

EDUCAÇÃO GEOCARTOGRÁFICA E TENSIBILIDADE NARRATIVA: CRIANDO PROJEÇÕES VICINAIS (PACAJÁ-ANAPU/PA-BRASIL)

Geocartographic education and narrative tensibility: creating sideroads projections
(Pacajá-Anapu/PA-Brasil)

Wallace Wagner Rodrigues Pantoja*

***Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC / Belém, Pará**
demithri@yahoo.com.br

RESUMO

Mapas Mentais/Corporais, na educação básica, são processos narrativos para estabelecimento de ligações dialógicas das pessoas e dos seus lugares, e especialmente quando só dispomos de mapas impressos em livros didáticos que fortalecem um senso de nação, redutora da singularização coexistencial. Em vicinais transamazônicas, no estado do Pará, esta realidade limitante também viabiliza abertura: criar mapas que repartilhem a sensibilidade geográfica sobre a Transamazônica e os coletivos inexistidos à sua beira. Objetivo, a partir destas criações dos mapas em escolas vicinais, reativar a discussão da projeção cartográfica. Metodologicamente, sob orientação fenomenológica, desenvolvi entrevistas/conversações informais, feitura de mapas em aulas de geografia, círculo de diálogos, complementação de frases e registro fotográfico. A pesquisa aponta para: a) o repensar ontológico da projeção cartográfica como elo entre concepção e grafismo em situação vicinal, o que pode produzir, no plano educativo, politização dos mapas mentais/corporais na compreensão das vicinais, focos da coexistência e instituição de uma geocartografia própria e não submissa ou sem emoção; b) o mapa como modo de fazer-saber que repercute tensão advinda das ladeiras e da necessidade comunicativa do mundo transamazônico para si e para os outros, vazando o aspecto narrativo pouco acurado nos debates sobre mapas mentais no Brasil; c) a projeção geocartográfica como engajamento corporal nos entrelugares submetidos à visão de longe e paralisante que objetifica existências as quais, desde sua subjetividade, recriam modos de ver e sentir os lugares transamazônicos.

Palavras-chave: Mapas Mentais. Vicinais Transamazônicas. Projeção Cartográfica. Lugar. Narração.

ABSTRACT

Maps of mind and body, in basic education, are narrative processes for establishing dialogical connections between people and their places, especially when we only have maps printed in textbooks that strengthen a sense of nation, reducing the coexistential singularization. In transamazonian vicinais, in the state of Pará, this limiting reality also allows for openness: creating maps that share the geographic sensitivity about Transamazônica and the collectives that did not exist on its edge. I have for objective, from these map creations in local schools, reactivate the discussion of cartographic projection. Methodologically, under phenomenological guidance, I developed informal interviews / conversations, making maps in geography classes, circle of dialogues, complementing phrases and photographic record. The research points to: a) the ontological rethinking of cartographic projection as a link between conception and graphics in a local situation, which can produce, on the educational level, politicization of mental / body maps in the understanding of the neighborhoods, focuses of coexistence and institution of a own geo-cartography and not submissive or without emotion; b) the map as a way of making know-how that echoes tension arising from the hillsides and the communicative need of the Transamazônica world for themselves and for others, leaking the narrative aspect that is not very accurate in the debates about mind maps in Brazil; c) the geo-cartographic projection as bodily engagement in the between-places subject to the distant and paralyzing view that objectifies existences which, from their subjectivity, recreate ways of seeing and feeling transamazonian places.

Keywords: Mind Maps. Transamazonian vicinais. Cartographic Projection. Place. Narration.

1. INTRODUÇÃO: FAZER-SABER DE UM CAMINHO

A educação geocartográfica em vicinais¹ – vias que reticulam estradas maiores, onde ocupações, assentamentos e vilas adensam em coexistência – se efetiva na Rodovia Transamazônica (BR-230) numa série de ausências já conhecidas: desde infraestrutura inadequada das escolas até falta de variabilidade dos mapas, reduzidos aos disponíveis nos livros didáticos distribuídos nacionalmente ou comprados pelos professores.

É fácil imaginar fragilidades na formação da “cultura de espaço”² nessas condições. Difícil, talvez, seja conhecer as aberturas ao repensar dos mapas educativos e, quem sabe, repensar a relação entre geografia e cartografia partindo das vivências amazônicas como fazer-saber³.

Nesse sentido, o fazer-saber emerge como criação no processo educativo-dialógico; tal ato criativo expressa o engajamento corpóreo singular e partilhável – em possível metodologia, por exemplo – via narrativas em campo.

Além disso, o fazer-saber não separa “bom senso” como núcleo válido do “senso comum popular”, como quer Libâneo (2006, p. 47), uma vez que é feito de tensibilidade, nos lugares, entre senso comum – prefiro o termo Mundo da Vida⁴ – e saberes científicos didatizados na direção de outros modos de fazer educativo, incorporando a lugaridade vivida e não submissa à assimetria apriorística entre senso comum e bom senso, como se aquele fosse o negativo de onde sai a “elevação desse nível de consciência”.

Essa posição *a priori* flerta com um materialismo idealista (SARTRE, 2002), sem experimentação corpórea do que seria a consciência supostamente não elevada, já percebendo o senso comum por sua carência de purificação em “bom senso”. Enfim, busco não fraturar o processo de fazer-saber entre *gestores de incapacidades* (RANCIÈRE, 2012) e os *incapazes que necessitam de auxílio para sua elevação*⁵.

Obviamente, não quero justificar ausências infraestruturais, do material didático e da fragilidade na formação profissional reconhecidos, almejados ou adequados; mas perceber que neste entrelugar vicinal é preciso atentar às iniciativas vazantes da repisada crítica à estruturação precarizante – colocando-nos na posição de aprendentes, e mesmo ignorantes, ao invés de gestores das incapacidades alheias. Na ânsia da denúncia, também podemos paralisar no fracasso iniciativas variadas, capazes não só de reinterpretação dos mapas educativos, mas também dos critérios de interpretabilidade geocartográfica além do ensino.

Geocartografia é uma noção que roubei de Libault (1975), para quem há distinção entre a cartografia das outras ciências e a geográfica. Nesta ciência, a realidade espacial deve ser cartografada em sua amplitude concreta, teórica e técnica. Minha proposta de geocartografia é heterotópica, porque é atravessamento de corpos em instituição subjetiva do mundo (MERLEAU-PONTY, 2012), de modo que a experiência simbólico-emocional é evocada no sentido subjetivo pessoal e social (GONZÁLEZ-REY, 2002; 2017), podendo provocar [re]partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009) na experiência com os mapas nos/dos lugares.

Bastante diferente da proposta inicial de Libault (1975), acolho a busca pela especificidade geográfica que se para ele está no espaço *a priori*, para mim está na tensibilidade (tensão entre sensibilidades) da coexistência humana⁶ em práticas lugarizadas.

A geocartografia, enquanto fazer-saber “tensível”, pode ser um varadouro⁷ à compreensão amazônica. Objetivo focar na *projeção cartográfica*, questionando-a como molde pré-determinante e repetitivo (relação entre superfície terrestre e plano), para percebê-la enquanto experiência fenomênica entre corpos e seus lugares, abrindo uma atitude questionadora, pelas vicinais, sobre o ato de fazer mapas. Assim, a questão central que provooco é: como a *projeção*⁸ de mapas feitos em vicinais pode narrar a beira Transamazônica aos outros lugares?

E, complementar a essa: podem estas narrativas em mapas reconfigurar a dialógica imagética sedimentada sobre a Transamazônica no plano da educação geocartográfica?

Em termos metodológicos, parti da vivência intermitente em campo – períodos de 1 a 2 semanas de imersão dentro do calendário escolar, normalmente agosto ou dezembro, entre 2015 e 2017; as estadias variando de 1 a 3 dias em cada uma das vicinais (descritas no próximo tópico e visualizáveis na Figura 3), próximo da “observação participativa”, desenvolvi entrevistas semiestruturadas e conversações informais com professores/estudantes, além de exercícios geocartográficos, tais como feitura de “mapas mentais” (ao que se seguia círculos de diálogo sobre os mesmos, bem como sobre a realidade dos estudantes, a partir de uma possível geografia ensinada ou que já lhes pertencia pela experiência do lugar). A orientação em sala era dos/as professores/as – eu estava presente na maioria das vezes como auxiliar – e os procedimentos discutidos entre nós partia dos conteúdos cartográficos presentes no planejamento anual (6º ano, 7º ano e turmas multisseriadas de ensino fundamental). O projeto surgiu da demanda cartográfica dos/as professores/as com quem tive relação em anos anteriores no curso de graduação em Geografia (entre 2012 e 2013, ministrei disciplinas para 2 turmas de Geografia – Licenciatura, IFPA, Campus Tucuruí, Polo Pacajá, pelo PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores).

Também desenvolvi uma estratégia de complemento de frases (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017) para dar vazão aos sentimentos e às impressões de moradores e estudantes sobre a vicinal; e registros fotográficos meus, de professores e estudantes ao longo do período da pesquisa (2015-2017) e mesmo antes (2012-2013).

Para responder as questões, é preciso dizer o onde primordial de sua instituição e lugarizar o que entendo por vicinais, explicitando o processo de feitura dos mapas por estudantes *à beira da estrada*. Desse aí-junto-com, as questões serão encaminhadas, tensionando posições sobre educação cartográfica na Transamazônica e, quem sabe, de outras estradas e beiras.

Um alerta. Será preciso justificar a escolha pelas vicinais entre Pacajá e Anapu, municípios do estado do Pará, em dois sentidos: o foco da pesquisa e o seu valor existencial por si, o que farei no próximo tópico. Deste modo, enfrento a desvalorização de realidades singulares amazônicas, formuladas em questões como “Por que a Transamazônica é importante para merecer uma pesquisa?”⁹; direcionada a mim não no sentido de exigir justificativa, mas de que a estrada, sua imagem mental generalizada como *projeto fracassado já explicado*, não era digna de exame – o que já embute algo dos decretos de inexistência (PANTOJA, 2018) quando tratamos da Geografia Nacional, suas assimetrias e os privilégios que certos *espaços analíticos* têm sobre outros.

