



ADERBAL PEREIRA SANTANA FILHO

**O DESENHO DO LUGAR: UMA REPRESENTAÇÃO DA
TERRITORIALIDADE ÉTNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana, na Área de Concentração Desenho, Registro e Memória Visual, Linha de Pesquisa Estudos Interdisciplinares em Desenho, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade, sob a orientação da Professora Doutora Lilian Miranda Bastos Pacheco.

FEIRA DE SANTANA-BAHIA
2014

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

A223d Santana Filho, Aderbal Pereira
O desenho do lugar : uma representação da territorialidade étnica /
Aderbal Pereira Santana Filho. – Feira de Santana, 2014.
266 f. : il.

Orientador: Lilian Miranda Bastos Pacheco.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade,
2014.

1. Desenho – Território étnico. 2. Espaço geográfico - Educação
indígena. I. Pacheco, Lilian Miranda Bastos, orient. II. Universidade
Estadual de Feira de Santana. III. Título.

ADERBAL PEREIRA SANTANA FILHO

**O DESENHO DO LUGAR: UMA REPRESENTAÇÃO DA
TERRITORIALIDADE ÉTNICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade, avaliada pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lilian Miranda Bastos Pacheco

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Lurdes Bertol Rocha

Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC

Prof. Dr.^a Maria Rosário Gonçalves de Carvalho

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Aprovada em: quinze dias do mês de dezembro de dois mil e quatorze.

**FEIRA DE SANTANA-BAHIA
2014**

Dedicatória

Se as leituras constantes dos livros
me fizeram distanciar
Se a escrita, a pesquisa e as viagens,
me fizeram ocultar
Tudo isso foi por conta
de um projeto a conquistar.

Como o vento e a chuva
que não cessam de cantar
Assim são os sonhos,
esperando conquistar.

Nesta voz de um simples poeta
me despeço indo já
agradecendo a vida,
a família e o olhar.

À minha família, toponimicamente falando, alicerce
para “minha vida”.

Em especial à minha esposa/companheira, pela
tolerância, paciência, incentivo: qualidades
preciosas, que ela possui.

Às minhas filhas: Amanda e Monna Lysa, por
partilharem comigo deste sonho, mesmo em tempo
de ausência e silêncio.

A vocês mulheres da minha vida, muito obrigado!

Aos meus irmãos, companheiros de todas as horas:
Del, Sergio e Djalma, todos Nascimento.

Aos meus pais, Aderbal e Alvina (*in memoriam*),
que tenho certeza estão orgulhosos.

Agradecimentos

À professora Lilian Miranda Bastos Pacheco, pela orientação, disponibilidade, paciência e, principalmente, por ter acreditado e abraçado, comigo, este projeto de pesquisa. Sentirei saudade deste lugar singular em que, por diversas vezes, travamos grandes discussões filosóficas, epistemológicas e geográficas. Topofilicamente, meu reconhecimento:

Conduzido por um sonho que uma suposta índia/hippie/cigana me falou Lilian Miranda, o seu nome, Conheceu-me e já me orientou.	Humanista ela é Não se furta em ajudar Quem em sua porta chega Algo bom tem a escutar.	De inteligência sem fim e multi-interdisciplinar Por tudo eu agradeço a esta mulher espetacular.
---	---	---

À professora Maria Rosário Carvalho pela sua grande contribuição em torno da questão indígena e pela generosidade e firmeza, com relação ao texto.

Ao professor Rafael Straforini pela análise minuciosa, pelas sugestões e contribuições teóricas em torno do Ensino de Geografia, um desafio a ser enfrentado ainda hoje.

À professora Lurdes Bertol Rocha pelo seu olhar Humanista, favorecendo a este trabalho, aprofundar a percepção em torno do lugar.

Humanisticamente, minhas considerações:

A Rosário ou Maria Todas santas, ao meu ver Sapiência no olhar Experiência a oferecer.	Ao Rafael Straforini Fala bela de se ouvir Clareza ao dizer coisas Simplicidade ao inferir.	A Rocha ou Bertol Não se deixa envaidecer Lurdes é o seu nome Que proeza de saber
---	--	--

Aos professores do PPGDCI-UEFS, especialmente aqueles que, através do diálogo mais próximo, ajudaram a produzir direta ou indiretamente esta pesquisa através das reflexões realizadas durante as aulas.

Foram eles:

A professora Lysie Reis que proporcionou o meu primeiro contato com a Fenomenologia, oportunidade e que me encantei com este método. O professor, por vezes, toca a alma do aluno. Eu posso dizer que fui tocado pela senhora.

A professora Marise Santana, uma voz forte, imperativa que muito contribuiu no caminho do objeto de estudo e na prática docente.

A professora Priscila que em sua serenidade ajudou-nos no desenvolvimento do projeto.

Ao professor Edson pelo olhar em torno do desenho, provocando pensar a imagem além do que o nosso órgão sensorial enxerga.

Ao meu amigo, professor Patel que me levou a enxergar o que estava atrás das lentes. De uma sensibilidade e generosidade sem tamanho.

A professora Ana Rita e o professor Luiz Vitor, sempre entusiasmando os alunos, provocando-os a pensarem além do que está aparente.

No decorrer da pesquisa, outros colaboradores se fizeram presentes. Foram eles:.

A professora Rita Jaqueline Nogueira Chiapetti que com seu jeito singular e apaixonante fez-me conhecer a abordagem da Geografia Humanista e a Percepção Geográfica, caminhos trilhados por esta pesquisa.

A aldeia Caramuru-Paraguassu por ter permitido que esta pesquisa fosse desenvolvida, possibilitando dar visibilidade a esta modalidade diferenciada de ensinar geografia. Foram eles os principais colaboradores:

Aos alunos indígenas, participantes desta pesquisa e exímios desenhadores. Sem a participação de vocês teria sido impossível tamanho êxito. Minha gratidão a cada um.

As lideranças indígenas, na pessoa do cacique Gerson de Souza Melo, por acatar esta pesquisa, acreditando na sua importância para os alunos indígenas.

A professora indígena, de Geografia, Kawatá, que não só liberou a turma para que fosse realizada a mediação pedagógica, mas principalmente pelo apoio oferecido, durante todo o percurso da pesquisa.

Aos diretores: indígena, Helena Rodrigues de Jesus e não indígena, Marcos Bispo Santos por terem confiados na proposta e permitido o seu desenvolvimento no colégio.

Aos demais docentes indígenas que sempre demonstraram respeito ao processo da pesquisa, bem como colaborando através das conversas informais nos corredores e sala dos professores, inclusive cedendo espaço em suas aulas para a execução da mediação pedagógica.

Passa rio, passa monte
Na colina a escola oca
É de lá que se avista
O futuro dos indígenas.

Vida bela dos indígenas
Muita luta e labuta
Traz na alma o território
Mais que terra, é simbólico.

A Universidade Estadual de Feira de Santana que não só me acolheu, mas também disponibilizou recursos, através dos departamentos, que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa. São eles:

Ao Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade, na pessoas de Maria Glauca Trinchão, que na condição de coordenadora do programa não mediu esforços, em todas as vezes que recorri a ela, sempre apresentando possibilidades e soluções.

Tem que ler e escrever
Olha a prova e a pesquisa
Veja os dados e os prazos
Tempo, tempo, confinados.

Amigos novos conquistados
Professores entusiasmados
Experiência fantástica
Marcada na grande alma.

Ao Grupo de Pesquisa DEHPE – Desenvolvimento Humano e Processos educativos, lugar topofilico, em que fiz grandes amigos.

Aos funcionários da UEFS, na pessoa de Dona Branca, uma mulher negra, de personalidade forte, que nunca se deixa abater e está sempre pronta ao serviço.

Ao NUEG, na pessoa do Sr. Nivaldo, pela gentileza em servir, sempre que necessitei dos seus serviços.

Ao CEP-UEFS, na pessoa da Sra. Zannety Conceição Silva, que abraçou esta pesquisa, ajudando no processo junto à CONEP.

A FUNAI, nas pessoas de Tiago Ribeiro de Paula (Regional/Eunápolis-Ba.) e Hilda Carla Barbosa Fajardo (Nacional/Brasília-DF), que tão gentilmente me apoiaram, agilizando o processo de liberação para Ingresso em Terras Indígenas.

A professora Marlene Mucida, pela serenidade na correção deste texto.

A professora Ayalla Coutinho, pela tradução do resumo.

Aos meus colegas do mestrado, companheiros que viveram experiências singulares, mas que em meio ao caminho, algumas delas, pareciam que eram coletivas. Um abraço a todos e minha gratidão, pela atenção e carinho, que sempre disponibilizaram.

Aos meus amigos pessoais: Alan Azevedo, pela contribuição na produção do mapa, localizando a aldeia na Microrregião Ilhéus-Itabuna e a Diego Raniery, pela confecção da arte do cartaz de divulgação da defesa.

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu não cochilei
Os mais belos montes escalei.
(A Estrada – Cidade Negra).

O que me agrada principalmente, na tão complexa natureza do desenho, é o seu caráter infinitamente sutil, de ser ao mesmo tempo uma transitoriedade e uma sabedoria. O desenho fala, chega mesmo a ser muito mais uma espécie de escritura, uma caligrafia, que uma arte plástica.
Mário de Andrade.

Mapas na tradição humanista
Não são necessariamente impressões numa folha de papel,
Mas podem ser melhor entendidos como processo e não como produtos.
Robert Rundstrom.

Geografia é onde o rio está
Onde o município está.
E para onde vem o sol.
E para onde vai o sol.
Este rio para onde vai?
Geografia é a divisão das águas
E igarapé, igapó, lago, açude, mar
E a medição da terra, a demarcação
E fotografia, desenho, cor, é um mapa
E descobrir e aprender o que tem um mapa.
Geografia é o homem que transforma muitas coisas, a mata numa cidade, a terra num roçado,
a folha num remédio, a madeira em barco, a macaxeira em farinha.
Geografia é o entendimento da aldeia e do mundo .
" Geografia Indígena", Professores Indígenas do Acre e Sudeste do Amazonas, 1992.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Representação do percurso casa-escola.....	30
Figura 2 - O lugar da pesquisa: localização da aldeia na Microrregião Ilhéus-Itabuna	33
Figura 3 - Cartografia Social da Aldeia Caramuru-Paraguassu	35
Figura 4- Assinatura indígena, encontrada nos mapas mentais dos alunos.....	51
Figura 5 - Representação da percepção do percurso casa-escola.....	61
Figura 6 – Momentos de elaboração de imagens cartofílicas pelos alunos indígenas da aldeia <i>Pataxó</i> Caramuru-Paraguassu	66
Figura 7 – Representação da percepção do território	71
Figura 8 – Representação da percepção do território e texto de interpretação.....	85
Figura 9 – Mapa conceitual da Cartografia Escolar, na perspectiva do mapa mental.....	87
Figura 10 - Representação da percepção do território de vivência	92
Figura 11 - Representação do mesmo lugar, por diferentes alunos.....	94
Figura 12 - Planta baixa da sala de aula, durante a produção do mapa espontâneo.	98
Figura 13 - Mapa histórico do Brasil.	100
Figura 14 - Rosa dos Ventos.	102
Figura 15 - Representação da percepção do aluno, associado à orientação	103
Figura 16 - O lugar no plano cartesiano (1)	105
Figura 17 - O lugar no plano cartesiano (2)	105
Figura 18 Aplicação da escala cartográfica no mapa mental do lugar de vivência.....	107
Figura 19 - As convenções cartográficas na representação do lugar (1).....	108
Figura 21 - As convenções cartográficas na representação do lugar (3).....	109
Figura 20 - As convenções cartográficas na representação do lugar (2).....	109
Figura 22- Planta baixa da sala de aula, durante a produção dos mapas após a mediação pedagógica	110
Figura 23 Tradução do fenômeno, segundo a tríade sógnica.....	114
Figura 24 - Representação concomitante de diferentes visões.....	163
Figura 25 – Comparação entre os mapas mentais, C e D, segundo a visão do elemento representado.....	165
Figura 26 - Representação do território, a partir das regiões da aldeia	169
Figura 27 – Percurso casa-escola segundo a noção de espaço topológico.....	174
Figura 28 – Representação dos elementos da paisagem construída a partir da noção concomitante de diferentes planos em um mesmo espaço	175
Figura 29 – Demonstração dos mapas mentais com indício da noção de espaço projetivo	177
Figura 30 – Representação do percurso casa/escola, a partir da noção de espaço projetivo.....	178
Figura 31 – Percepção da variação entre os mapas mentais, 13A e 13B, quanto à noção do espaço representado	180
Figura 32 – Percepção da variação entre os mapas mentais, 2A e 2B, quanto à noção do espaço representado	182
Figura 33 – Demonstração da forma como o desenho é distribuído no papel	185
Figura 34 – Alteração da distribuição do desenho no papel, em dois momentos (C) e (D).....	187
Figura 35 – Ausência de elemento da paisagem representado	190
Figura 36 – Área de abrangência casa-caminho-escola	193
Figura 37 – Área de abrangência percurso casa/escola inserido no lugar de vivência.....	195
Figura 38 – Contrastando a área de representação do território simbólico	196

Figura 39 – Percepção da variação da quantidade de elementos, presentes nos mapas mentais (A) e (B)	202
Figura 40 – Elementos encontrados nos mapas mentais do território simbólico (C), por classe de frequência.....	203
Figura 41 – Elementos encontrados nos mapas mentais do território simbólico (D), por classe de frequência.....	203
Figura 42 – Percepção da variação da quantidade de elementos, presentes nos mapas mentais (C) e (D)	204
Figura 43 – Percentual do uso de cor/tonalidade nos mapas mentais, do percurso casa/escola e do território simbólico, nos dois momentos: antes e depois da mediação.....	208
Figura 44 – Cor, tonalidade e terciariedade nos mapas mentais do território simbólico.....	210
Figura 45 - Análise dos mapas mentais 2A e 2B, segundo a categoria: “Códigos das convenções cartográficas”	214
Figura 46 - Análise dos mapas mentais 4A e 4B segundo a categoria: “Códigos das convenções cartográficas”	216
Figura 47 - Análise dos mapas mentais 6A e 6B, segundo a categoria: “Códigos das convenções cartográficas”	219
Figura 48 - Análise dos mapas mentais 3C e 3D, segundo a categoria: “Códigos das convenções cartográficas”	221
Figura 49 - Análise dos mapas mentais 18C e 18D, segundo a categoria: “Códigos das convenções cartográficas”	222
Figura 50 - Análise dos mapas mentais 5C e 5D, segundo a categoria de análise: “Códigos das convenções cartográficas”	222
Figura 51 – A capa da dissertação.....	228

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Significado de território, segundo os alunos indígenas	46
Quadro 2 – Classificação da noção de espaço.....	80
Quadro 3 – Percepção da escala cartográfica na cartografia escolar.....	106
Quadro 4 Tríade sógnica de apreensão do fenômeno	112
Quadro 5 – Categorias de análise para interpretação descritiva dos mapas mentais.....	115
Quadro 6 - Codificação de cada tipo de mapa mental por aluno.....	121
Quadro 7 – Representação do percurso casa/escola, produzida durante o conhecimento prévio e pós- mediação	123
Quadro 8 – Representação do território simbólico, produzida durante o conhecimento prévio e pós- mediação	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequência dos alunos, nas aulas e/ou atividades realizadas durante a pesquisa	120
Tabela 2 - Distribuição dos elementos no mapa mental, do percurso casa/escola, segundo a visão da representado	162
Tabela 3 - distribuição dos elementos no mapa mental, território simbólico, segundo a visão do elemento representado	164
Tabela 4 – Percepção geral dos mapas mentais, do território simbólico, segundo a visão do espaço	167
Tabela 5 – Percepção geral dos mapas mentais, do percurso casa/escola, segundo a noção de espaço piagetiano	173
Tabela 6 - Forma de distribuição do desenho no papel, do percurso casa/escola	183
Tabela 7 - Forma de distribuição do desenho no papel, do território simbólico	184
Tabela 8 - Área de abrangência do lugar representado nos mapas mentais do percurso casa/escola..	192
Tabela 9 - Área de abrangência do lugar representado nos mapas mentais do território simbólico ...	196
Tabela 10 – Distribuição de frequência e porcentagem dos elementos encontrados nos mapas mentais, percurso casa/escola (A).....	201
Tabela 11 – Distribuição de frequência e porcentagem dos elementos encontrados nos mapas mentais, percurso casa/escola (B).....	201
Tabela 12 - Traçado utilizado para desenhar os elementos da paisagem, nos mapas mentais, do percurso casa/escola	206
Tabela 13 – Tipo de linguagem utilizada nos mapas mentais do percurso casa/escola	211
Tabela 14 - Tipo de linguagem utilizada nos mapas mentais, do território simbólico.....	212
Tabela 15 - Quantidade de códigos das convenções cartográficas encontradas nos mapas mentais, do percurso casa/escola	213
Tabela 16 - Quantidade dos códigos das convenções cartográficas encontradas nos mapas mentais, do território simbólico.....	220
Tabela 17 – Elementos significativos representados nos mapas mentais: percurso casa-escola.....	224
Tabela 18 – Elementos significativos representados nos mapas mentais: território simbólico.....	226

LISTA DE ABREVIATURAS

SPI – Serviço de Proteção ao Índio.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

STF – Supremo Tribunal Federal.

