI, Márcia. **Desenhos de crianças: linguagem, cultura e pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Marcos V.; COSTA, **Solange M. Cartografia social das crianças e adolescentes ribeirinhas/quilombolas da Amazônia.** Geografares, Vitória, n. 12, p. 76-113, 2012. DOI: <https://doi.org/10.7147/GEO12.3189>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/3189>. Acesso em: 03 jan. 2026.

POJO, Eliana; ELIAS, Lina; VILHENA, Maria de N. **As águas e os ribeirinhos – beirando sua cultura e margeando seus saberes.** Revista Margens, v. 8, n. 11, p. 176-198, 2014.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Milton. **O dinheiro e o território.** GEOgraphia, Niterói, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13360/8560>. Acesso em: 08 jan. 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade.** Braga: Instituto de Estudos da Criança, 2005. p. 9-30.