2. “REXISTIR” À BEIRA TRANS-AMAZÔNICA

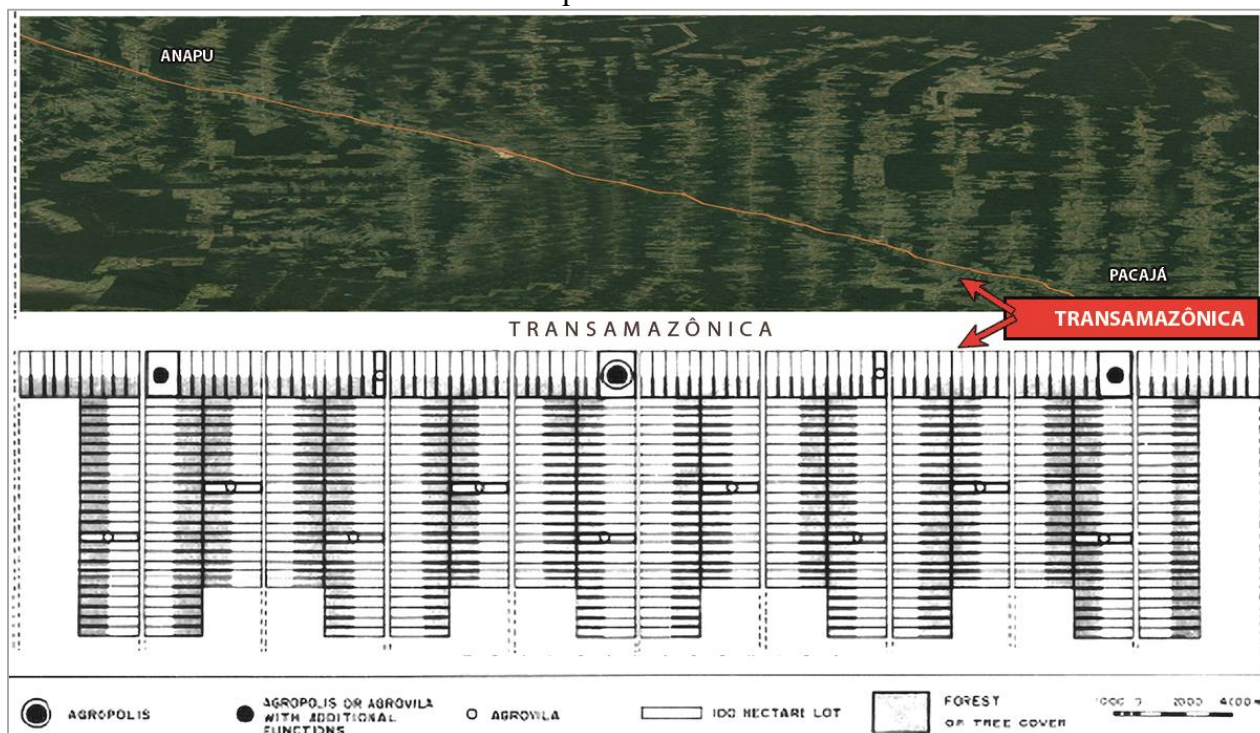
Na perspectiva já consagrada de olhar da Geografia e das outras ciências sociais/humanas, a Transamazônica é um objeto técnico (SANTOS; SILVEIRA, 2012), parte da malha tecno-política (BECKER, 2009) que direcionou, autoritariamente, milhares de nordestinos via colonização dirigida, semidirigida e “espontânea” até a Amazônia Brasileira (HAMELIN, 1991; SIMÕES, 2002; HÉBETTE; ACEVEDO MARIN, 2004; BRINGEL, 2015), abrindo caminho ao desmatamento incontido, à modernização conservadora¹⁰ (MUELLER, 1992; CANUTO, 2004) e à violência na luta pela terra, elementos que co-formam o quadro estruturante da contemporaneidade regional. Aí, as vicinais são conexões importantes (BECKER, 2010), partindo do objeto técnico principal em forma de *espinha de peixe*, sobretudo onde se deu a colonização oficial, a exemplo de Altamira ou Marabá, no Pará (HÉBETTE; ACEVEDO MARIN, 2004), (Figura 1).

Nessa perspectiva crítica – não raro sem autocrítica –, as vicinais são caminhos menores, valas abertas para fazer correr fogo, colonos, madeireiras e pecuaristas ensandecidos pelo ganho fácil advindo da grilagem, do garimpo, das madeiras de alto valor ou do ganho um pouco mais difícil, pela queima e pelo roçado da lavoura branca, além da comercialização local/sub-regional pelos colonos¹¹. Provavelmente, uma dinâmica complexa circulatória entre garimpo-gado-madeira-lavoura.

Vicinal é a forma extensiva do autoritarismo, do projeto de desenvolvimento que não deu certo – a Transamazônica, o *objeto abjeto*, signo unidimensional da conexão que externaliza e

degrada a região. Este signo parece, ao menos nesta perspectiva, sugar inclusive os/as que se deslocaram ou foram deslocados/as para vicinais, desaparecidos (SOUZA, 2012), massificados em número populacional (NAHUM, 2012), força unitária sem rosto ou rosto “flagelado” (CAVALCANTE, 1977), disponíveis à inexistência decretada no debate cartográfico nacional.

Figura 1 – Simetria entre Plano de Colonização Dirigida e Imagem de Satélite conforma a “Espinha de Peixe”



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Pantoja (2018). Montagem do Plano de Colonização Dirigida da Transamazônica apresentada por Wesche (1974) e imagem de 2017 capturada do *software* livre *Google Maps* entre os municípios de Anapu e Pacajá (sem destacar os limites municipais). Obs. A legenda só vale para o plano (imagem inferior) e não para o imageamento de satélite.

Em outra perspectiva que quero forçar, a vicinal não é apenas objeto, é fenômeno – aparecimento com poder de pregnância (MERLEAU-PONTY, 2012), forma geográfica tensionada por múltiplos olhares que co-instituem sua aderência no mundo, seja como objeto técnico portador de programação autoritária, seja como escavação vivida no ato de migrantes como Terezinha e Samuel¹²; ou, ainda, espectro hipervisível (espinha de peixe), sem espessura e quase invisível em sua existência situada entre intencionalidades diversas e assimétricas, cuja estreiteza e profundidade do horizonte, distendido na poeira e na lama, é vivida por indivíduos e coletivos que sedimentam à beira da Transamazônica sua geograficidade¹³ inexistida.

O valor de vidas vicinais capturadas como exemplos do grande relato da modernização conservadora, mesmo pelos críticos de tal modernização, só aparece nesta ficção que é fixação da maneira estabelecida, simplificada e reproduzível de contar e mapear a Região Amazônica desde 1970, cujo padrão proposto por Porto-Gonçalves (2012) – *estrada/terra firme/subsolo* – é exemplo, não o exemplo (TRINDADE Jr., 2015), do poder de pregnância do fenômeno transamazônico e das estradas desafios (CAVALCANTE, 1977).

Como fenômeno, a vicinal é entrelugar (BHABHA, 2013), coexistência de intensidades vazadas, não simétricas, cuja estrutura programática não redundante em repetitividade ou teleologia parálitica, mas é abertura que, do coágulo na retina da nação, torna-se espessuras, arredias às meta-narrativas e aos mapas de projeções comportadas ensinados às crianças e aos jovens transamazônicos (Figura 2).

Figura 2 – Caminhada para mapeamento entre as Vilas (antes Núcleos) D e B¹⁴

Fonte: Estudante de classe multisseriada da escola cuja professora de geografia, então, era Ângela N. Oliveira (de sombrinha, na foto), 2015.

Vicinas têm nomes e, às vezes, sobrenome, os quais impregnam modos de agir entre um horizonte que se distende estreitando-se, situado em ladeiras e na escala de comunidades de vizinhança (HÉBETTE, 1999), revelando a topografia existencial¹⁵ trans-amazônica que é foco de *reexistência* – com “x” mesmo – dos coletivos à beira. *Reexistência*, enquanto noção, dialoga com o que Porto-Gonçalves (2002) chama de r-existência, mas com três diferenças explícitas: a) ênfase na singularidade para compreender o *reexistir*; b) primazia da subjetividade – individual e coletiva – como fundamento da existência; e c) a emoção é configurativa da resistência.

O “onde” das vivências e encontros em campo com professores, moradores e estudantes, foram as vicinas: Ladeira da Velha, do Adão (nesta onde se encontra o Assentamento Rio Cururuí), ambas em Pacajá; Santana e Zero (nesta o Projeto de Desenvolvimento Sustentável Esperança) em Anapu (Figura 3).

A vicinal não é apenas paisagem chamativa, pois configura geossímbolo (BONNEMAISON, 2002) – reforça identidades coletivas –, é sentida mais que significativa, porque relação emocional (GONZÁLEZ REY, 2001), adensamento de *reexistências* possíveis na formação das próprias escolas:

[...] No dia 25/03/2008, houve uma reunião no lote 29 [Núcleo D, com o] objetivo da construção da escolinha. [Os participantes eram] [...] do “D”, “H” e “I”. [...] No mesmo dia, 16 homens fizeram limpeza, as mulheres [...] ajudaram os homens na limpeza, Cleude, Maria Aparecida (Bia), Michelle foram as cozinheiras [...]. No dia 26, fizeram os trançados das folhas do Ubin, os quais estavam os homens do H e D, Rosangela (cozinheira) e Ângela (professora).