RESUMO

Durante as atividades realizadas no cotidiano, produzimos mentalmente percursos e/ou caminhos, repletos de informações. Este processo mental, quando transferido para o papel, denomina-se “mapa mental”, ferramenta indicada, principalmente para a compreensão do vivido e introdução para o estudo da Cartografia Escolar. Nas escolas, o ensino de Cartografia, realizado pelos professores ainda enfrenta inúmeros desafios, visto a complexidade que existe em seu entorno. No entanto, quando o aluno *Pataxó Hãhãhã*, do 3º ano, do Ensino Médio, do Colégio Estadual Indígena, desenha o mapa do seu território simbólico e do percurso que ele realiza entre a sua casa e a escola, está ali representado, aspectos simbólicos, identitários e culturais, a partir dos elementos mais significativos para ele. Nesta pesquisa objetivou-se saber, através dos mapas mentais e da entrevista semiestruturada, qual a percepção que o aluno indígena, da referida aldeia possui acerca do seu território étnico e do lugar de vivência, ambas as categorias de análise geográfica. A pesquisa foi realizada em três momentos distintos: primeiro, no intuito de identificar os conhecimentos prévios, foi solicitado aos alunos que produzissem dois mapas mentais, representando o percurso que eles fazem da sua casa até a escola e do território da aldeia; o segundo foi a mediação pedagógica, realizada por este professor/pesquisador, durante cinco encontros, com Sequências Didáticas sobre Cartografia Escolar. No último momento, de pós-mediação foi solicitado, novamente, aos alunos que produzissem os dois mapas mentais, a fim de compará-los, verificando quais alterações ocorreram. O método de abordagem utilizado foi o fenomenológico, alicerçado na vertente da Geografia Humanista, com ênfase na Percepção Geográfica. Para analisar os dados, utilizou-se a Semiótica, na tentativa de compreender o signo e a Fenomenologia, o fenômeno, a partir de uma análise descritiva dos desenhos e da interpretação deles, através das falas dos alunos. Após a análise dos dados pode-se concluir que nos desenhos dos mapas mentais estavam presentes, não só a representação do lugar e do território, mas também o empoderamento quando à linguagem cartográfica, via a utilização dos elementos convencionais cartográficos, bem como do enriquecimento da representação perceptiva, no qual o mundo vivido passa a ter importância salutar para a aprendizagem significativa.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia Humanista; Territorialidade Indígena; Ensino de Geografia; Mapa Mental e Educação Indígena.

ABSTRACT

During everyday activities, we mentally produce paths and/or routes full of information. This mental process once transferred to a piece of paper is called “mind map”, which is the recommended tool to understand what was lived and to introduce school cartography. At schools, cartography taught by teachers goes through a lot of challenges, due to the complexity existed around it. However, when the 12th grade student Hãhãhãi Pataxó of the Indigenous State School draws a symbolic map of his territory and his pathway between his house and school, are there represented, symbolic aspects, identity and cultural aspects, from the most significant elements to him. This research aimed to learn from the mental maps and semi-structured interviews the perception that indigenous student from the mentioned village has about their ethnic territory and the place of experience, both categories of geographical analysis. The survey was conducted in three different moments: first, in order to identify prior knowledge, students wererequested to produce two mind maps, depicting the route that they make from their homes to school and of the territory of the village; the second was the pedagogical mediation performed by this teacher/researcher during Five meetings with didactic sequences about school cartography. At the last moment of post-mediation, once again, students were requested to produce the two mind maps, in order to compare them, then checking what changes occurred. The approach methodology used was the phenomenological, grounded in Humanistic Geography, with emphasis on Spatial Perception. To analyze the data, Semiotics was used in an attempt to understand the sign and phenomenology, the phenomenon, from a descriptive analysis of the drawings and their comprehension by the students’ explanations. After analyzing the data it can be concluded that in the drawings of the mind maps were present, not only the representation of the place and territory, but also the cartographic language empowerment, via the use of conventional cartographic elements as well as the perception representation enrichment, in which the lived world becomes of salutary importance for meaningful learning.

KEYWORDS : Humanistic Geography ; Indigenous territoriality ; Geography teaching ; Mind map and Indigenous Education

Sumário

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1 - LUGAR E LUGARES NA GEOGRAFIA HUMANISTA	26
1.1 A abordagem Humanista na Geografia	26
1.1.1 Contextualização	26
1.1.2 Das “experiências íntimas” ao lugar de singularidade	28
1.2 O lugar da pesquisa	32
1.2.1 Pé na estrada: um caminhante rumo à aldeia Pataxó.....	32
CAPÍTULO 2 - MÃE TERRA: O SIMBÓLICO DO TERRITÓRIO	37
2.1 Percebendo as abordagens que envolvem o território: a dicotomia entre a terra indígena e o território simbólico	37
2.2 Territorialidade, territorialização e Percepção em Geografia.....	40
2.3 Des-reterritorialização e o Rizoma	42
2.4 Um povo que caminha para a vitória.....	44
2.4.1 O povo Pataxó e o território simbólico	44
2.4.2 Territorialidades do povo Pataxó Hãhãhã Caramuru-Paraguassu	47
2.4.3 Entre a retomada e a reterritorialização.....	53
CAPÍTULO 3 - ENTRE A CARTOFILIA, A EDUCAÇÃO INDÍGENA E OS SABERES GEOGRÁFICOS	57
3.1 Vencendo obstáculos através do ensino de Geografia	58
3.1.1 Geografia errante e o professor caminhante	58
3.2 Cartofobia e/ou cartofilia? A inquietante pergunta, desafiando o Ensino de Geografia ...	63
3.3 Cartografia escolar: destaque para uma linguagem a ser ensinada	67
3.4 Os caminhos rumo à educação indígena	73
3.4.1 O fazer pedagógico na escola indígena	75
3.4.2 O desenho e a cartografia escolar.....	79
3.1 Os mapas mentais que falam	82

CAPÍTULO 4 - O CAMINHO METODOLÓGICO E OS DESAFIOS DA PESQUISA	90
4.1 Os objetivos e hipóteses deste caminho metodológico	90
4.2 Aprendendo o caminho fenomenológico	91
4.2.1 Trilhando o caminho: passos da pesquisa	95
1ª etapa: Levantamento bibliográfico.....	95
2ª etapa: Atividade de campo	96
3ª etapa: Análise dos dados	111
4.2.2 Lendo os mapas a partir da Semiótica.....	111
CAPÍTULO 5 – ENTRE O DESENHO PATAXÓ HÃHÃHÃI E O MAPA MENTAL.....	117
5.1 Interpretando o lugar de vivência e o território simbólico, a partir dos mapas mentais..	118
5.2 Análise dos dados: quando se avista o final do caminho	119
5.3 Falando através dos mapas mentais.....	122
5.3.1 Aplicando as categorias de análise.....	122
I. Imagem representada.....	122
II. Distribuição dos elementos no mapa mental	161
a. Visão horizontal, oblíqua e vertical.....	161
b. Noção do espaço: topológico, projetivo ou euclidiano	171
c. Distribuição do desenho no papel	183
III. Elemento da paisagem.....	188
IV. Escala /Densidade	192
a. Área de abrangência.....	192
b. Quantidade de elementos presentes no mapa mental	199
V. Característica da forma de representação	205
a. Tipo do traçado.....	205
b. Cor ou tonalidade utilizada	207
c. Sombras.....	211
d. Tipo de linguagem.....	211

VI.	Código das convenções cartográficas.....	212
5.4	Os elementos mais significativos presentes nos mapas mentais	223
	As “experiências íntimas” e a prática pedagógica na escola indígena	229
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
	REFERÊNCIAS	242
	APÊNDICE	251
	ANEXO.....	257

INTRODUÇÃO

Com o advento da Globalização, observa-se que o mundo passa a viver, período de profundas e rápidas mudanças. Essas radicais transformações acentuam ainda mais a segregação espacial e de pessoas, uma vez que o acesso às tecnologias e conhecimento, não ocorrem de forma igualitária em todos os lugares do planeta.

Mesmo inseridos na sociedade, os povos indígenas, embora globalizados, ainda permanecem excluídos. Processo, que acompanha estes povos desde os primeiros contatos com os não índios, pois as relações estabelecidas, historicamente, entre o colonizador e o indígena, ficaram marcadas pela dominação e atrocidade.

No Brasil, ao longo do tempo, foram travadas diversas batalhas envolvendo povos indígenas: no período do “descobrimento”, por causa do interesse pelas terras recém-descobertas, era necessário concretizar o projeto de colonização do Brasil, eliminando qualquer impedimento que fosse encontrado. Posteriormente, em razão dos sucessivos sistemas econômicos implantados, como: política agrária e latifundiária; extrativismo mineral e a necessidade de ligar estas áreas, mais interiores, aos centros urbanos que se encontravam no litoral, via o surgimento do Brasil modernizado e desenvolvimentista; e a criação de novas estradas que abria o país para a circulação, muitas delas, atravessando territórios indígenas.

Inseridos no processo de desapropriação, os povos indígenas do Sul da Bahia, também viveram e vivem conflitos, principalmente em razão da oficialização do território, premissa para a preservação da integridade física e identitária do povo indígena Pataxó *Hãhãhã*¹. Está entranhada na sua história, a luta pela terra, e hoje, após a retomada, esperam a oficialização do termo de posse do seu território.

A reintegração de posse é um grande marco na história deste povo que possibilitou o processo de reterritorialização, fenômeno que vem se configurando a partir do momento em que os índios Pataxó *Hãhãhã*, Caramuru-Paraguassu², receberam suas terras de volta. Esta realidade, há tanto sonhada por este povo, não aconteceu de forma amigável, pois os que usavam as terras dos indígenas (não índios e amigos do Governador da Bahia, que receberam

¹ Grupo indígena que habita o território, no Sul da Bahia, composto pelas etnias: Baenã, Kamakã, Tupinambá, Kariri-Sapuyá e Gueren. A grafia pode ser utilizada, das duas formas, ou seja, hã-hã-hãe ou hãhãhã. A opção por utilizar a segunda forma se deu, devido a utilização do referencial teórico: “Mapeando Parentes”, em que Carvalho, et al (2012), opta pela grafia hãhãhai.

²Posto de atração criado pelo SPI em 1925 (CARVALHO, et al,2012, p. 8)

a concessão de títulos, da terra dos indígenas, para ocupá-las, tornando-as suas), não satisfeitos com a decisão do Estado, tentaram através do uso da força, manter os territórios sob seus domínios, apoiados, inclusive, pelas instituições de segurança do mesmo.

Com a efetiva reintegração de posse, por via jurídica, ocorrida no ano de 2012, o território, dos Pataxó *Hãhãhã* cresceu e muitas famílias indígenas que se encontravam morando na cidade de Itaju do Colônia, Pau Brasil e Camacã (municípios em que se encontra localizada a aldeia), cidades circunvizinhas ou mesmo em outros estados, retornaram à aldeia, a fim de tomarem posse do que lhes pertencia.

O território é um dos principais elementos identitários de um povo. Além deste elemento de ligação de coletividade, outro a salientar é a educação, que tem ocupado lugar de destaque nos encontros dos povos indígenas.

Contudo, não é o ensino formal, universalizante e clássico da escola que deveria ser implantado no âmago das comunidades indígenas. Pelo contrário, a educação indígena deve, preferencialmente, ter currículo específico, que contemple, dentre outros aspectos, o olhar e a percepção da comunidade escolar indígena, a cultura e identidade destes povos.

Muito embora, as escolas indígenas possuam currículo específico, a fim de atender aos aspectos culturais e identitários, ao mesmo tempo, ela necessita dar conta dos saberes universais, vinculados à educação formal. Neste limiar, cabe a ela preocupar-se, não só com a formação dos alunos que sempre moraram na aldeia, como também com os que estão retornando e que trazem outras experiências e percepções do mundo.

Importante entender o que pensam estes alunos, jovens indígenas, acerca do seu território; das noções simbólicas que eles possuem a respeito do seu povo e da sua história, no momento de expansão e conquista de sua etnia. A relação de identidade de um povo é fundamental para que ocorra sua sustentabilidade cultural e colaborar para que os jovens indígenas percebam o espaço em que vivem, referenciado pela noção de lugar enquanto singularidade, talvez possa alimentar o processo de preservação identitária, ainda que tomado pelo hibridismo³.

O ambiente escolar tem importância fundamental na vida deste povo indígena. Ele constitui-se: lugar de encontro, de discussão, de tomada de decisões sobre as questões que

³ É um processo estabelecido por meio da interação entre a cultura de elite e indígena, considerando que as populações tradicionais, utiliza este fenômeno híbrido, inclusive, como forma de sobrevivência (CANCLINI, 1998).

envolvem a aldeia, espaço de afirmação identitária e cultural, manutenção e apropriação da(s) língua(s) materna(s), além dos conhecimentos da educação regular.

A prática docente e a estratégia de ensino, nas escolas indígenas, devem tornar-se mecanismos que evidenciem, não só os elementos simbólicos tradicionais, evocando a memória, ensinando valores, costumes e a língua local, assim como os conhecimentos próprios ao modo indígena de viver. Além do saber local é preciso instrumentalizar os alunos, principalmente as novas gerações, com os conhecimentos da sociedade, para que os mesmos enfrentem, em condições menos assimétricas, os desafios impostos pelas cidades globalizadas.

O ensino de geografia, ao utilizar as categorias de análise de lugar e território, associando-os à cartografia escolar, pode vir a tornar-se grande colaboradora na construção da aprendizagem significativa, visto a importância que possui o mapa do território para o povo pataxó *hãhãhã* Caramuru-Paraguassu. Aprender a ler os mapas, a partir do domínio da linguagem cartográfica, pode contribuir com o empoderamento identitário, visto que o território, para este povo, ultrapassa a ideia de área demarcada.

Este exercício deve ser estimulado utilizando, dentre outros, o Mapa Mental, por se tratar, da representação da percepção que o aluno possui: do percurso realizado de casa até a escola; do território; do bairro ou da cidade onde mora, pois os signos neles existentes são, na realidade, linguagens que eles conhecem e que fazem parte do seu cotidiano, logo o desenho do espaço vivido.

O desenho é muito utilizado nas escolas, principalmente nas séries iniciais, habilidade que vai se perdendo à medida que o aluno avança em direção às outras séries. A relação é inversamente proporcional, pois crescemos e deixamos de desenhar.

Mesmo nas aldeias indígenas, em especial entre os *Pataxó Hãhãhã*, atividades com desenho, na sala de aula, são pouco utilizadas, muito embora o desenho seja uma prática que está presente no cotidiano desta comunidade, o que se pode observar a partir das imagens, enquanto representação simbólica, desenhadas no corpo. Também, através da riqueza estética, de adereços, instrumentos, ferramentas, artesanatos confeccionados.

Percebe-se que, na escola da aldeia Caramuru-Paraguassu, o uso do desenho, enquanto representação no papel, está acompanhando as estatísticas das escolas regulares de não índios, ou seja, também vão avançando nas séries e reduzindo a atividade do desenhar. Faz-se necessário pensar o currículo, o planejamento escolar, a fim de estimular esta ação. Talvez, com o uso do desenho como eixo transversal, a aprendizagem significativa, possa se efetivar.

Através do desenho, é possível estabelecer diversas análises, visto que se passam ao papel, as representações e percepções que o desenhador possui do elemento desenhado. É possível entender como ele se relaciona com o ambiente do seu entorno e quais valores ele atribui aos mesmos.

Diante dos argumentos elencados, esta dissertação pretende verificar se determinado conteúdo escolar de Geografia (cartografia) pode ser apropriado pelos alunos da Escola Estadual Indígena Caramuru-Paraguassu, enriquecendo a representação do seu lugar de vivência e da sua territorialidade étnica.

O problema proposto é se determinada Sequência Didática, com o foco em cartografia, experiências perceptivas em campo e atividades de desenho podem enriquecer a representação do lugar de vivência e da territorialidade étnica, dos alunos indígenas, da aldeia Caramuru-Paraguassu.

Para tanto, delimita-se o tema, como sendo: a apropriação da ferramenta, denominada Mapa Mental, por alunos indígenas *Pataxó hãhãhãi*, do 3º ano, do Ensino Médio, da Escola Estadual Indígena Caramuru Paraguaçu.

Esta pesquisa percorre determinada literatura, posicionando teórico e metodologicamente, o presente objeto de estudo, para poder interpretar os desenhos do lugar de vivência e do território étnico, de uma turma de alunos indígenas. Este texto está organizado em capítulos, conforme segue.

No capítulo 1 é apresentada a Geografia sob a perspectiva Humanista, buscando aproximá-la do conceito de lugar enquanto vivência. Paulatinamente, são apresentados o lugar da pesquisa e os caminhos metodológicos, bem como os objetivos: geral e específicos.

O capítulo 2 discute o território, enquanto categoria de análise geográfica, estabelecendo um diálogo com a Filosofia, pontuando desde a des-reterritorialização até o rizoma. Concomitantemente, foi evidenciado o processo vivido pelo povo *Pataxó Hãhãhãi*, da Aldeia Caramuru-Paraguassu, associando às lutas, diásporas, retomadas, aos conceitos de territorialidade, reterritorialidade e território simbólico.

Já no capítulo 3, o centro da discussão é a Geografia escolar, tomando por base a cartografia escolar e os desafios enfrentados pelos professores e alunos, assim como o uso de metodologias que sejam capazes de promover uma educação de qualidade. Ainda, neste capítulo, é evidenciada a educação indígena, ou seja, a forma de fazer Geografia em escolas não convencionais, de modalidade diferenciada, resultado de conquista e de luta dos povos indígenas brasileiros.