No dia 28 foi feita a cobertura do barraco pelos participantes [...] à tarde cobriram outro barraquinho, para a professora [que viria da sede de Pacajá], não morou nenhum dia, por ser perigoso e assustador. [Ângela, moradora do D e professora] [...] passou a trabalhar e assim funcionou a escola a partir do dia 1º de abril, [...] [pela escola ter 13 alunos] da representante do cartório eleitoral, [...] disse da impossibilidade de funcionar a escola [e] proibiu que continuasse as aulas.

[Uma comissão com lideranças do Assentamento e do Sindicato dos trabalhadores Rurais de Pacajá fizeram uma reunião na prefeitura de Pacajá] dia 08/05/2008, onde ficou definido voltarem a trabalhar por motivo de não ficarem sem escola e o nome da Escola ficou definido: Edimilson Jacó Chaves, [...] a professora Ângela onde assumiu o seu trabalho com 17 alunos de 1ª a 4ª série (Ângela Nunes, Professora, Texto escrito em maio de 2013).

A escola não existia, né? [aponta na direção da escola com o olhar e a mão direta, tocando algo no ar] Já eu [...] quando cheguei pra cá já tinham passado [olha para baixo e quase conta

com a mão direita], eu sou a oitava professora, né? Sempre era assim, elas lencionavam em barracão [desloca o olhar do entrevistador à escola, em movimento da mão apontando], nas igrejas, nas casa. A situação era muito difícil aqui, não tinha estrada, né? A gente trazia as coisa na cabeça, né? Carregava... [movimentos com a mão direita em sucessão] quem não tinha um animal carregava as coisas lá da Transamazônica até aqui [movimento de lá aqui com a mão] na cabeça. Aliás, as primeiras carteiras que vieram pra cá [aponta a escola], as primeiras cadeiras, oh, eu juntei com meus alunos e trouxe na cabeça [olha para o entrevistador e com a mão direita vai do apontar a escola para indicar a própria cabeça] lá da Transamazônica até aqui. Então, os pais se reuniram [novo gesto a escola], aliás, nessa época fizemos uma programação muito bonita [fecha brevemente os olhos, talvez recordando], reunimos a comunidade [gesto amplo] [...] aí conseguiram fazer um barracão coberto de palha, aí todo tampadinho de embaúba e fizeram os banquinho [indica com a mão esta feitura] e eu já iniciei nessa época com cinquenta alunos [olhando diretamente ao entrevistador] (Terezinha Silva, Professora, Entrevista realizada em setembro de 2015).

Figura 3 – Mapa das escolas vicinais envolvidas na pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do trabalho de campo (2015-2017). Obs. A) Não há escala no “zoom do imageamento” porque busquei acentuar a posição de encontro entre várias vicinais onde moram os estudantes e o local da única escola que os assiste, embora muitos morem há dezenas de quilômetros em assentamento e/ou comunidades vicinais outras. B) a simbologia das escolas foi digitalizada dos “mapas mentais” e as indicações/nomes das vicinais próximas em roda de diálogo (agosto de 2017).

Presença estirada que extenua o corpo e, nesta fricção, configura forma cambiante entre um modelo reconhecível universalmente (Figura 1) e a existência feita de ladeiras, organização da vizinhança e sonhos fraturados; incutindo perigo e pavor dos de fora e enfrentamentos por condições básicas diluídos na imensidão das “grandes questões amazônicas”.

Há nesse aí a instituição de mundo (MERLEAU-PONTY, 2012) na tensão dos corpos que sentem e se sentem responsáveis pela criação do lugar cuja escola é referência, evidenciada no repertório de sua linguagem provocadora (MERLEAU-PONTY, 1991). Os moradores retomam seus

geossímbolos exercitando a memória partilhada; mobilizando um projeto lugarizado, até no reconhecimento da madeira cortada para fazer a escola possível.

A inscrição geográfica narrativa (ENTRIKIN, 1991; MALPAS, 1999) – embora não esgote o sentido de lugar em torno da escola – é o tipo de abertura pouco compreendida desde a posição transamazônica. Daí a importância do singular quando refletimos sobre o ato educativo de criar mapas que sejam maneiras de narrar os focos da coexistência para si e para outros.

Quando partimos da cartografia padrão em livros de envergadura nacional, destinados à manutenção do imaginário permitido que justifica a nação (WINICHAKUL, 1994), perde-se a oportunidade de aprender com as/os ignoradas/os, revelando não só a insensibilidade no seio da Geografia que auxilia na inexistência pública dos ignorados, mas também o fechamento de elos dialógicos que podem expandir os limites cartográficos euclidianos e repartilhar sensibilidades geográficas na educação.

3. TENSÃO NARRATIVA E DIÁLOGO CORPORAL EM “MAPAS MENTAIS”

Os mapas disponíveis nas escolas vicinais são dos livros didáticos ou comprados pelos professores. De pequena escala, centrados no regional, nacional, mundial, muito raramente no estadual. O município – seja Pacajá ou Anapu – só é presente em mapas levantados pelas/os professoras/es ou em retomadas realizadas pela memória.

Interessante como a representação do espaço do campo desaparece em favor da cidade no mapa “Município de Anapu” (Figura 4), no prédio da prefeitura que aparece como sede de fazenda¹⁶, denotando a trama geossimbólica na afirmação do poder de classe. E os anúncios “as melhores empresas da cidade” reafirmam esse poder, colocando para escanteio o “preserve o meio ambiente” na base do mapa e capturando a área onde deveria aparecer o campo, revelando o fracasso sobre o que se decide ver em um mapa público magicamente preenchido pelo sistema de propaganda (WILLIAMS, 2011).

Figura 4 – “Mapa do Município de Anapu”, apresenta sede urbana (formas poligonais coloridas), Transamazônica (linha preta ao centro) e Rio Anapu (azul claro). O “resto” diluído entre o verde e as propagandas



Fonte: Pantoja, Trabalho preliminar ao campo, Anapu, 2013.

Uma projeção (projeto gráfico de adequação do real ao representacional) que inscreve o plano emoldurado por quem paga o produto cartográfico urbano-centrado em um apagamento político de espaços de outros sujeitos e da maior parte do município. Essa presença reiterada do urbano no município cuja maioria da população vive no rural¹⁷ não é apenas irônica, revela fraturas de representações do campo com efeitos diversos no imaginário geográfico, fraturas que se tornam inexistência pela escolarização e pela indisponibilidade dos conteúdos e materiais aos professores:

É as questões dos mapas pra nossa realidade aqui a gente nunca trabalhou [...]. Então só nessa parte aí que a gente trabalha de acordo com o nosso livro da sexta série que tem lá que [...] tá falando muito sobre essa questão da divisão das cinco divisões [regiões do IBGE] (Samuel Mendes¹⁸, Professor de Geografia, Anapu-PA. Entrevista realizada em setembro de 2015).

[...] o mapa [...] eu tenho, porque eu desembolsei [avança as mãos juntas] e comprei. Material didático também [faz movimento negativo com a cabeça] esse ano não apareceu. Eu trabalho com isso, se quiser uma cartolina, pincel, essas coisas assim [movimento sucessivo com as mãos] ... tenho que tirar do bolso [movimento dando o dinheiro] e comprar e levar, e o material que eles forneceram foi apenas o livro, o livro por si só. Detalhe, você tinha que saí, tá? Pagá um dia pra escolhe o livro lá [mão fazendo o ir] e voltar [fazendo a volta] você mesmo com seu transporte tinha que trazer, porque nem isso pra fornecer pr'as escolas não tem (Alex Abreu Cruz, Professor de Geografia, Pacajá-PA. Entrevista realizada em agosto de 2017).

[...] Eles nunca forneceram mapa, nem mesmo o mapa do município, [...], se tem alguns mapas aí é porque eu comprei [...]. Assim, o que foi fornecido pra trabalhar a geografia foi o globo, na época da *Escola Ativa*¹⁹. [...] Fazer a coleta com os alunos [...], como aquele croqui, nós tivemos que comprá, se a gente quer mostrar um trabalho melhor, a gente tem que tirar do bolso e comprar porque não tem. E os alunos eles conhecem o mapa assim porque já foi puxado, no meu... na minha conclusão de geografia [Trabalho de Conclusão de Curso], aí já mostrei pra eles o mapa [...] (Terezinha Pereira da Silva, Professora de Geografia, Pacajá-PA. Entrevista realizada em agosto de 2017).

A realidade inexistida é de onde ecoa revoltas e, ao mesmo tempo, o engajamento corpóreo de professores/as que, não se reconhecendo na arquitetura oficial da distribuição de materiais ou nos próprios materiais, tomam iniciativas pelos mapas vicinais, acessíveis quando da luta por cópias com instituições públicas, empresas, ou a partir de criações de “mapas mentais”.

Os usos destes mapas se dão pelo que prescreve os livros didáticos da educação básica. No caso dos municípios da pesquisa, os livros oficialmente distribuídos nos anos finais do ensino fundamental foram as Coleções Radix, posteriormente atualizada em Coleção Mosaico (GARCIA; BELLUCCI, 2015) e Para Viver Juntos (MOREIRÃO; SAMPAIO, 2015). “Mapas mentais” são atividade de fixação ou, quando muito, passo inicial à abstração euclidiana que institui o modo certo de cartografar, ao que os professores perseguem, mesmo que seus exercícios evidenciem outras possibilidades não conformadas à fixação.

A inexistência de representações cartográficas vicinais publicizáveis, circulantes, partilháveis, se por um lado gera o sentimento de ausência e desvalorização, por outro lado viabiliza criações singulares com potencial autoeducativo e ensinante via “mapas mentais”.

O termo garante o binarismo que preserva a cartografia: de um lado a tecnicamente superior e generalizante; de outro, a cartografia mental sem apuro técnico, cuja importância está em sua singularização manobrável como antessala do “universal”²⁰. Claro que quem opera essa bipartição não pretende depreciar os “mapas mentais”, ao contrário, investe na importância desse recurso – para compreender o desenvolvimento de raciocínios geográficos, seus critérios classificatórios e passíveis de decodificação generalizável (KOZEL, 2007; KOZEL; NOGUEIRA, 2011; RICHTER, 2010; KOZEL, 2013), para variadas funções cotidianas imaginativas²¹ (TUAN, 1975), ou ainda reter representações mentais na orientação da complexidade do mundo – enquanto mapas cognitivos (KITCHIN, 1994) – ou mesmo conotar representações sociais (BONFIM, 2012).

Porém, é estranho que continuem a assumir o termo “mapa mental” sem se deter – Tuan (1975) se detém em certa medida – ao esvaziamento dos corpos dos sujeitos que ele evoca. E nesta

ânsia de enquadrá-los como produto disponível para escrutínio, perdem sua importância como processo. E mais: retiram do foco o entendimento de que mapas rearticulam o mundo em um sentido compreensível e mesmo indecível entre o representado e o extenso, haja vista que em termos de subjetivação – condição à objetivação – os mapas mentais, eu prefiro corpóreos, são narrativas tensas que recompõem e embaralham o que é visível/sensível nos lugares (KITCHIN; DODGE, 2007), o que é pensável na topografia do possível (RANCIÈRE, 2012).

O processo de feitura deveria servir à inteligibilidade dos envolvidos na pesquisa em nível social e pessoal (GONZÁLEZ-REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017), aprofundar e modificar o conhecimento geocartográfico a partir desta singularização. Para tanto, é preciso enfrentar versões do construtivismo comportado, cuja “construção do conceito” já é antecipada no lastro do senso comum douto, cerceando efetiva abertura desde as vicinais como entrelugar provocante de relações outras, senão novas, com elementos essenciais ao mapa, tais como a projeção.

Os mapas corpóreos criados não deveriam ser opostos/hierarquizados da “realidade mais real” dos acadêmicos ou por *softers*²²; mas sim instituir *junto-com* quaisquer outros mapas, maneiras de ligar concepção e grafia do mundo, evidenciando um sentido ontológico da projeção geocartográfica simbólica e emocionalmente engajada.

Não raro, das únicas maneiras de mapear em espaços educativos amazônicos, fato pouco destacado por autores que se dedicam aos “mapas mentais”, o que deveria potencializar a politização dessas experimentações e provocar repartilha de sensibilidades ao evitar a hierarquia e a bipolarização cartográfica entre “mais científica” e “menos/não científica” ou “passo atrás para o aprendizado da abstração”.

Apesar do volume de produção cartográfica sobre a Amazônia enquanto região-signo, a representação da região inteira soa sempre familiar e quase como limite de interpretabilidade. Os diferentes lugares transamazônicos precisam contar com mapas narrativos engajados para aprender, ensinar e participar do *campo comum e diferentemente reapropriado* sobre a Geografia Amazônica. Mesmo assim, a região-signo pesa sobre o aprendizado cartográfico, entre desvalorização e inexistência. Quando dois jovens ex-moradores completaram a frase *Mapas vicinais eram...*, as respostas foram sensivelmente reveladoras: “Feitos por nós crianças na época, mas pouco valorizados” (Thallys Gonçalves²³) ou “Só na nossa mente, não existia no papel no meu tempo de morador” (Maciel Oliveira²⁴).

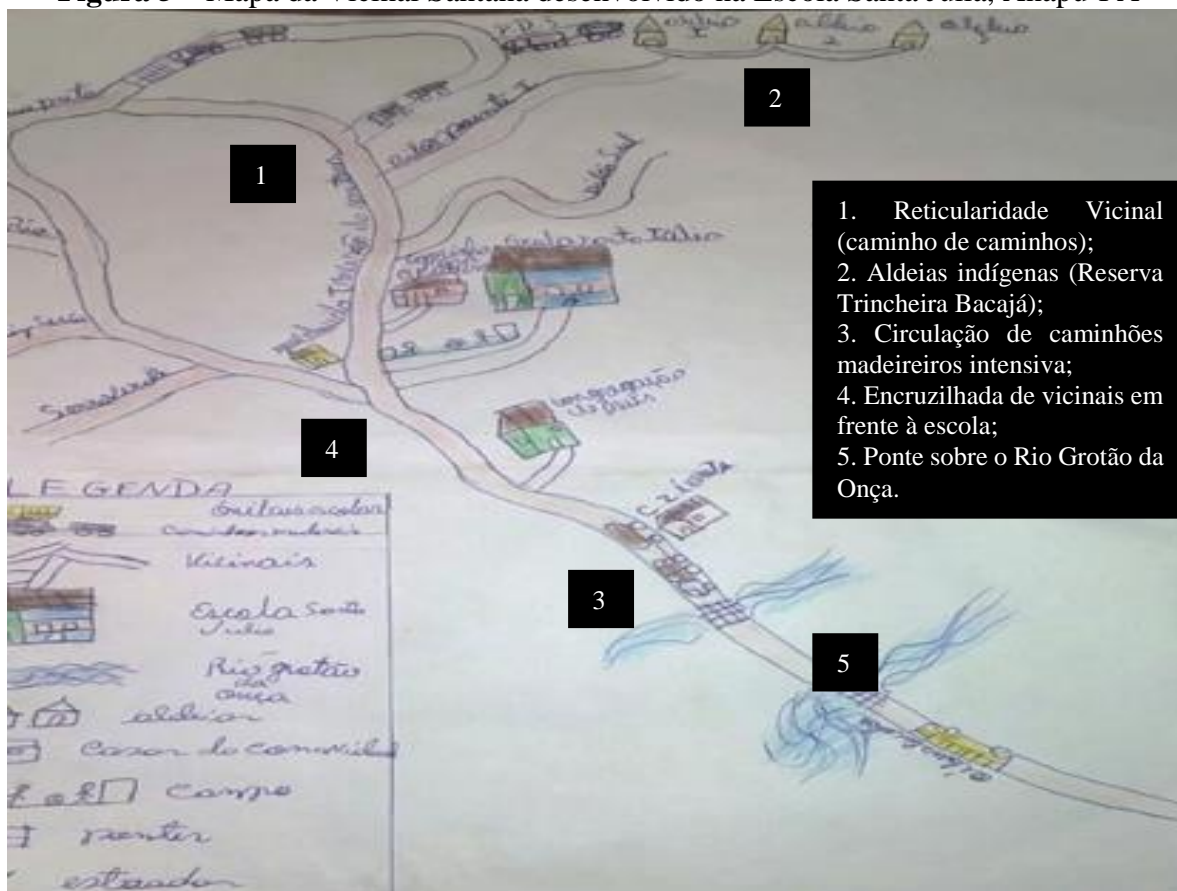
E, no entanto, via mapas criados pelos estudantes, temos compreensão projetiva da sua Geografia. Reforçando que, por restrições do artigo, me concentro na noção de projeção dos mapas e só lateralmente em seus aspectos simbólicos e escalares. Busquei auxiliar os professores em modos alternativos de ensinar cartografia para além do livro didático, centralizando as dinâmicas do lugar e o repertório de saber dos estudantes, além de simplesmente me colocar como auxiliar nas aulas de geografia cuja temática era cartografia. O processo tinha por base o diálogo em roda – às vezes mais de um professor com estudantes – e, também, conversações informais que nos traziam *insights* à mesa tomando café, caminhando na vicinal ou na casa de farinha. Então, partíamos para criações com os estudantes e depois voltávamos para conversar sobre elas; os próprios estudantes eram instigados a refletir sobre os porquês de certos símbolos, caminhos, ênfases etc. Deste entrelaço (MERLEAU-PONTY, 2012) é que outro sentido de projeção emergiu – não era (só) relação matemática entre esfera e plano de variação repetitiva: Azimutal, Mercator etc., mas expressão situada das sensibilidades tentando pensar-grafar-narrar-sentir seu mundo.

Na Figura 5, a dupla nos contou que morava no assentamento conexo ao “Travessão [Vicinal] Santana”: o Pilão Poente I. Suas famílias são de outros municípios do Pará em incessante processo de luta por “um pedacinho de terra para trabalhar”²⁵.

A observação da experiência de fazer juntos também amplificava os sentidos; por exemplo, dois estudantes, ao construir o mapa, conversaram sobre o que colocar. Foram adicionando e refazendo elementos ao mesmo tempo em que conversavam entre si e conosco. Não determinamos diretrizes fechadas, apenas pedidos para mapear a vicinal com elementos que entendessem como

importantes, pensando no caminho entre casa e escola. Havia um conhecimento prévio do que seria mapear.

Figura 5 – Mapa da Vicinal Santana desenvolvido na Escola Santa Júlia, Anapu-PA



Fonte: Dupla de estudantes do 6º do ensino fundamental a partir da proposta de “mapa mental” desenvolvida sob orientação do Professor Samuel Mendes, agosto de 2016. Observação: uma pequena parte da borda do mapa acabou cortada quando do registro fotográfico. Como são atividades integrantes do calendário normal e pertencem aos estudantes não tenho os originais. Elaboração: Pantoja (2018).

Assim, foi uma grata surpresa que negociassem a projeção significativa tanto para eles quanto para quem se aproximasse do seu mapa, anunciando a tensibilidade eu-tu/nós-outros, entre corpo-próprio e mundo (MERLEAU-PONTY, 2012). A projeção não é só um sistema de entrada que parametriza informações ou o ato classificatório de conformar um plano em relação à superfície terrestre. Penso que há uma condição anterior a isso e, por esta condição, afirmo que há projeção cartográfica nos mapas mentais.