No capítulo 4, a discussão versou em torno da metodologia utilizada nesta pesquisa, que procurou analisar os mapas mentais a partir da Semiótica de Pierce, bem como da apresentação dos objetivos: geral e específicos. Também, encontram-se as Sequências Didáticas, utilizadas como mediadora da aprendizagem, durante a intervenção realizada pelo professor-pesquisador.

Por fim, o capítulo 5 foi destinado a pensar o desenho e o mapa, referindo-se essencialmente ao mapa mental, ferramenta de extrema importância quando se deseja perceber o lugar e o território de vivência.

Os passos seguintes rumaram em direção à análise dos dados, procurando identificar se após a utilização da Sequência Didática houve enriquecimento na representação dos alunos, do 3º ano, da Escola Estadual Indígena da Aldeia Caramuru-Paraguassu, quanto ao seu território e lugar de vivência, desenhados, por eles, nos mapas mentais; comparar os referidos mapas, produzidos antes e depois da mediação pedagógica, denominados conhecimento prévio e pós-intervenção. O objetivo é identificar quais elementos aparecem nas representações dos mapas mentais produzidos após a mediação, comparando-os com os primeiros produzidos.

Foram realizados cinco encontros entre este professor-pesquisador e os alunos indígenas. Em cada aula foi utilizada uma Sequência Didática com temática específica e atividades de representação gráfica, todas relacionadas à cartografia escolar, ao território étnico e ao lugar de vivência.

CAPÍTULO 1 - LUGAR E LUGARES NA GEOGRAFIA HUMANISTA

Este capítulo abordará a Geografia, em sua vertente Humanista, para entender o conceito de lugar e suas nuances. Utiliza-se das concepções desenvolvidas por Eric Dardel (2011), o qual destinou especial olhar da abordagem Humanista na Geografia.

Quanto à concepção que envolve o lugar, buscou-se nos trabalhos desenvolvidos por Yi-Fu Tuan (2012), não só os conceitos relacionados a esta categoria de análise, bem como dar visibilidade ao lugar enquanto “experiências íntimas”, à “Topofilia” e “Topofobia”, aproximando-os do objeto de estudo, aqui aplicado.

Ao utilizar estes aportes teóricos, o desejo é de que eles possibilitem pensar esta categoria de análise geográfica, o lugar, destacando dentre as mais variadas concepções, como sendo “lugar de vivência”, ou seja, na sua singularidade.

Na sequência, são apresentados os objetivos geral e específicos, as hipóteses, finalizando com o caminho metodológico desta pesquisa.

1.1 A abordagem Humanista na Geografia

1.1.1 Contextualização

Em pleno início do século XXI, há de se perguntar: para onde caminha a humanidade? Quais são os projetos constituídos pelos homens e mulheres? O que eles pensam acerca do mundo em que vivem? Essas perguntas parecem tão velhas quando a história da humanidade e ainda hoje, carecem de respostas.

As ciências procuram de certa forma, responder às inquietações vividas pelas pessoas. A Geografia, enquanto ciência, não poderia ficar alheia a tantas perguntas, aparentemente sem respostas e, portanto, oferece sua contribuição.

Nesta perspectiva, visualizam-se novos rumos da Geografia, resultantes das exigências, constituída a partir das novas configurações e arranjos sociais. Este caminhar, denominado de Humanista, chama a atenção para o homem, o qual não pode continuar sendo visto apenas como uma engenhoca produtiva, ou seja, uma máquina, mas “[...] alguém que sente e tem imagens diferenciadas dos lugares onde vive ou tem contato” (CORREIA, 2008, p. 140).

Este desenho da Geografia realizado pela vertente Humanista estuda as percepções, sensações, ou seja, os sentimentos e as experiências do homem, com relação ao meio ambiente. Fato impossível de ser imaginado pelo pragmatismo, racionalismo e/ou positivismo, em que esta ciência esteve engendrada e, por que não dizer, a serviço deste pensar dominante, durante longo período. No entanto, nas últimas décadas, outras leituras passaram a conter o universo desta ciência, pois, segundo a vertente Humanista,

[...] a geografia [...] ela é resultante das experiências renovadas e de procedimentos imaginados há muito pelos homens para responder aos imperativos de sua vida cotidiana, dar um sentido às suas existências e compreender o que acontece para além dos horizontes que eles frequentavam costumeiramente (CLAVAL, 2010, p. 11)

Claval (2010) procurou identificar os contextos do cotidiano para legitimar esta geografia perceptiva e/ou fenomenológica, que não está centrada na perspectiva positivista-cartesiana, mas, sim, na toponímia⁴, associando à montanha, ao rio ou lago, significado e representação do lugar em que vive a pessoa e que aprisiona o mundo e sua singularidade.

Nesta trajetória Humanista, encontra-se a obra de Eric Dardel (2011) que chama a atenção para um novo olhar geográfico, que não está preso às concepções pragmáticas e nem cartesianas, pois coloca em evidência o homem e as percepções que o mesmo possui com relação ao mundo em que vive.

O autor, também, postula que entre a Idade Média e o século XIX, a Geografia estava mais preocupada “[...] de correr o mundo, de franquear os mares, de explorar os continentes. Conhecer o desconhecido, atingir o inacessível, a inquietude geográfica precede e sustenta a ciência objetiva” (DARDEL, 2011, p. 1). Esta afirmativa legitima a necessidade de novos caminhos para a Geografia.

Embora, atualmente, Dardel seja considerado o pioneiro da Geografia Humanista, inicialmente, a sua linguagem não atingiu a comunidade francesa. Sua obra só ficou conhecida, de fato, a partir da década de 1980, quando lançado em tradução italiana e, em 1990, pela segunda vez, na França. Era o momento histórico condizente com o surgimento de um novo olhar, uma vez que grupos humanos procuravam por respostas, estas que muitas abordagens científicas não conseguiam efetuar.

O próprio Dardel (2011, p. 2) descreve um período muito importante para a Geografia. Ele pensa o “homem interessado no mundo circundante”, caracterizando a geograficidade, ou

⁴ Segundo a Linguística, significa o “estudo etimológico dos nomes dos lugares” (SEEMANN, 2005, p. 207). Aqui este conceito é ampliado, considerando, também, os aspectos históricos e culturais (op. cit.).

seja, o estabelecimento relacional da própria natureza humana com os espaços vividos. O “homem dá a cada lugar uma singularidade em seu aspecto” (*op. cit.*).

Esta concepção aproxima-se da história dos povos indígenas, em destaque os alunos, da aldeia Pataxó Caramuru-Paraguassu. Quando contatados, eles falam do seu território, ou, então, quando relatam alguma história do seu povo, dizendo que aquele é o rio da vida da sua aldeia, ou, então, é ali naquele monte que travamos a luta da retomada⁵. A aluna Ypakei expressa sua percepção acerca do território, ao afirmar que

a extensão territorial [...] foram muitos anos de luta até chega a conquista isso significa a nossa vida, o futuro de nossos filhos e netos é o nosso lar e uma infinidade de coisas boas para nós (grifo meu).

Não se trata mais e, somente, de um acidente geográfico, ou área demarcada, há uma geograficidade⁶ presente, pois para os indígenas estes espaços essenciais à sua vida apresentam um simbolismo, são polissêmicos. Segundo Dardel (2011, p. 2) “o conhecimento geográfico tem por objetivo esclarecer esses signos”.

1.1.2 Das “experiências íntimas” ao lugar de singularidade

A Geografia procura, através da abordagem Humanista, pensar o lugar sob a perspectiva da singularidade, uma vez que as pessoas, embora globalizadas, estabelecem vínculos com os lugares em que habitam, tornando-os significativos, via as relações afetivas, estabelecidas com ele. Muito embora, o fenômeno da Globalização parece tratar a todos, como se fossem cópias uns dos outros, ainda assim, existe a necessidade de entender o que se passa no entorno do local de vivência, possibilitando compreender como as pessoas percebem esses lugares e o que eles representam para elas. Esta singularidade é, na realidade, uma expressão contrária à Globalização, que procura homogeneizar os espaços e lugares.

Alguns autores analisam o processo de percepção. Chauí (2000) considera que o conhecimento sensorial vai sendo dotado de significação, ao longo das experiências e interações, envolvendo todo o nosso corpo e, neste percurso, constrói percepções que nos dão

⁵ “Marco na organização política, social e cultural dos povos Pataxó hãhãhã. Famílias indígenas com diferentes histórias e distintas origens étnicas, todas elas ligadas à antiga Reserva, se reconheceram, em sua luta, como um mesmo povo” (Carvalho et al, 2012, p.16).

⁶ Expressão que caracteriza a essência Homem-Terra, ou seja, o significado que o lugar possui para uma pessoa. “A Terra como base, é o fundamento de toda a consciência a despertar a si mesma [...] ela é para o homem aquilo que ele surge no ser” (DARDEL, 2011, p. 41).

acesso ao conhecimento do mundo. Para Bergson (1999), a percepção está intensamente repleta das lembranças que são, na verdade, imagens que a completam, interpretando-a.

Tuan (1995) destaca que o perceber compreende dois grandes polos: o eu e o outro. No mundo são encontradas as coisas, os outros e nós mesmos, bem como as “experiências íntimas” (TUAN, 1983). Nossas vivências ocorrem em espaços diferenciados.

Tuan (1983, p. 152) pontua que [...] “os lugares íntimos são lugares onde encontramos carinho, onde nossas necessidades fundamentais são consideradas e merecem atenção”. Esses lugares se apresentam com tamanha intimidade e apreço, levando à construção de sensações de vínculo afetivo com eles.

No entanto, para que sejam constituídos os lugares íntimos, é necessário pensar as experiências íntimas. Estas, segundo Tuan (1983, p. 151), “jazem no mais profundo do nosso ser” e “são difíceis de expressar [...] carecem da firmeza e objetividade de palavras e imagens” (op. cit, p. 152).

Segundo Oliveira (2012, p. 3), “[...] sempre há um lugar para se chegar ou se partir. E sempre há necessidade de se saber o sentido que se atribui a esse lugar [...] o sentido de lugar implica o sentido da vida e, por sua vez, o sentido do tempo”. Este lugar caracterizado por um substantivo masculino, de origem latina que significa logar, lócus e local é polissêmico, pois varia desde o espaço ocupado, sítio, povoação, posição, categoria, situação e origem.

No entanto, “o lugar na geografia, desde o início da Geografia Humanista, foi sempre a essência propriamente dita da ciência geográfica. É o lugar experienciado como aconchego que levamos dentro de nós” (OLIVEIRA, 2012, p. 15).

Esta autora, defensora da Geografia Perceptiva, apresenta o traço de um novo tempo para esta ciência. Compreendeu, claramente, a necessidade de considerar o homem e sua relação com o vivido, enquanto fenômeno de estudo, assim como o cotidiano. Isto é essencial para entender a produção e reprodução do espaço. Pode-se perceber isso na sua frase: “[...] para mim, Rio Claro é uma concha que me dá abrigo carinhoso e seguro. É o meu lugar de trabalho. Foi onde me tornei mestra e pesquisadora em nível universitário. [...] Rio Claro é meu aconchego” (OLIVEIRA, 2012, p. 16). Esta fala traduz, de forma mais contundente, o que realmente é o lugar, enquanto apropriação pessoal, ou seja, o seu lugar íntimo.

Também os alunos indígenas, ao desenharem o percurso de casa à escola e do território de vivência, estão, na realidade, expressando as suas experiências íntimas, ou seja, representando a percepção desses lugares íntimos.

Figura 1- Representação do percurso casa-escola



Fonte: mapa mental elaborado pela aluna indígena Tanara, 2014.

Conforme a imagem representada ao lado é possível inferir a importância que: casa e escola possuem na vida desta aluna, ao afirmar que seu desenho “*mostra a importância do caminho, dos lugares por onde passo*”. Estes dois signos, comparados aos demais, são desenhados em tamanhos bem maiores, destacando-os, inclusive da casa, que representa a cidade de Pau Brasil.

Assim como esta aluna indígena, os demais alunos convivem, constantemente, com estes lugares e o ensino de Geografia, ao apropriar-se deste contexto, pode colaborar, com a sistematização do saber local. Pode, inclusive, provocar, nestes estudantes, maior consciência em relação ao lugar em que vivem, estimulando a percepção do outro, da aldeia, do seu território, da cultura, a fim de dar sequência à história dos seus ancestrais, ainda que ressignificada.

Tuan (1995, p. 149), ao pontuar sobre os lugares humanos, afirma que eles

[...] variam grandemente em tamanho [...] Pequenos lugares podem ser conhecidos através da experiência direta, incluindo o sentido íntimo de cheirar e tocar. Uma grande região, tal como a do estado-nação, está além da experiência direta da maioria das pessoas, mas pode ser transformada em lugar – uma localização de lealdade apaixonada – através do meio simbólico da arte, da educação e da política.

O autor, na sua mais sensível percepção do mundo, consegue transmitir o que realmente vem a ser o lugar. Ele, em sua magnitude, valoriza a experiência, o pensamento simbólico atrelado a estes lugares representativos e, principalmente, dos que possuem sentido para a vida, não sendo um lugar qualquer, mas o que a humanidade experiência, como sendo parte do seu próprio existir.

Este conceito vem ganhando outros significados, pois ele, assim como o espaço, é polissêmico e simbólico, está no âmbito do real e do imaginário, em que a percepção passa a ter valor crucial para a compreensão do que representa.

Fonseca (2001, p 100) afirma que:

[...] o lugar também tem “cara”, aparência, paisagem, que pode ser descrita. É onde está assentado o seu espírito, pois expressa concentração de atividade humana e, conseqüentemente, sentido e experiência. Por outro lado, o lugar passa por mutabilidade através dos tempos, na medida em que as edificações e paisagens mudam. Em virtude disso, perde e ganha significados.

Na concepção deste autor, o lugar é destacado enquanto singularidade, porém pode ganhar novos sentidos, mediante as experiências que as pessoas estabelecem com ele. Exemplificando, “os acontecimentos simples podem com o tempo se transformar em um sentimento profundo pelo lugar” (TUAN, 1983, p. 158), ou seja, um lugar, que inicialmente não tinha sentido algum, pode, através das relações estabelecidas com o eu e outro, transformar-se em um espaço de grande significado.

Este autor atribui ao conceito de lugar, o termo “topofilia” (TUAN, 2012, p. 135-36), caracteriza-o como sendo o “amor humano por lugar [...], todos os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente material”. Este termo será aplicado sempre que condicionado à análise constituída de aproximação e afetividade, dos sujeitos, com o lugar em que vive.

Tuan apropria-se deste termo, que foi cunhado por Gaston Bachelard (1996) na tentativa de dar conta das “experiências dos espaços felizes”. Esta abordagem centra-se, especialmente, nas concepções do espaço, associados ao sentido de afetividade do lugar e paisagem.

O termo topofilia vem sendo muito bem aplicado em estudos e pesquisas fenomenológicas, principalmente naquelas em que se deseja saber como as pessoas se relacionam com o espaço e qual significado ele possui para elas.

Em contrapartida, se há afetividade para com a paisagem e o lugar, é possível que, para algumas pessoas, o sentimento seja outro, de rejeição, medo e insegurança. Portanto, bem aplicada o termo “Topofobia” correspondendo à aversão que as pessoas possuem do lugar.

Tuan (2005), ao referir-se aos animais, identifica no medo um componente, denominado de “sinal de alarme”: quando ocorre algo inesperado e impeditivo ao meio ambiente a resposta instintiva é a fuga. Este acontecimento pode gerar o que denominaremos de topofobia, aversão ao lugar.

Vale lembrar que, etimologicamente o significado dos termos: topofilia e topofobia vinculam-se à origem grega, que nos permite caracterizar como “topos”, lugar e os radicais: “filia”, sentimento de amor, afinidade e “fobia”, sensação e/ou sentimento de medo.

Desta maneira, a topofobia e topofilia podem expressar não só os sentimentos que as pessoas possuem para com o lugar, bem como entender como essas pessoas se relacionam e que sentido, de fato, esses lugares desencadeiam.

A aldeia Caramuru-Paraguassu é esse lugar singular, fruto do construto simbólico e identitário, em que transitam signos que perpassam gerações, através da tradição oral e do resgate cultural. Nesta aldeia, a ideia de singularidade está muito presente, concretizada na simbologia que possui o cemitério, a escola, o posto, o campo de futebol, bem como, a resistência, a luta, a retomada, logo medos e alegria, que se traduzem em topofobias e topofilias.

Uma vez que as abordagens teóricas e conceituais, em torno da vertente Humanista e do conceito de lugares foram enfocados, o intento agora é apresentar o lugar específico da pesquisa, aproximando-o ao máximo da realidade local dos indígenas, visto a importância que este possui para este povo. Portanto, a partir de agora, todas as vezes que o termo lugar aparecer estará vinculado à palavra “singularidade”, por entender que o tratamento dado ao termo é de aproximação, concepção de espaços menores, como: a casa, a escola, os vizinhos, ou seja, o entorno do sujeito.

1.2 O lugar da pesquisa

1.2.1 Pé na estrada: um caminhante rumo à aldeia Pataxó

Ao ser pensada uma pesquisa, nela está presente um percurso em que o caminho leva ao encontro, ao desencontro, durante o percurso e a descoberta. Esta jornada suscita, ao mesmo tempo, dedicação, sacrifício e entrega. Porém, as renúncias e inquietações tornam-se aspectos que não podem ser negligenciados, visto que estão presentes no caminho.