O engajamento dos estudantes evidencia a projeção cartográfica como “ligação entre concepção e grafismo” (LIBAULT, 1967, p. 6) em situação vicinal (PANTOJA, 2018); do repertório de sua linguagem criaram configuração objetiva-subjetiva. A tensibilidade narrativa²⁶ articula “visadas” da – palavra perigosa – *ontologia* do lugar. O mapa revela elementos na vertical e na horizontal: antes de ser um erro ou incapacidade de grafá-los “adequadamente”, devemos pensar em termos de ressonância da tensão situada dos estudantes.

A escola se destaca, com seu campo de futebol central à sociabilidade transamazônica (HÉBETTE, 2002), como convergência em reunião lugarizada (RELPH, 2008). Se compararmos as figuras 5 e 1, vemos que a percepção vicinal não é de uma espinha de peixe, mas da reticularidade tortuosa projetada entre o horizonte do vivido pelos estudantes e os limites do plano (papel), ligadas por seu corpo-próprio na vontade de contar seu mundo desde uma coerência compartilhável.

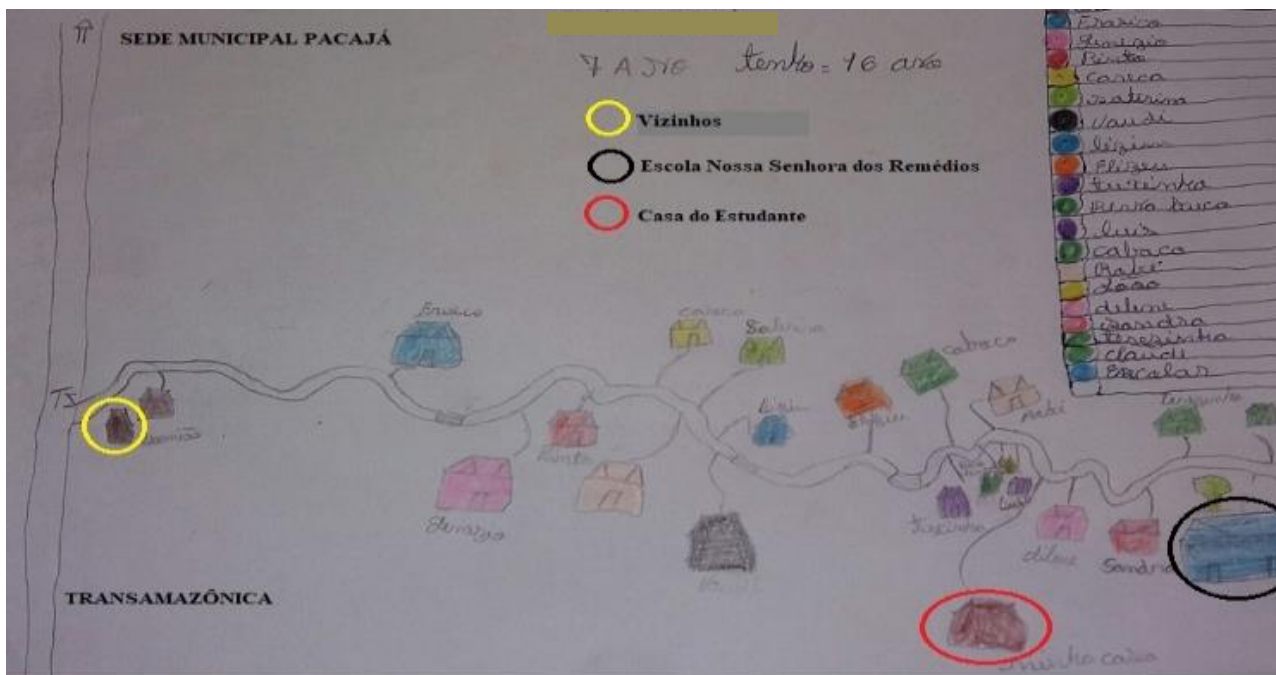
Quando pontuando as curvas, ladeiras e bifurcações, os estudantes atentavam às distâncias que cansam o corpo, os buracos, as dificuldades no período de chuva e a extenuação dos deslocamentos pouco assistidos por transporte público – “chama a atenção porque são esburacadas, as ladeiras são muito grandes, tem piçarra solta”²⁷. Porém, emendavam a beleza das imagens, o silêncio que acompanha o sossego prazeroso e os momentos de luta por transporte, energia e melhoria de condições da estrada, evidenciando um comprometimento existencial com o lugar. “[O] morar aqui a gente compartilha um com o outro, é bom morar aqui”²⁸ ou ainda “Morar aqui é muito bom, porque nós temos abrigo, [...] temos vizinhos para contar nas horas ruins, temos a terra, a plantação e a convivência”²⁸.

A escala que pode parecer dar conta de uma pequena extensão, na realidade recobre dezenas de quilômetros reticulados no mapa. Tanto que, na borda superior, a dupla inscreveu as aldeias indígenas e o PDS Esperança, que ficam, respectivamente, mais de sessenta e quarenta quilômetros ao sul da escola! O conhecimento destes territórios, por parte dos estudantes, não é questão menor para compreender a relacionalidade entre os lugares transamazônicos por quem os vive.

“Eu não fui lá na aldeia dos índios, mas nós sabemos que tem”. A projeção permite o tensionamento entre o que é visto e o que se ouviu falar sobre ou sabe que tem sem ver (vazando o nexu individual-coletivo); compõe uma unidade configurável de elementos heterogêneos (RICOEUR, 1994) no plano; registra o limite – em Heidegger (2012), o limite não é onde acaba, mas onde começa a ser – da representação pessoal daquele contexto específico (atividade escolar), que parece importar ao contar um pouco mais sobre seus caminhos quando não está em jogo apenas aprender o conteúdo ou um modo “autorizado” de projeção, mas sua criação conectiva dos repertórios individual e coletivo, tendo em vista a busca de entendimento para si e para outros que podem estar envolvidos nessa pretensão de validade (HABERMAS, 2012) da representação cartográfica, em busca de uma racionalidade que não expulse a memória corporal e a emoção na simbologia do mapa.

Note que eles não perdem de vista a legenda – marcador reconhecido dos mapas –, mas das *convenções* da legenda emergem símbolos vicinais para além de linhas-pontos-zonas (que também estão lá). Vizinhos e amigos evocam certa emotividade no significado padrão: não é qualquer casa, e há várias outras casas não visíveis no mapa, mas é “casa do Zé Preto” ou do “Cláudio”. Este aspecto da vizinhança fica ainda mais evidentes em outros mapas e outras vicinais (Figura 6):

Figura 6 – Mapa da Ladeira da Velha nomeando a casa dos vicinais



Fonte: Estudante da Escola Nossa Senhora dos Remédios, 2017. Elaboração de Pantoja (2018).

Da situação vicinal, a projeção faz aparecer a relação fundamental de reconhecimento coletivo, densidade de casas familiares distribuída na topografia vicinal sob um fundo do papel mais indiferente – topografia que é foco orientador da feitura do mapa. À direita, temos a escola; à esquerda, a Transamazônica. Pontos cardeais (com o caminho vicinal e a “minha casa”) que fazem do plano uma quadratura (HEIDEGGER, 2012) entre vicinal-escola-transamazônica-minha casa. Sem esquecer que vicinal não é apenas o caminho, mas também a vizinhança projetada.

E embora tenhamos um símbolo para casa – assimilado do repertório de alfabetização imagética – como nos mapas “universalizantes”, seu colorido e nomenclatura familiar tensionam e tencionam esta padronização pela narrativa que conta quem é quem na rede de posições vicinais, incluindo aí sua pregnância interna via tortuosidade reticular das ladeiras que, assim como o mapa da figura 5, problematiza a forma retilínea de pequena escala que está no imaginário geográfico que tende a inexistir na beira Transamazônica e em outras beiras.

Inexistência esta reforçada pelos conteúdos e modos de abordagem veiculados em livros didáticos informados por um saber geográfico totalizante, direcionado aos objetos técnicos e não às relações vividas e sua corporeidade tensível – ainda que as mencione – num materialismo idealista que vaza para simetria dos mapas regionais, mesmo no âmbito da cartografia crítica.

Afinal, quaisquer mapas são pontas – enquanto resultados – de tentativas de inteligibilidade²⁹ e interpretabilidade³⁰ dos fenômenos, cuja narração, como construção arbitrária ficcional, não confundível com simples mentira (RANCIÈRE, 2009), faz ver unidade entre elementos não unitários: causas, dinâmicas, pessoas envolvidas etc.³¹ Normalmente, apaga-se o processo de fazer-saber do mapa – visto pela lente objetiva pretensamente redutora do subjetivo – como narrativa sensível/tensível dos lugares e das pessoas nesses lugares que vaza, mesmo quando se aplicam mecanismos redutores da “presentificação das pessoas” que o fizeram, como nos do geoprocessamento.

Assim, enquanto processo narrativo e compreendido narrativamente, os mapas (sejam tecnicamente sofisticados ou desenhados com os dedos na poeira vicinal indicando caminhos aos desconhecidos e, ali mesmo, narrar um pedaço do mundo) criam a ambiência para contação de histórias comoventes; exigem projeções que podem restituir o valor da subjetividade como inseparável da objetividade e, ao mesmo tempo, o simbólico evocando o emocional e vice-versa, sem que um se reduza ao outro (GONZÁLEZ REY, 2002) na criação dos lugares e da geocartografia que apele ao corpo e ao ato de comunicar-se com o outro, não só como ato político, e sim ato fundador da ontologia entrelugares.

4. CONCLUSÃO: REPARTILHANDO SENSIBILIDADES GEOCARTOGRÁFICAS

Venho desenvolvendo uma reflexão em torno do olhar de sobrevoos e medusante (MERLEAU-PONTY, 2004; 2012) sobre a Transamazônica (PANTOJA, 2018), quase incontestáveis e definidores do limite do pensável na cartografia educativa, na qual a projeção é pré-escolhida e pré-fabricada, a escala é concêntrica e a simbologia tem sentido fraturado, porque é sem emoção. Tal cartografia provoca um saber geral descorporificado e, apesar de toda boa vontade, chancela a insensibilidade dos conteúdos oficiais (e com financiamento oficial) disponibilizados aos lugares – instalando o construtivismo assimétrico e a representação impositiva do nacional/regional.