Como afirma o filósofo chinês LaoTsé (1324 a.C – 1408 a.C) “uma longa caminhada começa sempre pelo primeiro passo” e sem ele é impossível que haja o encontro. O primeiro passo desta pesquisa se dá ao pensar o caminho e o encontro. Este dualismo exige o desenvolvimento perceptivo do caminhante que, ao longo do percurso, aprende o que é ser pesquisador, culminando na felicidade do encontro consigo mesmo e com o outro, aqui referenciado pela comunidade escolar.

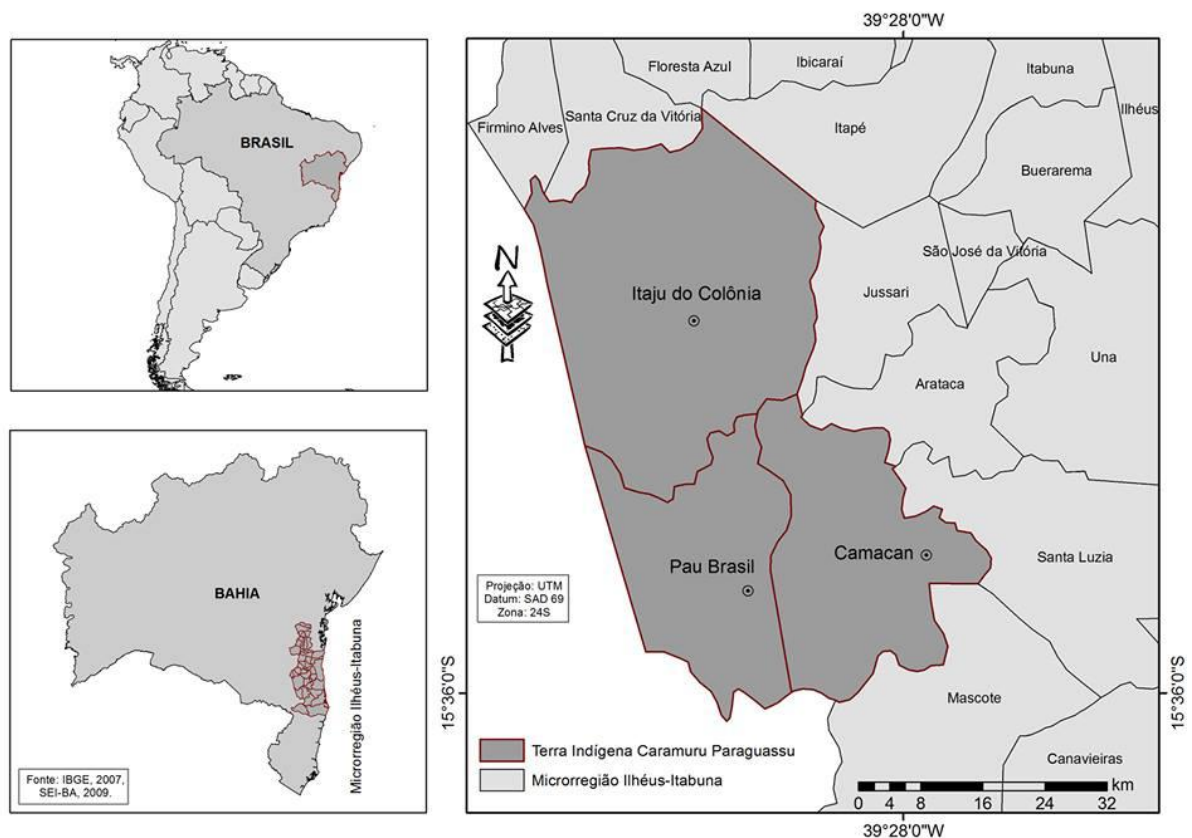
Perceber que há um mundo diferente do nosso, conduz o caminhante a pensar ao longo do caminho quem ele é, quais os seus desejos e, de certa forma, autoanalisar-se. Aos poucos vai descobrindo que durante o caminho as imperfeições são reparadas, não só surgem

espantos mas também o gozo prazeroso do encontro. Uma satisfação vai tomando conta ao completar o caminho, encontrar o outro, olhando-o e percebendo-o, ao passo que este também percebe e faz o seu caminhar. Na verdade, somos caminhantes em busca do encontro.

Os mapas que se seguem são importantes, pois falam do lugar da pesquisa.

A Figura 2 representa a Aldeia Caramuru-Paraguassu na Microrregião Ilhéus-Itabuna.

Figura 2 - O lugar da pesquisa: localização da aldeia na Microrregião Ilhéus-Itabuna



Fonte: IBGE (2007) e SEI-BA (2009)
Elaboração: SANTANA FILHO, (2014).

Conforme a Figura 2, a aldeia Caramuru-Paraguassu, localiza-se na Microrregião Ilhéus-Itabuna, no Sul da Bahia, integrada à Região Cacaueira. Neste mapa, a intencionalidade foi posicionar os lugares a partir da sua posição em relação à escala geográfica partindo do macro para o micro, ou seja, da América do Sul até aos municípios de Pau Brasil, Itaju do Colônia e Camacan, em que o território da aldeia está inserido. Estes municípios pertencem ao Estado da Bahia, situados na macrorregião Nordeste, por fim integrados ao território brasileiro.

Essa região era habitada pela população indígena constituída, dentre outros povos, pelos grupos étnicos, “Aimoré, Pataxó, Camacan, que inconformados com a invasão de suas

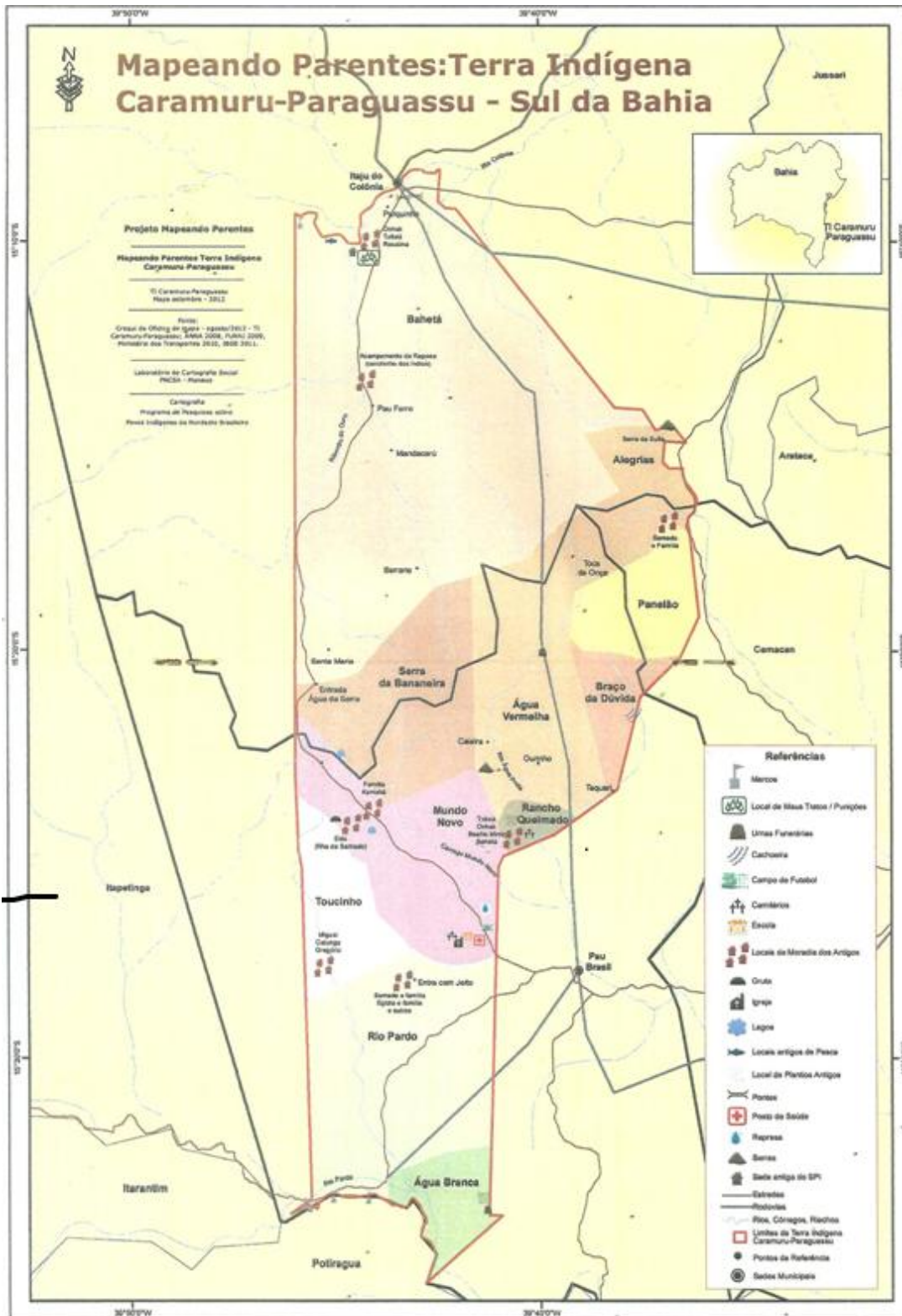
terras pelos homens brancos, atacavam seus estabelecimentos, confrontando-os quase que exclusivamente (COSTA, 1992 apud ROCHA, 2003, p. 43)

Essas invasões ocorreram desde a chegada dos portugueses ao Brasil, sendo que os conflitos, apenas se acirraram, por volta de 1930, em razão da organização espacial, em torno da lavoura cacaueteira. Esta lavoura, voltada para o mercado externo, levou, basicamente, ao extermínio, vários grupos indígenas, quando não os obrigou a saírem de suas terras, uma vez que “o comando político e econômico era exercido pelos coronéis do cacau, servidos pelos jagunços e trabalhadores rurais. Essa década caracterizou-se pela conquista da terra” (ROCHA, 2003, p. 44).

A comunidade teve que se manter alerta e se organizar para não sucumbir ao modelo econômico do extrativismo vegetal, que o mercado externo impôs ao país. Nesta tentativa de organização, o colégio Caramuru-Paraguassu foi, ao longo do tempo, se constituindo como um dos principais centros de unidade da aldeia, não só por reunir alunos indígenas, como também por ter uma representação histórica, na qual os membros desta aldeia, se encontram, a fim de buscar saídas para seus problemas, assim como a reafirmação cultural e identitária, através dos festejos.

Já a Figura 3 é a representação da aldeia Pataxó Caramuru-Paraguassu, construída pelos moradores da referida aldeia. Este mapa é conhecido como “Cartografia Social”, confeccionado de forma participativa. Ele é muito importante, não só pelo fato da comunidade, possuir um mapa da aldeia, mas também pelo propósito que foi o mapeamento dos parentes, evidenciando “identidade, memória, território e parentesco” (Carvalho et al, 2012).

Figura 3 - Cartografia Social da Aldeia Caramuru-Paraguassu



Fonte: Carvalho et al, 2012.

Esta pesquisa foi realizada na aldeia Pataxó *Hãhãhã* Caramuru-Paraguassu, que faz fronteira com os municípios de Pau Brasil, Itaju do Colônia e Camacan, localizados no Sul da Bahia, nas coordenadas geográficas ao Norte 15°08'14,70502" S e 39°43'00,26855" W; Leste 15°19'07,49917" S e 39°36'04,72364" W; Sul 15°35'24,34875" S e 39°42'41,85252" W e Oeste 15°33'44,51323" S e 39°46'03,75222" W. Está a 116 quilômetros do município de Itabuna.

A referida aldeia, conforme Figura 3, é ocupada pelo povo Pataxó *Hãhãhã* Caramuru-Paraguassu, desde 1651, conforme descrição da Expedição de Francisco da Rocha (PARAÍSO, 1976), os quais na chegada dos desbravadores habitavam as margens do Rio Cachoeira e do Grungugy.

Esta área habitada por estes povos possuía uma vegetação densa, arbórea, latifoliada, fechada, com longa faixa ao longo do litoral, denominada de Mata Atlântica. Este perfil de vegetação foi ideal para o desenvolvimento da lavoura cacaeira, pois que este produto, se desenvolvia melhor em regiões de temperaturas mais elevadas, com elevado índice pluviométrico, porém necessitava de muita sombra.

Na metade do século XIX, a atenção é voltada para esta região, na tentativa de modernizar o Sul da Bahia, culminando, dentre outros projetos, a introdução do cacau, como atividade econômica.

Os interesses econômicos recaíram sobre as propriedades indígenas, visto que os povos que compõem a aldeia Pataxó *Hãhãhã* Caramuru-Paraguassu, eram todos moradores das, então terras cobiçadas, pelos coronéis.

Neste processo de tem terra, perde terra, luta pela sua posse, exige das autoridades a reapropriação, o mapa passa a ter um papel crucial, enquanto garantia do território. Neste caso, especificamente, o território enquanto área, puro e simplesmente, não atende as exigências, pois era necessário, que o mapeamento, fosse além deste aspecto. Daí a necessidade da Cartografia Social, que abarca o limite territorial, na perspectiva do planejamento participativo, a fim de mapear a aldeia, tomando por base, especificamente, a garantia física, identitária e cultural deste povo.

CAPÍTULO 2 - MÃE TERRA: O SIMBÓLICO DO TERRITÓRIO

Este capítulo pretende apresentar o território, na perspectiva cultural, abordagem proposta por Rogério Haesbaert. Este referencial teórico, proposto por ele, também oportuniza pensar o território, enquanto simbólico, aspecto que contribui, de forma salutar, para compreendermos, não somente o sentido de “mãe terra”, bem como, as relações existentes entre os alunos indígenas e este lugar em que vivem.

Serão discutidos os conceitos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, tanto na perspectiva da Geografia, bem como, guiada pela abordagem filosófica, desenvolvida por Gilles Deleuze e Felix Guattari, buscando aproximar estas formulações teóricas, da história de luta do povo Pataxó hãhãhã.

Por fim, serão apresentados os fatos principais que marcaram a resistência deste povo na região Sul da Bahia, as lutas travadas com os fazendeiros (retomada), na tentativa de reaver as propriedades, por eles ocupadas; a batalha judicial que obrigou os fazendeiros a devolverem as terras indígenas e os novos desafios, frente ao contexto em que eles vivem, atualmente.

2.1 Percebendo as abordagens que envolvem o território: a dicotomia entre a terra indígena e o território simbólico

O território, enquanto categoria de análise, possui um lugar de destaque na Geografia, quer seja pela sua utilidade epistemológica no estudo do desenvolvimento regional, ou por conta da ocupação territorial, nas mais diversas visões: residencial, urbano, rural. Por vezes, “[...] o termo território assume diversas formas, de acordo com a perspectiva privilegiada: território, lugar, meio, região” (BOMFIM, 2009, p. 56), causando preocupação entre os geógrafos, razão pela qual, nas últimas décadas do século passado, o “território e a territorialidade foram objeto de numerosas discussões em congressos, fóruns e colóquios de geografia” (op. cit, p. 18).

Esses encontros possibilitaram, dentre outros aspectos, a ressignificação conceitual do território, rompendo com o estigma que o acompanha, desde muito tempo, ou seja, a concepção de que, este termo, só podia ser utilizado, quando associado ao espaço físico, delimitado e/ou fronteira. Nesta nova caminhada, o ter território vem agregando outras dimensões que vão desde a noção de pertencimento até o simbólico.

Entretanto, foi a partir da década de 1980 que se observaram as grandes mudanças nas configurações acerca dos conceitos sobre território, devido a alguns fatores, como: o final da Guerra Fria, em que houve uma mudança nas fronteiras dos países soviéticos; o Capitalismo hegemônico, através do modelo imperialista e monopolista, dominando novos territórios, subjugando nações; o uso das novas técnicas e tecnologias possibilitando pensar o território na amplitude do virtual, não havendo mais fronteiras intransponíveis, principalmente, em razão do uso das redes sociais: *WhatsApp, Facebook, Twitter*, veiculadas via *internet*.

Concomitantemente, as pessoas ultrapassam fronteiras territoriais a partir do lugar em que se encontram, não havendo, necessariamente, ter que estar fisicamente nestes territórios. A este fato Haesbaert e Limonad (2007, p. 49), denominam de “territórios globais”, afirmando que eles “tendem a se fragmentar e ao mesmo tempo se rearticular pela presença de diversos tipos de rede” (op. cit, 2007, p. 49).

A questão, *in loco*, leva-nos a pensar o território sob estas novas perspectivas, em função das exigências deste tempo, que é denominado por contemporaneidade ou pós-modernidade⁷. Percebe-se, claramente, que neste tempo presente, o território, não pode mais ser entendido, apenas como delimitação, visto caráter polissêmico, que ele assume.

O território pode ser duplamente entendido, a partir da perspectiva material e simbólica. Segundo Haesbaert (2007, p. 20), “desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *terreo-territor* (terror, aterrorizar)”.

Tomando por base as populações indígenas, durante longo período no Brasil, elas foram aterrorizadas, às vezes por outras tribos, mas nada comparado à ação fomentada pelos grupos dominantes, representados pelo econômico e político, com o intento de apropriar-se dos seus territórios. Esta força imposta aos indígenas levou muitos grupos e/ou populações inteiras, a viverem confinadas em espaços rurais exíguos, ou então, a migrarem para centros urbanos, tornando-se mão de obra informal circulante nas cidades.

Embora muitos desses povos tenham perdido parte ou totalidade de seus territórios, algo permaneceu latente em muitos deles: o desejo de retornarem às suas terras. Este sentimento, vinculado ao território propriamente dito, expressa um sentido que vai além da concepção de área demarcada, visto que, nele estão presentes as relações identitárias, associando terra à vida, território a afeto, e territorialidade.

⁷ “Mudança abissal nas práticas culturais, bem como político-econômicas” (HARVEI, 1992, p. 7).

Para Haesbaert (1999, p.172) “não há território sem algum tipo de identificação e valoração simbólica (positiva ou negativa) dos espaços pelos seus habitantes”. Esta conotação de identificação aproxima o território, enquanto espaço físico, ao universo do sentimento, levando-nos a considerar, também, neste estudo, o vivido territorialmente, fato que nos leva a considerar o termo territorialidade.

Territorializar, enquanto conceito envolve não só a apropriação da terra (espaço físico), bem como a construção de identidades territoriais. Entender as identidades territoriais é, na realidade, perceber qual sentido possui um “pedaço de terra” para alguém.

Notório pensar que para os povos indígenas, referenciando aqui, os alunos da aldeia Pataxó, seu território está tanto no âmbito do concreto, assim como do simbólico. Estabelecer entre os dois, qual sentido encontra-se em maior destaque, para esses alunos, não foi o objetivo desta discussão, porém, todos eles, ao escreverem sobre o seu território, deram mais ênfase ao aspecto simbólico, conforme descrição da aluna indígena Nayara

[...] eu fiz o mapa da Aldeia Indígena Caramuru, com todas as regiões [...] representa o lugar onde convivo meus parentes e amigos, sempre fazemos tohé, no dia do índio é muito bom, pois fazemos jogos; nós se pintamos, dançamos o tohé com nossos colegas.

Fica bem claro que, ao inferir sobre o seu território, a aluna sinaliza aspectos próprios da vida do seu povo: a dança do tohé que representa um ritual que celebra a amizade, buscando, através dele, realçar o sentimento de grupo e nação; a pintura, próprio da cultura e os colegas, representando a unidade.

Já para a aluna indígena Girliane, inicialmente, ela apresenta o território sob a perspectiva física e delimitada, referindo-se aos 54 hectares, porém a maior parte de sua fala refere-se à luta de seu povo e a conquista da terra da aldeia, aspecto marcante na história do povo Pataxó Caramuru-Paraguassu. Ela pontua que:

[...] essas são os 54, e alguns mas que eu desconheço, mas elas representa a luta da conquista que nós índios lutamos para conquistar [...] representa luta e conquista que esperavamos.

Viviane, aluna indígena, ajuda-nos a compreender de maneira mais concreta, o que de fato, significa territorialidade, ao afirmar que:

*Primeiramente desenhei o **meu território** com algumas regiões, para ficar mais fácil identificar o **meu pequeno mundo**. É muito importante parar para refletir sobre o que está em nossa volta e saber onde estamos pisando e ter noção onde realmente estamos.*

*A realidade da vida é conhecer o **nosso próprio mundo**, descobrir a grandeza do universo e para comessar essa descoberta, comessei a pesquisar mentalmente onde vivo (grifo meu).*

Desta maneira, é possível pensar que toda territorialidade e seus enunciados simbólicos apresentam uma concretude no seu ato de existir e, portanto, a terra, para este povo, é muito mais do que um punhado de grãos, um solo de variadas características, o arcabouço rochoso, formado por compostos químicos e uma propriedade privada destinada às grandes lavouras mecanizadas ou de pastoreio de corte ou leiteiro. A presença não só de sentimento, encontro, processo mental, mas de uma geograficidade territorial, incorporada no âmbito do simbólico e, como afirma Moura (2000, p 76-77), “simbolizar significa lançar juntamente, amontoar, reunir, ou seja, aproximar objetos e ideias. O símbolo surge como estruturação das relações do homem com o mundo”.

Segundo Luciano (2006, p. 101-102) “terra e território para os índios não significa apenas o espaço físico e geográfico, mas sim toda a simbologia cosmológica que carrega”. Portanto, não importa que valor comercial tenha esta terra, ou território se, antecipadamente, não seja vislumbrado e percebido, enquanto: lugar sagrado, espaço de resistência, simulacro dos ancestrais, regiões de batalha, conotações espirituais, logo, território simbólico.

2.2 Territorialidade, territorialização e Percepção em Geografia

A palavra territorialidade traz em si uma força simbólica que envolve os diversos conceitos atribuídos ao território apresentados, anteriormente. Envolve ação e se complementa com espaço vivido.

A fim de melhor situar este conceito, Little (2002, p. 3) complementa dizendo que:

[...] a territorialidade é uma força latente em qualquer grupo, cuja manifestação explícita depende de contingências históricas. O fato de que um território surge diretamente das condutas de territorialidade de um grupo social implica que qualquer território é um produto histórico de processos sociais e políticos.

Segundo o autor, ao pensar a territorialidade deve ser levado em consideração as condições e contextos históricos, pois se torna quase impossível entender como um grupo

social ocupa, usa e se identifica com certa parte do território, sem pensar seu lugar na história e processos sociais e políticos que o envolvem.

Durante a elaboração da dissertação de mestrado em Direito, Almiros Machado, indígena da etnia Kaiowá, apresentou as considerações acerca do que o território representava para seu povo.

Machado (2009, p. 42), diz que

O território para o indígena tem a ver com seu espaço existencial, [...] não é apenas o lugar que serve para morar, plantar roças, caçar, pescar. É também o espaço da construção de redes e laços de parentesco. É o local onde estão constantemente revivendo os seus costumes, enfatizando aspectos importantes da sua cultura. É onde o mundo natural está carregado de significações, que influencia diretamente nas relações sociais. É a referência que ampara os valores e formatam os cânones de sua cognição, definidora do seu modo de ser, refletindo em todas as suas práticas diárias e delineiam a sua sociedade. Por outro lado, o território assume as feições da construção social e cultural do povo que o ocupa.

Esta formulação teórica, construída pelo autor, abre espaço para a compreensão do conceito de territorialidade, apresentado por Santilli (1999, p. 29) que colabora, informando que “[...] não há grupo indígena que, tradicionalmente, estructure sua noção de territorialidade na forma de linhas imaginárias ou de coordenadas geográficas cartesianas”. Na realidade, as referências por eles, os indígenas, estabelecidas são os aspectos, tanto concretos quanto simbólicos, envolvendo desde o rio e a serra, como a religião e as festividades.

Entretanto, em função da necessidade de ocupação dos territórios (espaços concretos), pelos povos indígenas, quer seja, por causa da reapropriação territorial e/ou devido à necessidade do planejamento de uso desses espaços, em relação aos recursos, impõem-se novas exigências, como por exemplo a cartografia social ou mapas participativos, em que a comunidade, participa, de forma efetiva, na construção dos mapas das suas aldeias, nos quais, as representações, são construídas, usando, dentre outros, os recursos da cartografia convencional.

Neste contexto, a Geografia pode vir a contribuir com essas comunidades, ajudando-as não só com relação à produção dos mapas das aldeias, mas, também, utilizando ferramentas metodológicas que sejam capazes de viabilizar o ensino da linguagem cartográfica. Este domínio cartográfico via linguagem e elaboração, por parte dos indígenas, talvez, possibilite construir neles, maior autonomia e austeridade, com relação não só aos limites territoriais, como também, sob a perspectiva de mapear o simbólico destas aldeias e os recursos existentes nela.

Outro aspecto a ser destacado vincula-se à forma como Sack apud Haesbart (2004, p. 20) retrata a territorialidade, como sendo “um componente do poder, não é apenas um meio para criar e manter a ordem, mas é uma estratégia para criar e manter grande parte do contexto geográfico, através do qual nós experimentamos o mundo e o dotamos de significado”.

Desta forma,

A territorialização não pode ser vista num sentido puramente instrumental, no sentido da realização dos interesses político-econômicos dominantes (como sugere hoje a necessidade de controle dos fluxos das redes técnico-informacionais que criam “território virtuais”), nem basicamente identitário ou simbólico, no sentido cultural, alimentando neoterritorialismos de fronteiras estanques que impedem o diálogo com o Outro (HAESBAERT, 1995, p. 201).

O autor quer enfatizar que os conceitos que envolvem territorialidade e territorialização são, na verdade, polissêmicos, embutidos na perspectiva do território enquanto espaço delimitado e, ao mesmo tempo, no universo do simbólico, imaginário e identitário.

Pensar a territorialidade, neste contexto do vivido e experienciado, aproxima-se da contextualização, buscando pela abordagem da Percepção da Geografia, quando esta busca no estudo do espaço, entender como os homens se relacionam com o seu entorno.

2.3 Des-reterritorialização e o Rizoma

Para iniciar um diálogo em que o centro esteja pautado nas concepções teóricas e metodológicas do território e da des-reterritorialização é necessário que dialoguemos com outras áreas do conhecimento, a fim de garantir sustentabilidade epistemológica, uma vez que, quanto mais conhecimento se produz de forma inter/multidisciplinar, maior consistência ganha o que se está pesquisando ou construindo, enquanto formulações.

Portanto, utilizar o pensamento filosófico passa a ser uma grande virtude, visto que, desde a antiguidade a filosofia sempre procurou responder ao por que das coisas. Este desafio encontra-se na obra de Deleuze e Guattari (1992), pelo pioneirismo na utilização do termo des-reterritorialização.

Esses dois filósofos são considerados os “pais” da terminologia “desterritorialização”, ao mesmo tempo em que chamam a atenção para as dicotomias que envolvem esta temática. Parte da sua reflexão paira sobre o aspecto de grande relevância, que é “pensar a

territorialização e a desterritorialização como processos concomitantes, fundamentais para compreender as práticas humanas” (DELEUZE e GUATTARI, 1992 apud HAESBART e BRUCE, 2002).

Para estes filósofos, não há como pensar estes temas sem levar em consideração o rizoma que, para eles,

[...] é uma proposta de construção do pensamento onde os conceitos não estão hierarquizados e não partem de um ponto central, de um centro de poder ou de referência aos quais os outros conceitos devem se remeter. O rizoma funciona através de encontros e agenciamentos, de uma verdadeira cartografia das multiplicidades. O rizoma é a cartografia, o mapa das multiplicidades (op. cit.).

Os autores buscam sustentação nos agenciamentos, a fim de dar corpo ao rizoma, uma vez que ele dialoga de maneira múltipla, não havendo a unicidade do olhar. Apesar de que, ao olhar um mesmo ponto ou aspecto, variadas percepções podem ser obtidas, levando-nos a entender que as possibilidades são muitas e variadas, determinando que o conhecimento rizomático é muito mais profundo e amplo.

No entanto, é importante que haja clareza quanto ao agenciamento, já que ele está no cerne estrutural do rizoma, o qual significa:

[...] Uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos e que estabelece ligações, relações entre eles, através das idades, sexos, reinos – de naturezas diferentes. Assim, a única unidade do agenciamento é o co-funcionamento: é a simbiose, uma “simpatia” (DELEUZE e PARNET, 2004, p. 84).

Acredita-se que a Geografia deve ser pensada nesta perspectiva dos agenciamentos, pois ela, enquanto ciência, transita em diversos campos do conhecimento. Essas possibilidades de percepções estão muito bem fundamentadas nas falas de Haesbaert e Bruce (2002, s/p) quando afirmam que ela é a “[...] Geografia das multiplicidades e das simultaneidades” caracterizando a presença de grande articulação entre os diversos saberes que envolvem território, desterritorialização e reterritorialização.

Neste contexto, a percepção constituída por Felix Guattari acerca da territorialidade é concebida no âmbito das relações como “um espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente em casa” (GUATTARI e ROLNIK apud HAESBAERT, 2007, p.121).

Brandão (2008, p. 33-34) amplia a percepção do que é uma casa, objetivando clarear ainda mais os conceitos que envolvem o rizoma.

A casa pensada como rizoma deixa de ser o secular objeto, produção material de homens situados historicamente, cujo mérito é trazer a marca no espaço (seu corpo sem alma) do tempo dos homens. A casa-rizoma não é objeto. Não se descola dos homens como aquele que sofre a ação. Homem e espaço doméstico confundem-se.

Trazendo a “casa” para este bojo, visivelmente, esta abordagem vincula-se ao espaço vivido e aproxima-se da Geografia Humanista, da Fenomenologia, da Percepção Geográfica, e, porque não dizer, também, dos povos indígenas Caramuru-Paraguassu e das relações que eles estabelecem com o seu território. Neste momento, é possível entender a aldeia Caramuru-Paraguassu como uma grande casa, em que os personagens se distribuem imbricados numa relação de cultura e identidade.

Estes povos indígenas estiveram, durante longo período de sua história, desterritorializados e que, segundo Haesbaert (1995, p. 181) significa “a destruição de símbolos, marcos históricos, identidades, quanto concreto, material-político e/ou econômico, pela destruição de antigos laços/fronteiras econômico-políticas de integração”.

Este processo de desterritorialização é constatado pela saída de muitos indígenas de suas terras, pressionados pelo poder político e econômico, em função dos grupos poderosos que concebiam os territórios dos povos Caramuru-Paraguassu como uma grande fonte de riqueza, obrigando-os a se retirarem desta, indo morar em outras propriedades rurais e/ou na cidade. Por isso que Deleuze e Guattari, bem como Haesbaert afirmam que o processo é simultâneo, havendo uma dupla mão: ao mesmo tempo em que ocorre a desterritorialização, ou seja, a perda do território, novas territorialidades se constituem, gerando a reterritorialização.

Desta feita, a des-reterritorialização possibilita-nos entender, de maneira mais clara, o que ocorre com povos tradicionais, como é o caso dos índios da Aldeia Caramuru-Paraguassu, porque os mesmos estiveram durante longo e árduo período da sua história, lutando em defesa do seu território, organizados contra o processo de desterritorialização, almejando a reintegração de posse, ou seja, a reterritorialização.

2.4 Um povo que caminha para a vitória

2.4.1 O povo Pataxó e o território simbólico

A noção de território, imposta pelo capitalismo tem a ver com o desejo de apropriação da terra por indivíduos ou grupos. No entanto, conforme acentua Oliveira (2006, p. 12),

Para entender a concepção territorial dos povos indígenas, é necessário se depreender dos conceitos da sociedade ocidental sobre a terra, especialmente da propriedade privada e buscar essa compreensão a partir da cultura dos povos indígenas, ou seja, a partir da visão dos índios. Uma concepção que tenha a propriedade privada como parâmetro distorce o significado dos territórios indígenas, que são, por excelência, direitos coletivos.

Na visão do autor o território ocupado por povos indígenas carrega, além da espacialidade, enquanto limite e/ou área constituída, outros valores que vão além da concepção do espaço privado. Está em voga a coletividade que ali se encontra, desejando manter-se unidos em prol da manutenção das “raízes” culturais, uma vez que, enraizar-se compreende “fincar-se” ao lugar e ao território, buscando preservar a essência ontológica destes grupos.

Por isso que Haesbaert (2004), ao inferir sobre território, procura apresentá-lo sob dois aspectos: funcional e simbólico. O funcional tem seu lugar de destaque no uso, recurso, abrigo; já o simbólico, refere-se à produção de “significados”.

A compreensão entre o território e a territorialidade centra-se, especificamente, nesta complexidade (funcionalidade e simbólico), que suscita dos indígenas defender seus territórios, uma vez que estes espaços estão repletos de símbolos. Representações estas, visivelmente verificadas quando o diálogo é estabelecido com estas populações.

O pertencimento, enquanto identidade e cultura, fornece uma conotação diferente para o território, utilizada, até então, pela Geografia, pois enquanto as concepções estão alicerçadas na posse individual, enquanto patrimônio para os povos indígenas o território, além de todas as caracterizações simbólicas, possui ainda a ideia de uso coletivo. A terra é do grupo, das pessoas que ali residem, sendo, na maioria das vezes, socializada, inclusive a produção.

Entretanto, o que se verifica, na realidade, conforme Bastos *et al* (2009, p.7) pontuam, é “que os indígenas são a cada dia mais confinados a um território ‘brancamente’ demarcado”. Esta demarcação é garantida por leis que, em muitos casos, criam espaço, permitindo o uso destes territórios, em áreas específicas, como se fossem ilhas. Almeida Silva (2007, p. 80) denomina os territórios como ilhas indígenas, por serem considerados lugares “socioculturais cercados por espaços externos com características diferenciadas de produções econômicas e sociais em relação aos povos indígenas, com isso esses povos passam a ter como referência as áreas de entorno”.

Ao conversar com os alunos indígenas, eles falavam das atividades produtivas, as quais estão sob a influência destes espaços do entorno, quando pontuavam, por exemplo: a

necessidade de manejo em busca de pastagens para o gado leiteiro, ao mesmo tempo falavam da pesca no rio Pardo, a fim de complementar o almoço do dia.

O aluno Moysés, topofilicamente, ao falar de sua terra e da aldeia vai discorrendo e ao mesmo tempo informando que este é o “*território onde está contido minha moradia é uma extensão da reserva indígena caramuru*”. Está bem claro o conceito de território que o aluno apresenta, associando-o “à minha” moradia, expressando a noção de pertencimento e vivência, que não está em qualquer lugar. Está na reserva indígena Caramuru.