O olhar de sobrevoos é o da distância que, pretendendo a totalidade regional, dilui as relações vividas nos lugares. Há significado estratégico deste olhar, a exemplo da visão de conjunto (SOUZA, 2007). Porém, na educação geográfica básica – e não só neste campo –, o olhar de sobrevoos parece barrar a relacionalidade e a criatividade narrativa, dada a sua generalidade insípida.

O olhar medusante – em um registro diferente de Merleau-Ponty (2012) – é o que paralisa o outro para nosso escrutínio, sugando sua dinamicidade viva para um quadro analítico que apele à simetria geométrica entre planos deslugarizados. Porém, quando é o rosto (e o corpo) do outro que nos paralisa, uma irrupção do entrelugar vaza irreduzível quando narra e narra-se em processos de

mapeamento, desde um chão de poeira vermelha ou lama no inverno que, em termos éticos³², não podemos renegar. E, ainda assim, renegamos quando transformamos experiências narrativas de mapeamentos no simples resultado ou um passo inicial para a abstração dos “mapas simétricos e elegantemente geométricos”.

Uma das atitudes que tomamos – eu e os/as professores/as – foi evitar critérios classificatórios *a priori* para os mapas, haja vista que a narrativa deles emerge da singularidade da experiência que o faz existir. Ao projetar no grafismo uma concepção própria de vicinal, bem como a reconceber no momento de grafar, evidencia-se a tensão entre o “para si” e o “para o outro” inerente à abertura narrativa (ENTRIKIN, 1991), como elo temporal (RICOUER, 1994) e do pensar topográfico (MALPAS, 1999) em situação de ladeiras vicinais.

Antes de um julgamento externo que busque enquadrar o mapa mental em um eixo horizontal- vertical-obliquo ou outros critérios mais preocupados com uma epistemologia e metodologia replicável do que com uma relação ética do vivido (KOZEL, 2007; ALMEIDA, 2019), que contribui para atestar a imaturidade da abstração (o que sempre é possível) de estudantes, parece-me central entender essa indecidibilidade como atitude comunicativa posicional que busca, a partir do repertório de símbolos comuns, recombina-los nesta tensão entre a visão de conjunto e a proximidade/intimidade.

Podemos questionar se o sentido “narrativo” não seria um critério *a priori*, mas esta tensibilidade é imanente ao processo de criação de aberturas que os estudantes fazem através, com e para além do mapa. Assim, a narrativa não é um critério, mas condição essencial para que o mapa seja pensável, o que não implica o esgotamento das relações entre mapas, pessoas e lugares.

Interessante como a “visão de sobrevoo”, mesmo incontornável (ou alimentada por um modo padrão de pensar que se agregou ao Mundo da Vida), é constantemente rearticulada pela posição dos detalhes visuais que se quer fazer ver ou, na posição do estudante, sem os quais não se conseguiria dar sentido ao plano vertical.

A topografia vicinal, por essa via, é parte constituinte do pensar geográfico dos estudantes. Não só em sentido metafórico: o horizonte estreitando-se, fazendo-se na distância desse entrelaço que reúne (não simetricamente) corpo e mundo pelas ladeiras. A topografia salta do mapa, ou antes, fundamenta sua pensabilidade como um engajamento geocartográfico nas palavras e nas caminhadas que sugerem uma ontologia vicinal que sacuda a projeção cartográfica de sua posição parálitica e pouco relacionada com o vivido, tal como está impressa nos livros didáticos ou mesmo sugerida por geógrafos/as como Almeida (2019) e Martinelli (2019), onde a relação singular do corpo-próprio é fraturada por uma generalização do corpo-objeto.

Estou convencido de que a projeção cartográfica, como elo entre o que se pensa e o que se executa no plano comunicativo para si e ao outro, pode – com os outros elementos essenciais do mapa – provocar modos de fazer-saber criativos, participativos, não submissos à lógica repetidora e instituintes dos lugares em sua conexão reflexiva com o mundo; realizar não só uma ligação entre fazer e saber, mas transformar o significado dos mapas em amplificação de sentidos; e, ao mesmo tempo, politizar o que é repertório próprio em comum, numa amplificação da partilha geocartografia brasileira pouco atenta às margens, às bordas, às beiras e ao corpo que as vive como carne (MERLEAU-PONTY, 2012).

Uma narrativa geográfica dos estudantes vicinais grita novos projetos desde suas ladeiras e vizinhança coexistencial, bem como dos projetos de si e dos seus, no ato comunicativo com os outros – visceralmente estilhaçados pelo não investimento neste fazer-saber –; cria projeção que não separa o corpo da narrativa do lugar, tortuosamente indo além do mapa como ensinável, passando ao criativamente ensinante, distendendo a projeção enquanto significado simbólico para acolher a emoção e, neste mútuo acolhimento conectivo, não desviar das subjetividades, tensionando, do entrelugar *trans-amazônico*, o que sentimos e o que fazemos sentir.

NOTAS

¹ Ou ramais. Chamo “vicinais”, como os sujeitos que vivem na Transamazônica as chamam. Além disso, a semântica cristalizada e herdada do latim, “vizinhança”, auxilia na sua compreensão.

² Informação fornecida por Rafael Sanzio A. Anjos durante orientação de doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UnB, *campus* Darcy Ribeiro (Plano Piloto), em agosto de 2015. *Trata da cultura de espaço como aprendizado necessário das formas de representações espaciais – notadamente mapas – enquanto dimensão educativa à vida.*

³ Não confundir com o *saber fazer* que, ao lado do *saber* e do *saber ser*, integra a tríade totalizante do sentido pedagógico de Libâneo (2006), reservando ao *saber fazer* uma dimensão técnica que deveria ser inseparável – embora o seja, gerando prejuízos tricotômicos à educação geral, como no caso da escola renovada (LIBÂNEO, 2006, p. 45) – na construção da educação popular pelo “bom-senso”.

⁴ “Mundo da Vida” é uma essencialidade que emerge do pensamento de Husserl em suas formulações últimas, o mundo pré-reflexivo de onde toda conceituação parte e que se opõe ao reino da ciência e da técnica que tenta engarrafá-lo. Porém, Habermas (2012) avança ao interpretar o Mundo da Vida como o fundo normativo e integrador do social, do cultural e das personalidades individuais a partir dos elos de linguagem, tendo em vista um entendimento intersubjetivo do mundo. Assim, o Mundo da Vida reconfigura saberes discursivos – religiosos, científicos, filosóficos, artísticos etc. – que vão se agregando à formação do próprio Mundo da Vida. Espécie de “anteparo” concreto a modos de racionalidade estrita (ou de outros modos de saber), que visam não a ação comunicativa na direção do entendimento, mas a ação estratégica para convencimento. Não há oposição entre Mundo da Vida e “Mundo do Sistema”, mas interpenetração dinâmica, tensionada histórica e, eu acrescento, geograficamente. Para exame na fonte, cf. A Teoria do Agir Comunicativo (HABERMAS, 2012). Depuração mais acessível, embora com importantes omissões, encontra-se em Miranda (2009).

⁵ Não discordo completamente das proposições de Libâneo, mas o sentido de “crítico” em que acredito não pode ser tão generalista e nem tão estável em sua pretensão triádica: “pedagógico, psicossocial e sociopolítico” (LIBÂNEO, 2006, p. 49); ou em suas versões bi-partidas.

⁶ Não penso que esteja sozinho neste *deslocamento* do centro da Geografia do apriorismo espacial ao coexistencial. A exemplo de Entrikin (1991), Relph (2008) e Malpas (2013), para citar um registro fenomenológico, mas também presente em Massey (2008), numa pegada pós-estrutural, embora para ela jamais possa ser deslocamento, mas reafirmação do espaço no coexistencial. No Brasil, Martins (2016), por via ontológica luckácsiana, quando pensa a “intensidade das coexistências” em meio geográfico.

⁷ Caminho aberto no interior da mata que conecta corpos d’água (rios, igarapés, furos etc.) uns aos outros ou às outras vicinais/estradas. A tríade varetinha-vicinal-varadouro é recorrente na beira.

⁸ A primeira pergunta deveria ser: como mapas vicinais podem narrar a Geocartografia da beira...; porém, pelas restrições do artigo, foco em um dos aspectos essenciais dos mapas: a projeção.

⁹ Fiz o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Geografia, na Universidade de Brasília. A autoria da pergunta será omitida por razões que posso chamar de éticas. Se preferir, pode tomar como mentira que levanta um adversário contra o qual se justificaria artigos que pretendem reposicionar os corpos-próprios vicinais na geografia nacional.

¹⁰ O termo “modernização conservadora” é inicialmente construído em contexto diferente, a partir de Moore Jr. (no diálogo com escritos de Lênin e Poulantzas) sobre revoluções parciais dirigidas por uma elite política em países como Alemanha e Japão na transição para o capitalismo industrial. Aqui, assumiu outras ramificações, mas manteve o referente às elites nos pactos políticos “de cima”, já que, “Assim, a estrutura fundiária nacional enraizou-se predominantemente em unidades de explorações agrícolas que se modernizaram seguindo o caminho da via prussiana, isto é, transformando as unidades de exploração agrícola em capitalistas sem que houvesse o fracionamento da estrutura fundiária nacional” (PIRES; RAMOS, 2009, p. 421). Para estudo na fonte, posso apenas indicar, já que não li, o texto *As origens sociais da ditadura e da democracia: senhores e camponeses na construção do mundo moderno*, de Moore Jr.

¹¹ Colono faz referência aos indivíduos que vieram ou foram deslocados via Programa de Integração Nacional (PIN) e alocados nos Projetos Integrados de Colonização (PICs) ao longo da Transamazônica. Também serve de marcador de distinção conceitual entre os “sem-terra” e, mais amplamente, “camponeses”. Não que o colono não possa ser camponês, mas haveria diferença existencial em como lidar com sua situação no mundo. “A mentalidade do colono é difícil” – confidenciou-me um professor –, porque é voltada ao desmate; separando-o em relação ao camponês. Desconfio destas classificações na definição do limite entre possíveis categorias da prática (não só analíticas), tais como camponês e colono.

Além disso, os próprios vicinais manobram sua autoidentificação dependendo, entre outras razões, da possibilidade de acesso a certas políticas setoriais e/ou afirmação identitária.

¹² Alguns dos professores entrevistados ao longo das vivências em campo.

¹³ O termo foi cunhado por Dardel (2011, p. 31) ao se referir a uma *geograficidade* original em relação à paisagem: “a Terra como lugar, base e meio de sua realização. Presença atraente ou estranha e, no entanto, lúcida. Limpidez de uma relação que afeta a carne e o sangue”.

¹⁴ Assentamento Rio Cururuí, Vicinal do Adão, Pacajá-PA. A topografia vicinal exige um engajamento corpóreo incontornável e, não raro, exaustivo no horizonte tensionado entre o estreitamento e a profundidade, fazendo-se.

¹⁵ A ideia remete ao pensar topograficamente de Malpas (2001, p. 238). O lugar tem: “[...] character that must be mapped out in a manner analogous to the methods of the topographical surveyor – a method that calls upon our practical involvement in the landscape to be investigated and that depends on attending to the interrelation between the elements that make up that landscape”.

¹⁶ Informação enfatizada pelo professor de geografia Dieyson da Conceição (2013).

¹⁷ A população estimada para o município em 2017 é de 27.096 pessoas (PARÁ, 2018). Segundo o último censo, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população era de 20.543, sendo a rural correspondente a 52,13%, equivalente a 10.710 pessoas. Não quero produzir divisão essencialista entre campo e cidade ou rural e urbano, dada as intensivas relações codeterminadas, mas fica patente a representação da sede urbana como síntese municipal.

¹⁸ As entrevistas e conversações informais ocorreram na pesquisa realizada entre 2015 e 2017. Os/as entrevistados/as autorizaram o uso em caráter público de suas falas para fins de divulgação científica, incluindo seus nomes próprios.

¹⁹ Programa financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, normalmente tido como um pacote educativo pronto (MARSIGLIA; MARTINS, 2010) e distanciado da realidade amazônica em campo, mas que é referenciado por não poucos entrevistados como um dos programas mais interessantes que chegou “na ponta” da realidade escolar.

²⁰ Tuan (1975) separa mapas mentais feitos de imprecisão e mapas reais precisos, ao menos no seu artigo bastante referenciado que tenta precisar a função dos “mental maps”.

²¹ Tuan (1975, p. 210-212) está falando de mapas mentais em sentido estrito: pensados e não transpostos em meio desenhado, por exemplo; mas, sua pretensão é justamente qualificar e especificar as funções de mapas mentais: 1. preparar-nos para comunicar informações espaciais; 2. ensaiar simbolicamente uma atividade física ou caminho pouco conhecido; 3. dispositivos mnemônicos para atribuição arbitrária ou não de localização; 4. meios para estruturar e armazenar conhecimento; 5. mundos imaginários (em relação, sobretudo, as metas para quem abandona seu lugar na migração para nova terra não conhecida). Não está explícita sua função narrativa, criativa e produtiva de representações na ausência de outras, mas é possível inferir nas funções propostas por Tuan (1975) – especialmente nos “mundos imaginários” e “nos meios para estruturar e armazenar conhecimento”, ainda que me pareçam equivocadas sua recusa pela metáfora e sua necessidade de precisão das imagens do mundo mental, afinal, em parte, é esta imprecisão que viabiliza sua retomada constante, sua expansão, sua indecidibilidade frutífera que se expressa pela narrativa como fundação ontológica que, de maneira sedutora, aparece nas linhas finais do texto de Tuan (1975, p. 213): “How can the geography of strange lands be taught? If the questions sound naive, it may be because-like the blunt queries of precocious children-they are deep”.

²² Há pesquisas que buscam a intersecção entre o narrativo e o mapa padronizado, inclusive para lutas políticas de povos e comunidades tradicionais, cf. <http://novacartografiasocial.com.br/apresentacao/>, coordenado por Alfredo Wagner Almeida. Ainda assim, os esboços, mapas mentais, corpóreos, são passos tendo em vista um produto final, parametrizado em termos euclidianos, o que faz sentido na “guerra dos mapas”.

²³ Ex-morador da Vicinal Ladeira da Velha, Pacajá-PA. Complemento de Frase realizado ao longo do mês de novembro (2017).

²⁴ Ex-morador – ainda lutando para voltar ao seu lote – do Assentamento Rio Cururuí, Vicinal do Adão, Pacajá-PA. Complemento de Frase realizado ao longo do mês de novembro (2017).

²⁵ Fuga do cativeiro na busca do pedaço de terra para criar autonomia é marca da lugaridade – ou, enfatizando outra dimensão, transterritorialidade (FLORENTINO, 2000; SANTOS; PORRO; PORRO, 2015) – de famílias transamazônicas. Pesquisadores como Hébette (1999), Heredia (2013) e Bringel (2015) afirmam que esta cifra compõe “a ontologia” do ser camponês. As aspas são necessárias porque não usam o termo explicitamente, mas o sugerem.

²⁶ Como já deixei explícito, vários geógrafos vêm trabalhando com a relação entre narração e lugar. Mesmo quando falamos em mapas, já há importantes trabalhos que se orientam para processualidade narrativa, notadamente o campo chamado de “pós-representacional”, normalmente de orientação pós-estrutural, pós-fenomenológica ou pós-colonial, mas com claras dívidas à fenomenologia.

²⁷ Estudante da Escola Nossa Senhora dos Remédios. Roda de Diálogo após a feitura dos mapas sobre a vicinal, agosto de 2017 (PANTOJA, 2018, p. 113).

²⁸ Estudantes da Escola Nossa Senhora dos Remédios (Ladeira da Velha, Pacajá). Atividade de Complemento de Frases. A frase: “morar na vicinal é...”, dezembro de 2017 (Trabalho de Campo, Observação Participante).

²⁹ González Rey e Mitjans Martínez (2017) atentam à importância das teorias não como estabelecimento dos fatos verdadeiros por si, mas como modos criativos de inteligibilidade do mundo. É um dos pilares da sua teoria da subjetividade no campo da psicologia na perspectiva histórico cultural. Obviamente, não estou dizendo que um mapa (enquanto produto) garante inteligibilidade dos fenômenos complexos do mundo, incluindo a subjetividade, mas o mapa, ou melhor, a geocartografia (como processo narrativo e compreendido narrativamente) pode ser caminho à inteligibilidade da subjetividade individual e social em contextos educativos.

³⁰ O termo interpretabilidade está em Rancière (2009), para quem certos processos emergentes acabam por não participar do escopo reflexivo e artístico porque nos faltam não só critérios de interpretação, mas de interpretabilidade. Tais processos rearticulam o pensável e o possível.

³¹ Ricoeur (1994), propõe o círculo entre tempo e narrativa, mas minha experiência com crianças, jovens e professores, em mapeamentos corpóreos transamazônicos, aponta para abertura geográfica ao narrativo e do narrativo, constituindo-se como relacionalidade entre lugares e/ou referências lugarizadas – que parece concordar com o que afirma Malpas (1999; 2001) sobre a articulação central da narrativa entre experiência e lugar.

³² Há aproximação com a fenomenologia da face ou do rosto lévinasiana mas, sobretudo, a ideia está conectada ao movimento proposto por Merleau-Ponty (2012) no seu escrito inacabado *O visível e o invisível*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2019.

BECKER, B. K. **Amazônia**. Geopolítica na virada do III milênio. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BECKER, B. K. Revisão das políticas de ocupação da Amazônia: é possível identificar modelos para projetar cenários? **Parcerias estratégicas**, v. 6, n. 12, p. 135-159, 2010. Disponível em: http://seer.cgee.org.br/index.php/parcerias_estrategicas/article/view/178. Acesso em: 03 mai. 2015.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.

BONFIM, N. R. Representações sociais do espaço e ensino de geografia. *In*: BONFIM, N. R.; ROCHA, L. B. (Org.) **As representações na geografia**. Santa Cruz/BA: Editus/UESC, 2012. p. 39-62.

BONNEMAISON, J. Viagem em Torno do Território. *In*: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (org.) **Geografia Cultural: um século**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2002. v. 2, p. 83-131.

BRINGEL, F. O. **Fronteiras agrárias intermitentes e processos de territorialização do campesinato na Amazônia: uma análise comparativa de projetos de assentamento no Sudeste e**

Sudoeste do Pará. 2015. 328 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Geografia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

CANUTO, A. Agronegócio: a modernização conservadora que gera exclusão pela produtividade. **Revista Nera**, v. 7, n. 5, p. 1-12, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1466/1442>. Acesso em: 25 mai. 2018.

CAVALCANTE, R. **Transamazônica**. A estrada desafio. Brasília: Senado Federal, 1977.

DARDEL, E. **O homem e a Terra**. Natureza da realidade geográfica; São Paulo: Perspectiva, 2011.

ENTRIKIN, J. N. **The betweenness of place: towards a geography of modernity**. London: Palgrave Macmillan, 1991.

FLORENTINO, L. G. Localidade fragmentada e novo vínculo social local. Uma análise a partir das relações campo-cidade na Transamazônica (região Altamira-PA). **Agricultura Familiar: Pesquisa, Formação e Desenvolvimento**, v. 1, n. 2, p. 29-56, 2000. Disponível em: <http://periodicos.ufpa.br/index.php/agriculturafamiliar/article/view/4534>. Acesso em: 13 ago. 2017.