Este aluno, ao escrever sobre o seu território, garante o sentido simbólico, estabelecendo que terra não é apenas limite, propriedade conquistada. É nesse território, “*que ouvi muitas coisas de nossa tradição, com participação do nosso cacique e com toda essa convivência junto com minha família*”, complementa seu pensamento.

A fim de melhor ilustrar o caráter simbólico imposto ao território, foi construído o Quadro 1, destacando as principais características atribuídas pelo aluno indígena, sobre o território em que vivem.

Quadro 1 – Significado de território, segundo os alunos indígenas

Mapa mental do aluno (a)	Significado do signo território	Mapa mental do aluno (a)	Significado do signo território
Ypakei	Nossa vida Futuro dos nossos filhos	Viviane	Meu pequeno mundo
Gilza	Luta, sofrimento Valor de muitas riquezas	Girliane	Luta e conquista
Hamaguẽ	Nossa primeira casa História muito longa Minha vida	Exna	Cada parte da minha vida Trajetória de vida
Moisés	Faz parte de minha vida Minha moradia	Tanara	Representa minha comunidade Região do Caramuru
Lucas	Grande e lindo Importante para comunidade	Jaqueline	Sustento Nossa casa Lugar que podemos andar de cabeça erguida.
Nayara	Nossa casa Nossa comunidade	Mangutxai	Minha história de vida Sofrimento que eu já passei
Geisiane	Aprendi a valorizar tudo Significa muito porque foi muito difícil está onde estamos	Diarrane	Minha cultura de onde minha identidade nasceu minha vida e futuro dos meus filhos
Manawara	De grande importância	Jessica	Lugar que convivemos com nossa família que demorou muito a ser conquistada e que houve muita morte.
Miãga	Paraíso Meu lugar e dos meus filhos	Ãtxuhã	Meu lar já que minhas raízes vieram daqui Alguns dos meus familiares estão enterrados aqui índios guerreiros, que lutaram até sua morte.

Fonte: Pesquisa de Campo. SANTANA FILHO, 2014.

Conforme o Quadro 1, os alunos possuem grande vínculo com o território, confirmando que, além de ser polissêmico e ir além dos limites territoriais, possui caráter simbólico e vincula-se, de maneira intrínseca, não apenas à vida do aluno, mas dos familiares e da comunidade, ou seja, da aldeia na sua mais ampla compreensão. Também, é possível verificar que, embora seja o mesmo lugar, para todos os alunos, logo o território da aldeia Caramuru-Paraguassu, os significados e sentimentos variam, conforme as sensações e percepções que cada um construiu ao longo da sua vida e que são relatados de maneira diferenciada.

Estes aspectos demonstram que território, lugar e territorialidades estão vinculados tanto ao uso e necessidade de aproveitar as potencialidades dos territórios indígenas, bem como às inter-relações com as experiências socioespaciais, estabelecidas por eles e entre eles. Esta conotação dada explicita que o território não é apenas um pedaço de terra que gera frutos, mas, também agrega, estabelecendo vínculos afetivos.

2.4.2 Territorialidades do povo Pataxó Hãhãhã Caramuru-Paraguassu

Os primeiros registros da existência do povo indígena Pataxó no Sul da Bahia datam de 1651, relatados pela expedição de Francisco da Rocha, objetivando empurrá-los para o Oeste, na tentativa de afastá-los da Vila de Ilhéus (PARAÍSO, 1976).

Nos escritos recém-coletados, Maximiliano já anunciava a presença deste grupo no Sul da Bahia, por volta de 1860, período em que realizou sua expedição por esta região, quando afirmou que “nós não estávamos, pois, apenas circundados pelos recintos sagrados da verdadeira e autêntica floresta virgem, estávamos também já no território dos Botocudo e dos Pataxó” (MAXIMILIANO I, 2010, p. 113).

Segundo Andrade (2003, p. 19) “a capitania de Ilhéus, quando foi criada, se estendia da foz do rio Jequiriçá à foz do rio Jequitinhonha. Segundo a carta de doação, possuía 50 léguas de costa e para dentro”. Este fato determina a necessidade de domesticar o “selvagem”, ou então, distanciá-lo o máximo possível do litoral, uma vez que representava uma ameaça ao tão arrojado projeto colonizador.

Por volta de 1910, os conflitos pelo território ocupado pelos povos Pataxó *Hãhãhã*, continuam a existir, forçando a “instalação da Inspeção na Bahia, dos trabalhos de atração e

pacificação e das negociações preliminares relativas à doação de terras a serem reservadas para os índios pelo governo do Estado” (MUSEU DO ÍNDIO, 2002, p. 41).

Interessante observar alguns detalhes apresentados nestes relatórios, constituído pelo inspetor Pedro Maria Trompowsky Taubois, com relação à criação de um Posto que tivesse por finalidade

captar a confiança dos índios bravos [...] objeto do Posto fiscalizar cuidadosamente as relações dos civilizados com os índios e evitar por todos os meios, suavios, sempre que for possível, que estes sejam molestados por civilizados a isso levados pelo medo, pela ignorância ou por maldade (MUSEU DO ÍNDIO, 2002, p.41).

Conforme o relatório de Vicente de Paulo Teixeira da Fonseca Vasconcelos, encarregado do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), na Bahia, constituído no ano de 1928, no documento por ele relatado “faz um reconhecimento da região, para futura demarcação da área cedida pelo governo do Estado da Bahia aos índios, e relata a abertura de picadas.” (MUSEU DO ÍNDIO, 2002, p. 44). Estas vias objetivavam ligar o Posto Paraguaçu às tribos que se mantinham resistentes aos invasores, aqui denominados de posseiros.

Por volta dos meados do século XIX, com a expansão da lavoura cacaeira, e a instalação de um modelo coronelista dominante, as disputas pelos territórios indígenas no Sul da Bahia ficaram ainda mais evidentes, visto que, era preciso expandir esta lavoura para o Oeste, processo de interiorização da cultura do cacau. Este processo de domínio dos territórios indígenas não aconteceu apenas com este grupo. Também é evidenciado por Vargas (2008, p. 94) ao fazer referência aos povos Terena do Mato Grosso do Sul, quando “seus territórios foram também invadidos por não índios”.

A fim de satisfazer os grupos regionais dominantes, o Governo do Estado da Bahia cria uma Reserva, na totalidade de 50 léguas quadradas, em áreas de terras não aproveitadas, com a finalidade de doação para a interiorização da lavoura cacaeira. Para a infelicidade dos povos *Pataxó Hãhãhãi*, a mata pertencente ao seu território encontrava-se nesta Reserva (PARAÍSO, 1976).

A fim de confirmar os dados, Carvalho *et al* (2012, p. 7) afirmam que

[...] por volta de 1920, vários grupos indígenas viviam, tradicionalmente, na grande floresta dos rios Cachoeira, Pardo, Gongogy e também, mais ao sul, no médio Jequitinhonha. Eram índios Baenã e Pataxó Hã-Hã-Hã, que foram confinados em uma área de 50 léguas quadradas, de modo a facilitar e assegurar a expansão do cacau na região.

Também foram agrupados outros povos indígenas de aldeias da redondeza, neste Posto Indígena Caramuru-Paraguassu, devido à intencionalidade do poder econômico em retirar os indígenas das áreas da Mata Atlântica do Sul da Bahia. Este propósito visava à expansão da lavoura cacaueteira, fruto voltado para o mercado externo, que se adaptou muito bem ao sombreamento das árvores arbóreas e latifoliadas (folhas grandes e verdes), garantindo o sucesso do *plantation*⁸ do cacau cabruca⁹.

No entanto, ao tecer referências aos povos indígenas da Bahia é impossível fazê-lo sem recorrer aos trabalhos realizados pelos antropólogos, no que tange às questões territoriais, de gênero e etnográficas. Agostinho (1981), Caetano da Silva (1998, 1999, 2003, 2004), Carvalho (1977), Carvalho e Caetano da Silva, (2008), Carvalho e Sampaio (1992) e Carvalho et al (2012) são expoentes quando o assunto aborda temas relacionados aos indígenas.

Muitos antropólogos, em seus trabalhos, destacaram a perversidade histórica realizada contra os indígenas brasileiros, não ficando alheio a este contexto os Pataxó *Hãhãhã*. Contudo, a contemporaneidade parece exigir novos olhares. Não é possível pensar este povo, apenas como um “bando de diferentes”. Daí a necessidade de se estabelecerem novos diálogos com estas minorias, aspecto que a antropologia tem buscado com tamanho afinco, pois

o fenômeno de emergência étnica que vem acontecendo nas áreas mais antigas da colonização, que a reflexão antropológica atual chama de etnogênese: o processo de emergência histórica de um povo que se autodefine etnicamente a partir da herança sociocultural reelaborada com tradições culturais resignificadas e reinventadas, muitas das quais apropriadas do colonizador e relidas pelo horizonte indígena (SOUZA, 2007, p.18).

Baseado nas reflexões da autora é possível inferir que, embora alguns elementos culturais, como: língua, hábitos tenham sido perdidos ao longo do tempo, em detrimento do processo de aculturação e opressão que estes povos sofreram, ainda assim, eles veem tentando resistir a este “rolo compressor”, denominado homogeneização, resgatando, o que é possível,

⁸ Sistema agrícola que apresenta as seguintes características: latifúndio, monocultura, especulativo/voltado para exportação e mão-de-obra abundante e explorada (PROCOPIO, 2009).

⁹ Palavra que se originou do verbo brocar, constituindo sinônimos como cabrocar ou cabruca que significa roçar a mata. Prática comum entre os fazendeiros, uma vez que havia a necessidade de preservar parte da Mata Atlântica, em função da sombra constituída pelas árvores da mesma.

dos ensinamentos dos ancestrais e ao mesmo tempo, resignificando outros saberes, na perspectiva de adequá-las às novas exigências.

É necessário, repensar alguns aspectos da história desse povo, pois, apesar dos indígenas terem contatos com os não índios e, ao mesmo tempo, forçadamente terem sido inseridos no universo do “homem branco”, este fato aconteceu por dois motivos, mais precisamente: para tê-los mais próximos, dominando-os, ou, então, educando-os e catequizando-os, a fim de que os mesmos apresentassem aos colonizadores o que se encontrava atrás das frondosas árvores arbóreas da mata. Porém, mesmo subjugados, continuaram indígenas.

Se, por outro lado, tiveram que abandonar os lares na mata, deixando o convívio dos seus familiares em busca de melhoria de vida nas cidades, ainda assim, continuam indígenas. Trazem em seu ser o que é de mais importante: os componentes identitários e que, resignificados, se apresentam à sociedade como de fato são.

Estes povos quase perderam os seus nomes e suas línguas porque, chegando aos cartórios de registros, não lhes era permitido registrar seus filhos na língua indígena. Mesmo assim, muitos povos resistiram, usando o nome de origem tradicional, quando se encontravam entre os seus.

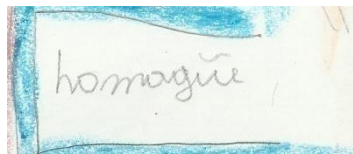
O fato de muitos indígenas, por motivos diversos, terem deixado suas aldeias e, posteriormente, a elas retornado, ainda assim, continuam índios, visto que participam da história: lutando, resistindo, criando atributos para sobreviverem e, não há mais necessidade do Estado ou instituições, os legitimarem, enquanto povos indígenas, eles já o são, visto que o maior documento de identidade encontra-se na ancestralidade, na cultura, na língua, enfim, na própria história do grupo étnico a que pertencem, ainda que tenha se perdido, muito do que denominamos por tradição.

Atualmente, pesquisas são realizadas na tentativa de buscar recuperar parte do vocabulário indígena, a partir das falas dos mais velhos e do que permaneceu ao longo do tempo. Esta retomada da língua tem provocado nos mais jovens o orgulho em dizer o seu nome ou o sobrenome indígena e o que ele significa, “[...] a palavra define o homem, ou seja, as palavras são, para esse grupo, manifestação da *aywu*, palavra-alma” (BARROCO *et al.*, 2008, p. 157).

O processo de aviltamento passa certamente pelo nome, pois, negar ao povo indígena esse direito é mais uma forma de humilhar esses povos tradicionais. O nome tem força de expressão e para os povos indígenas, resgatá-los é, também, uma forma de resgate cultural e identitário.

A maioria dos alunos assinou nos mapas mentais, por eles produzidos, o seu nome indígena. De posse desses mapas faz-se um *scanner* da assinatura do aluno indígena, recortando-a, para compor a Figura 4, visto que, eles não só registram nos referidos mapas, mas também diziam o seu significado, orgulhosamente.

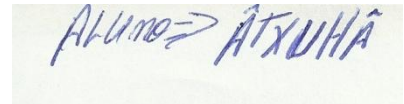
Figura 4- Assinatura indígena, encontrada nos mapas mentais dos alunos



Significado: rama ou cipó.



Significado: Natureza



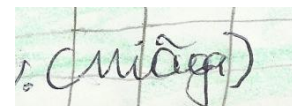
Significado: Fé, Confiança, Crença.



Significado: borboleta.



Significado: Natureza



Significado: Água.



Seu nome é indígena mais a aluna não sabe o significado dele.

Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

Os nomes são algumas das poucas palavras em língua indígena que sobreviveu à desarticulação desta cultura. Entretanto:

[...] desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reetinização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas (LUCIANO, 2006, p. 28).

Estes povos indígenas, após cerca de 500 anos de resistência estão tentando recriar sua história, através da busca documental e da história oral. Este fenômeno pode ser visualizado mediante o censo do IBGE, verificando que, entre 2000 e 2010, reduziu o número de pessoas que se declaravam indígenas, moradores da cidade, já “na área rural, por outro lado, o comportamento foi inverso: o incremento atingiu 3,7% ao ano, destacando-se a elevada taxa de crescimento de 4,7% ao ano da Região Nordeste” (IBGE, 2012, p. 13).

Ao retornarem para os seus territórios de origem, diversas concepções envolvem esta ação que vai desde a garantia da integridade física até a cultural, já que este retorno implica em aproximar-se ainda mais das tradições culturais do povo Pataxó *Hãhãhã*.

No entanto, a luta indígena, denominada de retomada¹⁰, possibilitou, não só a reapropriação das suas terras, outrora ocupadas por fazendeiros, bem como o retorno de muitas famílias, em busca do reencontro, com as raízes culturais e pela oportunidade de sobrevivência. Este processo se enquadra muito bem no que se denomina des-reterritorialização.

Sobre o processo de reterritorialização Haesbaert (1999, p. 185) afirma que “[...] é um processo que vem ganhando força. Ele se torna imprescindível, não somente como fonte de recursos para a sobrevivência física cotidiana, mas também para a recriação de seus mitos, de suas divindades ou mesmo para manter viva a memória de seus mortos”.

Não muito distante, das concepções que envolvem a des-reterritorialização, em razão da perda e aquisição, simultaneamente, do território, Carvalho et al (2012, p. 26-27), apresentam situações, percebidas pelos indígenas como desafios, que eles irão enfrentar, com relação a esta nova caminhada. Nestas novas configurações, importante levar em consideração,

a distribuição equânime da Terra indígena reconquistada, de modo a que todos, sem exceção, possam dela usufruir. Aos velhos, que tão arduamente lutaram, deverá ser reconhecido o seu papel histórico de asseguradores da memória, social e étnica, dos vários grupos étnicos hoje abarcados pelo etnônimo Pataxó Hã-Hã-Hã e de mantenedores do território enquanto dimensão fundamental, física e simbólica.

O diálogo, realizado entre os membros da aldeia Caramuru-Paraguassu, pode converter os desafios em possibilidades, sendo a escola um excelente espaço de encontros, fomentando as discussões a respeito desta nova territorialidade, pois segundo Cavalcanti

¹⁰ Reapropriação das terras indígenas, após longo período de luta e resistência do povo *Pataxó* Caramuru-Paraguassu.

(1998, p. 107), “o conceito de território tem uma larga utilização na história da Ciência Geográfica e no ensino, ele está presente em diversos conteúdos que compõem o programa curricular do Ensino Fundamental e Médio”.

2.4.3 Entre a retomada e a reterritorialização

A luta indígena pela terra/território possui caráter histórico marcado, principalmente, pela luta e confrontos que vem causando, dentre outros aspectos, perdas culturais.

Parece-nos pertinente pensar que os povos indígenas possuem uma causa justa, visto o processo que sofreram e vêm sofrendo, ao longo da História, podendo ser parafraseado a partir do que Haesbaert (2004, p. 259) considera

[...] territorializados que desterritorializam por uma reterritorialização sob seu comando e desterritorializados em busca de uma outra reterritorialização, de resistência e, portanto, distinta daquela imposta pelos seus desterritorializadores. Esta constatação muito mais do que um mero jogo de palavras, é extremamente importante, pois implica identificar e colocar em primeiro plano os sujeitos da des-reterritorialização, ou seja, quem desterritorializa quem e com que objetivos.

No caso da história indígena, durante todo o tempo, ocorre a tentativa de controle dos territórios, por parte dos grupos dos fazendeiros, legitimados pelo Estado, podendo afirmar que territorializar está diretamente associado ao poder hegemônico. Os controlados/hegemonizados são os desterritorializados. A retomada, aparece como movimento de resistência que culminará com o retorno aos territórios, a reterritorialização.

Paralelamente, ávidos de justiça, os povos indígenas vêm lutando em prol da autonomia, da reapropriação das terras perdidas, movimento que vem eclodindo em diversos estados, gerando manifestações que vão desde o fechamento de estradas, até o confronto armado entre os grupos, dominantes e indígenas. “Assim reterritorialização implica um movimento de resistência à desterritorialização imposta pelo movimento de territorialização comandado por outros” (HAESBAERT, 2004, p. 262).