GARCIA, V. P.; BELLUCCI, B. **Projeto Mosaico – Geografia** [6º ao 9º anos, ens. Fund.]. São Paulo: Scipione, 2015.

GONZÁLEZ REY, F. L. La subjetividade: su significación para la Ciencia Psicológica. In: FURTADOR, O.; GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 17-42.

GONZÁLEZ REY, F. L. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação. **Psicologia da Educação**, n. 13, p. 9-15, maio 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/32815/22634>. Acesso em: 28 nov. 2017.

GONZÁLEZ REY; F. L.; MITJÁNS MARTINEZ, A. M. **Subjetividade: teoria, epistemologia, método**. Campinas: Alínea, 2017. *E-book*.

HABERMAS, J. **A Teoria do Agir Comunicativo**. São Paulo: Martin Fontes, 2012.

HAMELIN, P. O fracasso anunciando. LÉNA, P.; OLIVEIRA, A. E. (Org.) **Amazônia: a fronteira agrícola vinte anos depois**. Belém: MPEG, 1991. Disponível em: http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_7/b_fdi_03_01/37613.pdf. Acesso em: 25 mai. 2018.

HÉBETTE, J. **O cerco está se fechando**. Belém: Vozes, 1999.

HÉBETTE, J. Parentesco, vizinhança e organização profissional na formação da fronteira amazônica. In: HÉBETTE, J.; ALVES, J. M.; QUINTELA, R. S. (org.). **No mar, nos rios e na fronteira: faces do campesinato no Pará**. Belém: EDUFPA, 2002.

HÉBETTE, J.; ACEVEDO MARIN, R. E. Colonização espontânea, política agrária e grupos sociais. In: HÉBETTE, J. **Cruzando a fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia**. Volume I: migrações, colonização e ilusões de desenvolvimento. Belém: Editora UFPA, 2004, p. 75-88.

HEIDEGGER, M. Construir, habitar, pensar. *In*: HEIDEGGER, M. **Ensaio e conferências**. 8 ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012.

HEREDIA, B. M. A. **A morada da vida**. Trabalho familiar de pequenos produtores no nordeste do Brasil. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades@**. Anapu. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/anapu/panorama>. Acesso em: 24 jun. 2018.

KITCHIN, R. Cognitive maps: what are they and why study them? **Journal of Environmental Psychology**, v. 14, p. 1-19, 1994. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S027249440580194X>. Acesso em: 16 jul. 2018.

KITCHIN, R.; DODGE, M. Rethinking maps. **Progress in Human Geography**, v. 31, n. 3, p. 331-344, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0309132507077082>. Acesso em: 16 jul. 2018.

KOZEL, S. Mapas mentais – uma forma de linguagem: perspectivas metodológicas. *In*: KOZEL, S.; SILVA, J. C.; GIL FILHO, S. F. (org.). **Da percepção e cognição à representação**: reconstrução teórica da Geografia Cultural e Humanista. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2007.

KOZEL, S. Comunicando e representando. Mapas mentais como representações sócio-culturais. **Geograficidades**, v. 3, n. esp., p. 58-70, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/12874>. Acesso em: 15 jul. 2018.

KOZEL, S.; NOGUEIRA, A. R. B. geografia das representações e sua aplicação pedagógica: contribuições de uma experiência vivida. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, n. 13, p. 239-257, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/53819/57782>. Acesso em: 15 jul. 2018.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LIBAULT, A. Tendências atuais da cartografia. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 44, p. 5-14, 1967. Disponível em: <https://agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1176/1021>. Acesso em: 10 ago. 2016.

LIBAULT, A. **Geocartografia**. São Paulo: Nacional/Edusp, 1975.

MALPAS, J. **Place and experience**: a philosophical topography. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

MALPAS, J. Comparing topographies: Across paths/around place: A reply to Casey, **Philosophy & Geography**, v. 4, n. 2, p. 231-238, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/10903770123850>. Acesso em: 06 de ago. 2020.

MALPAS, J. **Thinking Topographically**: Place, Space, and Geography, 2013. Disponível em: <http://jeffmalpas.com/wp-content/uploads/2013/02/Thinking-Topographically-Place-Space-and-Geography.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2015.

MARSIGLIA, A. C. G; MARTINS, L. M. Programa Escola Ativa: análise crítica. *In*: BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. (org.). **Ensino e aprendizagem como processos humanizadores**: coletânea de textos da 9ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2010.

MARTINELLI, M. **Mapas da geografia e cartografia temática**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

MARTINS, E. Geografia e ontologia: o fundamento geográfico do ser. **GEOUSP**, v. 11, n. 1, p. 33-51, 30 ago. 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74047>. Acesso em: 06 jul. 2020.

MASSEY, D. **Pelo Espaço**. Por uma política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MERLEAU-PONTY, M. **Signos**. São Paulo: Martin Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY, M. **O Olho e o Espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MARTINS, E. R. O pensamento geográfico é geografia do pensamento? **Geographia**, v. 18, n. 37, p. 61-79, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13758>. Acesso em: 06 de ago. de 2020.

MIRANDA, M. S. O mundo da vida e o direito na obra de Jürgen Habermas. **Prisma Político**, n. 8, p. 97-119, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/934/93412810006.pdf>. Acesso em: 31 maio 2018.

MOREIRÃO, F. B.; SAMPAIO, F. S. **Para Viver Juntos – Geografia** [6º ao 9º ano, Ens. Fund.]. São Paulo: Edições SM, 2015.

MUELLER, C. C. Dinâmica, condicionantes e impactos socioambientais da evolução da fronteira agrícola no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 64-87, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8760/7488>. Acesso em: 01 jun. 2018.

NAHUM, J. S. Região, discurso e representação: A Amazônia nos Planos de Desenvolvimento. **Biblio 3W**, v. 17, n. 985, [n. p.], 2012. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-985.htm>. Acesso em: 10 out. 2013.

PARÁ. Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas. **Anuário estatístico do estado do Pará 2019**. Belém: FAPESPA, 2019. Disponível em: <http://www.fapespa.pa.gov.br/menu/163>. Acesso em 05.08.2020.

PANTOJA, W. W. R. **Transamazônica**: geocartografia da (in)existência entrelugares. 2018. 449 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

PIRES, M. J. S; RAMOS, P. O termo modernização conservadora: sua origem e utilização no Brasil. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 40, n. 3, p. 411-424, 2009. Disponível em: https://www.bnb.gov.br/projwebren/exec/artigoRenPDF.aspx?cd_artigo_ren=1140. Acesso em: 02 jun. 2018.

PORTO-GONÇALVES, C. W. O latifúndio genético e a r-existência indígena-camponesa. **Geographia**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 30-44, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/issue/view/825>. Acesso em 08 jun.2018.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Amazônia, Amazônias**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**. Estética e política. 2. ed. São Paulo: Ed. 34/Expo, 2009.

RANCIÈRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martin Fontes, 2012.

RELPH, E. A pragmatic sense of place. In: VANCLAY, F. M.; HIGGINS, M.; BLACKSHAW, A. (org.) **Making sense of place**. Camberra: National Museum of Australian Press, p. 311-324, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/35463917/A_Pragmatic_Sense_of_Place. Acesso em: 19 jul. 2017.

RICHTER, D. **Raciocínio geográfico e mapas mentais: a leitura espacial do cotidiano por alunos do Ensino Médio**. 2010. 335 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2010.

RICOEUR, P. **Tempo e Narrativa**. São Paulo: Papyrus, 1994.

SANTOS, I. V.; PORRO, N. M.; PORRO, R. Mobilidade de camponeses entre assentamentos de reforma agrária: territorialidades em cheque no desenvolvimento local da Transamazônica, Pará, Brasil. **Interações**, v. 16, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.interacoes.ucdb.br/article/view/49>. Acesso em: 18 out. 2017.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: sociedade e território no início do século XXI**. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SARTRE, J. P. **Crítica da Razão Dialética: precedido por Questões de Método**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIMÕES, A. A relação Estado e agricultura familiar na fronteira agrícola amazônica: o caso da região transamazônica. **Papers do NAEA**, n. 164, p. 3-26, abr. 2002. Disponível em: <http://www.naea.ufpa.br/naea/novosite/index.php?action=Publicacao.arquivo&id=458>. Acesso em: 25 mai. 2018.

SOUZA, C. A. M. de. **A estrada invisível: memórias da Transamazônica**. 2012. 264f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

SOUZA, M. L. S. Da “diferenciação de áreas” à “diferenciação socioespacial”: a visão (apenas) de sobrevôo como uma tradição epistemológica e metodológica limitante. **Cidades**, v. 4, n. 6, p. 101-114, 2007. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/article/view/573>. Acesso em: 01 jun. 2018.

TRINDADE JR, S. C. Cidades e centralidades urbanas na Amazônia: dos diferentes ordenamentos territoriais ao processo de urbanização difusa. **Revista Cidades**, v. 12, n. 21, p. 305-334, 2015. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/article/view/4872/3548>. Acesso em: 16 jul. 2018.

TUAN, Y. Images and Mental Maps. **Annals of the Association of American geographers**, v. 65, n. 2, p. 205-212, 1975. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.1975.tb01031.x>. Acesso em: 06 de ago. 2020.

WESCHE, R. Planned Rainforest Family Farming on Brazil's Transamazonian Highway. **Revista Geográfica**, n. 81, p. 105-114, 1974. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40992260>. Acesso em: 20 de out. 2017.

WILLIAMS, R. **Cultura e Materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WINICHAKUL, T. **Siam Mapped: A History of the Geo-Body of a Nation**. Honolulu: University of Hawaii Press, 1994.

Data de submissão: 09.09.2018

Data de aceite: 01.07.2020

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.