O processo de reterritorialização é um movimento de resistência/retomada. Andrade (1994, p. 215) afirma que “[...] na expansão do território e na consolidação da territorialidade, eles (os índios) sentiam os choques culturais que os violentavam, como no caso do uso da terra, a diferença entre a concepção de terra como mercadoria e da terra como valor de uso”.

Conforme relatos dos indígenas da aldeia Caramuru-Paraguassu, as idas e vindas de território, desterritorializando e reterritorializado, foi algo constante na vida deste povo: primeiramente com o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), coordenando o “posto de atração Paraguassu” “que se tornaria, em 1926, uma área reservada pelo estado da Bahia” (CARVALHO et al, 2012, p. 7), na tentativa de agrupar os índios de vários lugares do Sul deste estado, em um único lugar, ou seja, no município de Pau Brasil.

A demarcação realizada pelo estado da Bahia e o SPI foi “uma área de aproximadamente 54.100 hectares, muito menor, portanto, do que as 50 léguas quadradas ou 180.000 hectares” (CARVALHO et. al, 2012, p. 10), pertencentes a este povo. Esta decisão, do Estado, levou muitos indígenas a não terem condições de sobrevivência nas áreas rurais, tornando-se empregados em várias fazendas da região.

Novamente, em 1948-49 sob ameaças dos fazendeiros, os indígenas sofreram grande diáspora, provocando fluxo migratório para outros centros urbanos “pequenas cidades do Sul da Bahia [...] e por outros estados, tais como Minas Gerais, São Paulo e Paraná” (CARVALHO et al, 2012, p.12), devido, essencialmente, à apropriação das terras indígenas, deste povo, pelos grupos políticos e econômicos, “legalizado pelo Estado da Bahia, que na década de 1970, concedeu títulos de propriedade aos invasores, desconsiderando o fato de que eram terras da União reservadas aos Índios” (op. cit, p. 12).

Conforme apresenta Cartavilho et al (2012, p. 15) em “1983 o juiz federal Lázaro Guimarães [...] concedeu liminar no Interdito Proibitório interposto pela FUNAI contra o pretense proprietário da área, então denominada São Lucas, retomada no ano anterior”. Embora, somente após três décadas, o Supremo Tribunal Federal - STF tenha realizado a anulação dos títulos de doação de terras indígenas aos “amigos” do governo do Estado da Bahia. Este acontecimento em 1982 foi denominado por Retomada, contexto histórico que significou “um marco na organização política, social e cultural dos *Pataxó Hãhãhãi*. Famílias indígenas com diferentes histórias e distintas origens étnicas, todas elas ligadas à antiga Reserva se reconheceram, em sua luta, como um mesmo povo” (op. cit, p. 16).

Nailton Muniz apud Carvalho et al (2012, p. 16) “relata que, em 1982, quando retornaram para a aldeia, os Kiriri haviam reconquistado a fazenda Picos e mandaram um convite para que os *Pataxó* fossem visitá-los”. A luta judicial, sempre favorecendo os fazendeiros em detrimento aos anseios dos povos *Pataxó*, provocou uma mobilização destes povos em direção à Brasília, ocasião em que o índio Galdino, da aldeia Caramuru-Paraguassu foi assassinado, enquanto dormia num ponto de ônibus. A morte de Galdino tornou-se um

marco na luta dos povos indígenas do Brasil, visto a crueldade do ato. Esta liderança indígena foi eliminada de uma forma como se tivesse sido acidental.

Muito embora Galdino tenha morrido em 1997, não foi o suficiente para que as autoridades governamentais decidissem a favor deste grupo indígena. Segundo Nailton Muniz apud Carvalho *et al* (2012, p. 23) “de 1982 para cá foram feitas aqui 396 retomadas, até acabar a terra toda [...] ai teve um intervalo, a gente aguentou até 17 anos aqui [...] só fomos ficar numa retomada quando incendiaram Galdino”. Acredita-se que a morte do índio Galdino tenha se tornado na força que impulsionou, de forma mais contundente a luta e a resistência, levando os índios da aldeia ao confronto direto com os fazendeiros.

Fica nítido o sentimento de irmandade, de pertencimento, ocasionada principalmente na perda de um irmão como foi o caso de Galdino, devido, essencialmente, ao processo de desterritorialização, que “antes de significar desmaterialização, dissolução das distâncias, deslocalização de formas ou debilitação dos controles fronteiriços, é um processo de exclusão social, ou melhor, de exclusão socioespacial” (HAESBAERT, 2006, p. 67). A forma de desapropriação das terras indígenas revela a tentativa de desarticular e subjugar um povo, assim como o interesse pelas suas terras.

No entanto, em 2012, o STF reconhece o território, como sendo dos índios *Pataxó Hãhãhãi*, segundo a “Lei estadual 1916/26” (ACO 312/BA, apud Carvalho *et al*, 2012, p. 26), provocando a reapropriação territorial.

Este momento novo que surge na vida da aldeia, não é simples, pois retornar ao território e/ou apropriar-se de novos, implica pensá-lo sob diversos aspectos: as novas famílias que chegam às concepções de mundo que os indígenas foram adquirindo longe da sua terra, a forma de distribuição dos novos territórios, o agenciamento e planejamento do uso dos recursos presentes na aldeia, o surgimento de novas unidades escolares. Estes, dentre outros aspectos são concretos vinculados à reterritorialização.

Chelotti (2013, p.18), corrobora com esta reflexão ao afirmar que reterritorialização,

não é um processo simples, pois implica mudança de vida, de lugar de morada, enfrentar o novo, o desconhecido [...] não modifica apenas as vidas das pessoas que estão chegando, modifica também o novo lugar, na medida em que novas relações necessitam de ser (re)estabelecidas, num constante processo de aprendizagem e descobertas.

Margarida *Pataxó* apud Carvalho *et al* (2012, p. 26) expressa o seu sentimento após o desenrolar jurídico, ainda preocupada com os seus parentes ao afirmar que “é preciso que a gente pense que a terra é realmente nossa, foi reconhecida como nossa, mas que ainda não é

totalmente nossa”. Será necessário o título na mão do povo indígena *Pataxó Hãhãhã* para, definitivamente, dizer que seu povo possui um território, carregado de sentimentos, ação que implica em territorialidade, constituído a partir da retomada, logo, reterritorialização.

Muitos desses sentimentos foram percebidos em momentos distintos durante os encontros realizados entre o professor-pesquisador e os alunos indígenas, como por exemplo, na fala de Moisés quando se refere ao território conquistado, dizendo “*e por mim ter conquistado aquela região, hoje mim sinto muito alegre por isso ela faz parte da minha vida*”. Ele se coloca na luta, esteve na batalha, ainda que não estivesse na linha de frente, a noção de comunidade, agrupamento, um só pensar acerca de, transforma-se nesta ideia de que estou lutando também, quando compartilho, participo das discussões, colaboro de alguma forma.

Neste pedaço de terra, há um povo que construiu sua história pautada na perda e reconquista do seu lugar, ocorrendo em momentos distintos, porém atrelados via a Retomada (luta) do povo *Pataxó Hãhãhai*. Esta inter-relação entre o sentimento e sentido que o território possui para este povo pode ser chamado de territorialidade e os novos caminhos traçados a partir da reintegração de posse, as novas territorialidades.

Enfim nada mais é do que o simbólico do território, que reveste este povo de força para lutar constantemente, não só pelo reconhecimento do território, bem como: da educação que pode proporcionar fortalecimento identitário e cultural; da formação de professores, colaborando para a efetiva construção de saberes e por fim, a tomada de consciência, por parte dos mais jovens, de quem são eles e de como, seus ancestrais e lideranças, conquistaram e /ou reconquistaram o território, lugar delimitado, simbólico e vivido, que está pleno de histórias de vida deste povo.

CAPÍTULO 3 - ENTRE A CARTOFILIA, A EDUCAÇÃO INDÍGENA E OS SABERES GEOGRÁFICOS



Cada vez que saio da minha casa e venho ao colégio é uma sensação de vitória, porque moro perto e tenho esse privilégio que poucos tem. Pois no passado saía daqui andando á pé até a cidade de Pau Brasil, para estudar à noite (pronunciamento da aluna indígena Miãga).

Neste capítulo, serão abordadas três temáticas: o desenho, enquanto registro; a cartografia escolar, com ênfase na cartofobia e cartofilia e o mapa mental, enquanto linguagem e representação.

No que se refere ao desenho, buscar-se-á discutir as questões pertinentes à epistemologia, à percepção a partir das imagens o desenho enquanto, registro, aspectos específicos da cartografia, aqui em destaque, os mapas mentais.

Em relação à cartografia escolar, a abordagem será construída a partir da compreensão cartográfica, enquanto linguagem. Esta linguagem, uma vez apropriada por professores e alunos, pode se tornar uma excelente ferramenta metodológica, capaz de unir os conhecimentos adquiridos a partir das percepções do cotidiano e da transmissão aos construídos nas instituições de ensino, ou seja, nas escolas.

Já com relação aos mapas mentais, buscar-se-á, conceituá-los, destacando a importância que os mesmos possuem, como linguagem cartográfica, ferramenta metodológica de aprendizagem, instrumento de representação da percepção do lugar de vivência e do território étnico, do aluno.

A fim de elucidar algumas confusões conceituais, será traçado um paralelo, tendo de um lado os mapas mentais e do outro: os mapas “conceituais” e os mapas “participativos” (cartografia social), diferenciando-os epistemologicamente.

Em seguida aborda-se três aspectos, que interferem no processo ensino-aprendizagem: os dilemas do professor, o sentimento de afinidade das pessoas em relação ao lugar e a cartografia como conteúdo escolar e linguagem.

3.1 Vencendo obstáculos através do ensino de Geografia

3.1.1 Geografia errante e o professor caminhante

O ensino de Geografia vem, ao longo do tempo, passando por inúmeras transformações, quer seja quanto aos currículos universitários ou quanto às novas abordagens desta área do conhecimento, referindo-se aqui à Geografia Humanista, Cultural, Geoambiental. No entanto, ainda existe certo descrédito, por parte de pais e alunos, pois, na maioria das vezes, não compreendem a importância que a Geografia possui, devido, essencialmente, ao caráter tradicional, pragmático, estruturalista e positivista, imposto a ela. Em contrapartida, “o homem faz seu espaço diariamente e nem por isso acha que está fazendo Geografia” (KAERCHER, 1998, p. 62).

A partir da reflexão do autor, é possível explicitar que parte desta responsabilidade, ou seja, de dar sentido ao Ensino de Geografia, recai sobre os professores que ensinam esta disciplina, pois, muitos deles, não estão plenamente libertos destas concepções, uma vez que são formados nas academias e estas estão repletas de verdades absolutas.

Por conta desse caráter tradicionalista, ainda é possível encontrar professores fazendo um Ensino de Geografia, voltado para decoreba, obrigando os alunos a memorizarem conteúdos referentes aos estados, países e paisagens. Abordando temas, em sala de aula, sem realizar nenhuma conexão entre eles, levando muitos alunos a afirmarem que não gostam de Geografia e que é uma matéria chata e decorativa.

Essa concepção, por vezes, está enraizada também na família, quando em encontros com pais e mestres, um ou outro pai/mãe afirma: “Não entendo porque meu filho perde em Geografia, já que as disciplinas que devem reprovar são, na realidade, Física, Química e Matemática”. Complementa dizendo que: “Não é para reprovar, principalmente por ser decorativa”.

Esses pais não compreendem que, como qualquer outra disciplina, o ensino de Geografia, também, compreende reflexão, tomada de consciência, postura crítica diante do mundo, o qual exige alunos que sejam capazes de tomar decisão, com autonomia e conscientes das causas e consequências sociais e éticas, de suas ações.

Na realidade, esta postura de muitos pais, de determinados diretores e até mesmo de certos professores é uma herança do positivismo, impregnado na Geografia, que tinha como premissa estudar as paisagens da Terra, descrevendo-as. Contrapondo-se a este olhar, na atualidade, um novo desafio é constituído. A mediação pedagógica, via um planejamento que atrela o conteúdo à realidade do aluno pode tornar esta disciplina menos enfadonha, construto do pensamento crítico, em que o aluno esteja no centro das discussões e temas, procurando ouvi-lo, saber quais as percepções que ele tem acerca do lugar vivido. Na realidade é dar sentido aos temas e conteúdos apresentados em sala de aula, aspecto abraçado por muitos professores de Geografia.

Outro ponto a ser mencionado, é quanto à leitura, pois ficou estigmatizado que era função, essencialmente, da área de Linguagens e códigos. No entanto, Castrogiovanni (1998), chamando a atenção para a necessidade da leitura como veículo para os alunos compreenderem a realidade. Ele alerta, ainda, que nesse limiar da educação é necessário levar em consideração “os valores e os padrões culturais da vida e de aprendizagem dos grupos sociais” (CASTROGIOVANNI, 1998, p. 38).

Ao fazer determinado caminho, é quase impossível deixar de observar as coisas que se encontram no entorno. Assim, foi possível verificar que durante as aulas, ministradas por alguns professores indígenas, havia um diferencial, pois as abordagens eram realizadas, buscando proporcionar significação aos temas estudados, ao passo que aproximava o conteúdo estudado à realidade vivida por eles, praticamente durante todo o período.

Evidenciavam questões identitárias e culturais, relacionando-as aos assuntos apresentados em sala de aula. Parecia não haver uma cisão entre os temas abordados pela Geografia e as questões culturais. Estavam entranhados de tal maneira que, ao falar da terra (território), da mata (vegetação), dos rios (hidrografia) estavam, na verdade, falando deles mesmos, do lugar singular, de seu povo e de seus ancestrais. O professor da aldeia Caramuru-Paraguassu, que ensina Geografia confirma esta evidência, ao afirmar que

A escola indígena como fortalecimento da cultura e identidade [...] utilizamos a questão dos rios, a hidrografia, quais são os rios que tem na nossa aldeia? Qual a utilidade desses rios? Prá que serve? Como prevenir, né? prá poder esses rios não secar. O que devemos fazer pra poder manter essa fonte viva que é a questão da água? (Simiwawe, 2013)

A partir deste contexto a escola passa a ser também lugar da cultura e o professor-pesquisador, em contato com este grupo indígena, reafirma que é possível construir saberes, tomando por base os referenciais culturais deles. Esta aprendizagem permite-nos enxergar outras possibilidades e caminhos a serem trilhados, quando se deseja construir aprendizagem significativa, pois “não basta “conhecer mais”, “saber mais”. É preciso que esse conhecimento seja uma práxis, isto é, uma combinação de ação-reflexão no cotidiano da pessoa” (KAERCHER, 1998, p. 137).

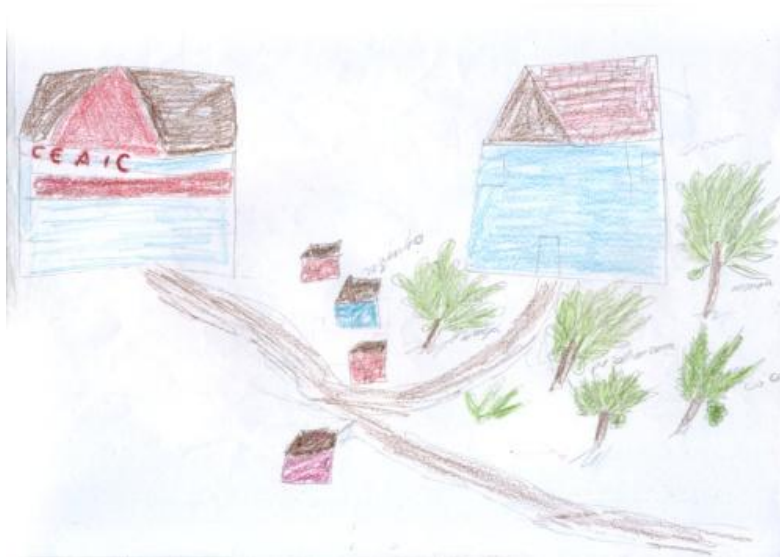
Nesta combinação ação-reflexão-cotidiano, o mapa mental torna-se um excelente instrumento, capaz de evocar memórias e percepções, que se transforma na representação destas. O que está sendo defendido aqui é uma perspectiva cultural do conceito de aprendizagem enquanto significativa. Ela é significativa porque resulta de uma atividade/experiência própria, singular do discente ao passar da situação de sensações e percepções para representar seu lugar de vivência, através do desenho.

É um ensino que parte da atividade do desenho espontâneo do lugar de vivência e do território do sujeito, passando por situação de mediação pedagógica, em que conteúdos universais, formalizados são dialogados e utilizados, finalizando numa atividade de desenho pós-mediação. O objetivo é observar se há uma apropriação dos códigos linguísticos da

Cartografia Escolar pelos discentes e se os mapas mentais produzidos por eles retratam sua cultura com enfoque no território étnico.

Ao observar a Figura 5 e confrontar com o que pensa a aluna a respeito deste lugar em que ela vive, parece sinalizar estas ideias até, então apresentadas.

Figura 5 - Representação da percepção do percurso casa-escola



“[...] A casa e a escola são dois lugares muito valiosos para mim, porque são os dois lugares que nos educa, primeiro a educação vem de casa e depois da escola [...] nos ensina a ser cidadão de bem, que nos proporciona aprendizagem nos ensinando a viver bem” (aluna indígena Gilza).

Fonte: mapa mental elaborado pela aluna indígena Gilza, 2014.

Conforme o desenho da aluna e o que ela fala sobre ele, comprova a importância que a escola possui em sua vida, inclusive por situar os dois signos que ela considera como mais importantes para sua vida, a casa e a escola, ambos representados em tamanhos maiores, em comparação com a casa da vizinhança.

Importante salientar o que Castrogiovanni (1998, p. 43) pontua, ao pensar a sala de aula e o ensino, pois “cabe destacar que todo esse construir geográfico deve ser pensado a partir da escala local (realidade doméstica), chegando à escala mundial e sempre voltando à primeira, sem ser cíclico, mas se preocupando com a totalidade das relações”.

Esta abordagem implica a ideia de que o aluno, durante todo o percurso da aprendizagem, está transitando entre a escala local e a global, sem perder de vista o todo. Entendendo as partes, ou seja, os lugares de singularidades, integrando em um todo, no qual esses lugares estão inseridos.

Pensar a escola como um lugar de singularidade é pensar o local, proporcionando ao aluno relacionar temas, paisagens, inclusive culturas, sem o olhar estanque, cético, preconceituoso e sim, aberto, tolerante, criativo, de gente que vê gente em ação. Neste

universo, caminhos se criam e fronteiras se abrem aos olhos daquele que acredita na educação.

Na realidade, este caminho, que pode ser realizado pelos professores de Geografia, suscita compreender que o fazer geográfico é uma via de mão dupla, ao mesmo tempo em que avança em direção aos conhecimentos mais atualizados, é necessário retroceder à história para entender os processos.

Neste sentido, “consciente de si, essa geografia errante” (SILVEIRA e VITTE, 2011, p. 47), vem fazendo história e possibilitando entender que o diálogo realizado entre as vertentes geográficas trouxe ganhos incalculáveis, pois pensar geograficamente, torna-se um condutor e/ou canal que se abre para entender o mundo, a partir da percepção, evidenciando os sentidos, a sensibilidade e a vida.

Santos (2013, p. 130) interpela, dizendo que:

é preciso lembrar que a formação humana é feita por pessoas e o ensino de qualidade, também. São professores com sonhos, desejos, sentimentos, memória e história. Considerar essas dimensões está além das questões religiosas e de moralidade. É direito do professor de Geografia conhecer mais do que os limites da sua área de conhecimento e mais do que o utilitarismo dos métodos que produzirão melhores resultados para a escola.

Ser professor de Geografia é estar sempre pronto a caminhar por diversos “mundos”, levando consigo o aluno, instigando-o a desvendar novos enigmas, a fim de que, entusiasmado, possa construir conhecimento, a partir das suas observações, dialogando com outras culturas, correlacionado, de forma interdisciplinar, os contextos e temáticas que envolvem os saberes geográficos. Errante e caminhante, professor e aluno constroem a Geografia, ao passo que fazem o caminho pautado no que é de mais essencial: o homem e sua relação com o lugar, enquanto singularidade.

Este lugar singular constroem relações topofílicas. Este aspecto esteve presente durante toda a pesquisa de campo, pois os alunos da aldeia Caramuru-Paraguassu falavam e representavam o seu território, bem como o percurso de casa à escola, referenciando, sempre, os códigos linguísticos presentes na vida da aldeia. O registro da fala da aluna indígena Toynhã, comprova:

Eu fiz o mapa onde representa o lugar onde moro, que significa muito para mim porque foi onde aprendi a valorizar tudo que tenho, principalmente o lugar onde moro, cada lugar desse significa muito porque foi muito difícil esta onde estamos hoje, as coisas melhorou bastante temos mais oportunidade de estudar cada vez mais.

Por vezes, durante o período da luta pela terra, o medo se fez presente na vida deste povo, tornando muitos caminhos e lugares topofóbicos, porém a retomada e a conquista, a partir da tomada de consciência propiciam aos alunos e demais moradores, assumirem posturas frente aos grupos dominadores, ao passo que se inserem na luta por justiça social, pensando não só no seu povo, mas nas minorias oprimidas. Ciente deste contexto, a aluna indígena Diarrane demonstra a percepção que possui, ao afirmar que a

[...] aldeia para mim é muito importante significa a minha cultura a origem de onde a minha identidade nasceu é minha vida o futuro dos meus filhos e muito significativa para eles saberem a origem e a identidade e cultura e a luta deles.

Ao ler este pronunciamento da aluna, identifica-se que esta consciência crítica identitária não é a única realidade presente. A ideologia, a sedução dos valores, costumes e estilos divulgados na mídia, repassados nas músicas e atos institucionais atuam sobre as outras culturas gerando diversidades de escolhas entre seus membros, jovens com roupas de marcas, determinados adereços e produtos como bonés, celular etc., são assumidos como peças identitárias como outra sociedade qualquer.

A escola pode abrir espaço para a reflexão sobre os processos identitários e os processos hegemônicos da globalização. Entretanto, o trabalho docente nem sempre tem êxito em sua ação. Muitas vezes, o ensino dos conteúdos escolares não garante a apropriação significativa por parte dos discentes. E os conhecimentos e linguagens, não se transformam em ferramentas cognitivas, quando muito reforçam as concepções ideológicas dominantes, tornando-se instrumentos de poder.

3.2 Cartofobia e/ou cartofilia? A inquietante pergunta, desafiando o Ensino de Geografia

Inspirado nos termos “Topofilia” e “Topofobia”, constituídos por Tuan (2012) que caracteriza amor e repulsa pelo lugar, ousou-se aproximar estes dois conceitos à cartografia. Primeiramente, chamando de Cartofobia, visto que durante os quase trinta anos, ensinando

Geografia, no ensino básico, em particular no Ensino Médio, observa-se que, durante este tempo, os temas relacionados à cartografia, parecem gerar no aluno, certa fobia.

Quanto a esta fobia é possível inferir, que esteja associada, dentre outros aspectos:

- a) ao uso das escalas cartográficas, por exigir do aluno o domínio lógico-matemático;
- b) à produção do desenho, pois muitos dizem não saber desenhar mapas, ou mesmo, por resistência, achando ser coisa de criança;
- c) à dificuldade em ler imagens, portanto ler mapas, os quais possuem linguagem própria, havendo necessidade do aluno dominar certos códigos;
- d) por fim, não menos importante que as demais, por ter perdido nas avaliações ou ter sido reprovado, na disciplina de Geografia, em séries anteriores, atribuindo o insucesso aos assuntos relacionados aos mapas, por não dominar os conteúdos que envolvem a cartografia, como, por exemplo, orientação, coordenadas geográficas, fuso horários, escalas, gráficas e numéricas.

Também é possível que muitos alunos, ao longo do estudo, tomaram pavor aos mapas, quer seja pela forma que seus professores ensinaram e/ou por conta da carga matemática colocada sobre eles. Daí, poder, referir-se à cartofobia.

O termo, inicialmente foi denominado de “lusocartofobia”, sendo encontrado pela primeira vez em uma crônica portuguesa, sob título: “Crônica do Demencial: Lusocartofobia” que significa

[...] a sensação de medo, frustração e desprezo que sente a maioria dos portugueses quando lida com mapas.[...] A lusocartofobia ataca todos os cidadãos que detestam mapas – daí o termo cartofobia, quanto ao tema luso, achamos que é de fácil entendimento – que os detestam por terem cores variadas; tracinhos; cruzeiros; auto-estradas e caminhos-de-ferro; cidades e vilas; distritos; parques naturais; o norte, sul, este e oeste; bandeiras cruzadas, a relação entre a distância e os km; e a sinalética constante e regular, capaz de fazer perder paciência em poucos segundos ao mais calmo condutor, turista ou viajante! (CRÔNICAS DO DEMENCIAL, s/d).

O cronista apresenta o termo cartofobia, relacionando-o aos mapas utilizados pelos turistas e as relações/sensações estabelecidas com a cartografia. Aqui, ao usar este termo, deseja-se destacar a cartofobia como a sensação persistente de: medo; desconforto; ansiedade; inquietação, desprazer, que os alunos sentem ao se confrontarem com atividades que envolvem temas ligados à cartografia.

Já o conceito atribuído à cartofilia, após longa pesquisa, o que foi encontrado estava relacionado aos que colecionavam cartões postais e segundo Miranda (1985), bem como o dicionário Aurélio, conceituam dizendo ser ato de colecionar cartões postais, conceito que se

distancia imensamente, do foco que se deseja dar nesta pesquisa. Nenhum trabalho foi encontrado relacionando cartofilia à cartografia e muito menos a ensino de Geografia.

O termo cartofilia aqui empregado é um neologismo que se refere à sensações de prazer, agradabilidade, conforto, realização, concretude, e/ou alegria que os alunos sentem quando estudam cartografia e/ou lidam com temáticas, a ela relacionada.

Neste âmbito, há uma árdua tarefa para aqueles que lidam com alunos nas mais variadas etapas da construção de saberes: tornar a cartofobia em cartofilia. Certamente, não deve ser uma tarefa muito fácil, porém estimular a aprendizagem, tornando a cartografia, uma ferramenta metodológica que permeia todos os conteúdos e séries, pode aproximar os alunos desta temática, estimulando a construção desta sensação de felicidade e prazer.

O neologismo cartofilia e cartofobia, cunhado nesta pesquisa é uma tentativa de aproximar estes termos do Ensino de Geografia, uma vez que ele vem sendo apresentado, ao longo do tempo, com outro sentido. Esta iniciativa em usá-lo voltado para o estudo com mapas vem acompanhada, primeiramente da observação que este professor-pesquisador, ao longo de sua prática docente, percebeu quanto à relação que os alunos estabelecem com a cartografia e posteriormente, por entender que este instrumento de aprendizagem, por ser tão necessário para a aprendizagem em geografia, deve ter melhor atenção, tanto por parte dos docentes, quanto dos discentes.

Desta forma, há de ser ampliada esta discussão, na tentativa de estabelecer, este *link* entre os termos cartofobia e cartofilia, com o sentimento que possuem alunos e professores, quando o assunto refere-se aos mapas e temas que o envolvem. Esta discussão deve ser travada no campo epistemológico, bem como na formação docente e discente. O desafio pedagógico foi o de transformar um conteúdo escolar em uma linguagem, uma ferramenta comunicativa apropriada pelo aluno.

Pensando nestes termos, o primeiro encontro realizado com os alunos indígenas, ocorreu de maneira tensa, pois houve resistência por parte de alguns deles, inclusive influenciando o grupo. A professora, indígena mediou a entrada do professor-pesquisador, o qual aproveitou a oportunidade para apresentar os objetivos da pesquisa e aos poucos eles foram mudando o semblante e alguns já sinalizavam querer participar da pesquisa, principalmente ao relatar que haveria aulas ministradas, como mediação da aprendizagem.

A questão tomou outro rumo com a voz de Miãnga, uma aluna líder, que disse aos seus colegas, “*eu quero participar deste trabalho*”, levantando o braço, pedindo que os demais que quisessem, também o fizessem. Ali estava a pessoa que possibilitou o início de todo o trabalho de pesquisa.

Mesmo a turma aceitando, dois alunos que estavam na sala, retiraram-se, dizendo não querer executar aquela atividade, ou seja, a produção dos mapas. Constatava-se ali, uma atitude de resistência, talvez por medo do novo, um estranho querendo invadir a vida desses alunos e, ao mesmo tempo, uma relutância com relação ao estudo com mapas, gerado por um certo sentimento cartofóbico, constatado durante as aulas, quando muitos alunos diziam não gostar do assunto com mapas.

No decorrer das intervenções, vendo a alegria dos colegas e os comentários que eles teciam acerca das aulas ministradas pelo professor-pesquisador, os alunos, que inicialmente saíram da sala, não só fizeram todos os outros mapas, bem como, pediram para refazer, este primeiro.

Estas fotos, conforme a Figura 6 são cenas do vivido, retratam as posturas, comportamentos e emoções experimentadas, dos alunos durante a mediação pedagógica, em que se objetivou montar uma estratégia de ensino que se aproxima atividades de percepção e de representação do lugar, provocando conflitos cognitivos gerador de aprendizagem.

Figura 6 – Momentos de elaboração de imagens cartofílicas pelos alunos indígenas da aldeia *Pataxó* Caramuru-Paraguassu



Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

Os encontros seguintes, principalmente os últimos, os alunos estavam bastante confortáveis em desenhar, pintar e ao mesmo tempo, conversavam entre si sobre as coisas do seu cotidiano, ou seja, pareciam que não era uma atividade escolar enfadonha, visto a expressão nas faces e desprendimento que demonstravam. Entretanto, muitos quando percebiam que estavam sendo fotografados, ficavam mais compenetrados.

Observando a Figura 6, comprova-se haver uma sensação cartofílica, a partir da forma como os alunos se comportam concentrados e empenhados, diante das atividades com mapas, não demonstrando nenhuma resistência, mal estar, ou seja, não apresentam sinais de cartofobia. Isto não quer dizer que a aplicação dos conteúdos durante as atividades se deu sem erros e contradições. Muito pelo contrário, como próprio ao processo de aprendizagem os novos conteúdos vão sendo assimilados e integrados a outras informações e hábitos já organizados, provocando maiores ou menores distorções na informação. É preciso certa interação com o novo para uma melhor apropriação.

3.3 Cartografia escolar: destaque para uma linguagem a ser ensinada

Os mapas estão para serem lidos e interpretados. Eles falam por si só e estão carregados de ideologias, devendo ser a todo instante reinterpretados, porém nem todas as pessoas são capazes de ler e interpretar o que, de fato, eles estão representando, há um código a ser lido.

Qualquer pessoa é capaz de olhar um mapa e tecer algum comentário sobre ele, contudo, nem sempre consegue realizar a leitura, interpretando coerentemente os signos presentes nele, visto não dominarem a linguagem cartográfica.

Daí a escola passa a ser um lugar de grande importância e os professores, em destaque, os de Geografia, a nobre função de ensinar esta linguagem. Diversos recursos pedagógicos podem ser utilizados como: esquemas de aulas, filmes e documentário, livros, mapas diversos (da cidade, turístico, do condomínio que será construído na cidade...), instrumentos tecnológicos (*Google Eart, Google Maps*), dentre outro, pois

[...] a linguagem dos mapas, desde que compreendida, favorece o entendimento da organização sócio-espacial, na medida em que permite apreender as características físicas, econômicas, sociais, ambientais do espaço e, sobretudo, realizar estudos comparativos das diferentes paisagens e territórios representados em várias escalas. (MOREIRA, 2009, p. 73).

A Cartografia Escolar, enquanto saber escolar é uma forma de conhecimento. Enquanto linguagem é um código, uma forma de registro e essa aplicabilidade provocam atividades mentais, cognitivas do sujeito, levando-o a perceber-se como partícipe no espaço.

Convicto da importância que possuem, não só a linguagem cartográfica, mas também os demais saberes, os alunos indígenas estudam e muitos desejam, ao concluírem o Ensino

Médio, ingressarem na universidade, necessitando dominar os saberes convencionais, a fim de garantirem, de maneira legítima, o seu espaço na universidade, aspecto que suscita, dentre outros, o domínio dessa linguagem, em foco nesta pesquisa.

Foi pensando em uma das contrapartidas propostas no projeto, que este professor-pesquisador propôs um encontro com os alunos indígenas, em horário e dia diferentes dos relativos à pesquisa, com objetivo de realizar uma revisão para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A notícia propagou na aldeia e no dia marcado, durante à noite. A escolha do turno noturno foi para evitar que os alunos ficassem comprometidos com as outras aulas, durante o dia, lá estavam os alunos do 3º ano e outros, inclusive já concluintes do Ensino Médio.

Nesta ocasião, este professor-pesquisador foi surpreendido ao ouvir de uma velha da aldeia, dizer que veio participar da revisão para o ENEM. Ao ser interpelada sobre o curso, ao qual iria concorrer, ela disse: *“Medicina, professor, pois sou parteira, peguei praticamente todos esses meninos e meninas daqui da aldeia e agora quero ser médica, porque nosso povo não suporta mais a forma como somos tratados, com relação ao tratamento médico”*.

Esta senhora aprendeu a arte de ser parteira com seus ancestrais, não teve a oportunidade de passar pela escola, nem tampouco a universidade, mas cumpre com o seu papel, enquanto pessoa, cidadã. Sendo assim, quem há de dizer que ela já não é a médica da aldeia? Se a academia desconhece, a comunidade, certamente, atesta.

Nas falas desta velha, desejando dominar os saberes e linguagens ensinados nas escolas, a fim de ingressar na universidade, justifica ainda mais esta pesquisa, porque foi possível contemplar o saber popular, a percepção de vida de cada um, o conhecimento da realidade local. Isto foi comunicado, desde os primeiros diálogos e desenhos dos alunos, restando apenas a socialização das informações. Ali a Geografia se fez presente, metaforicamente falando, como um pequenino grão de areia, na imensidão das bacias sedimentares dos oceanos, oportunizando que os alunos, não só tivessem contato com os conteúdos, mas principalmente em relação à forma de uso dessa linguagem.

Aspecto também marcante, durante esta revisão, foi perceber como os alunos do 3º ano, apresentaram dificuldades com relação à leitura e interpretação dos mapas que constavam nas questões da lista de exercício, ou seja, questões de provas, anteriores, do ENEM.

Esta realidade encontrada na escola indígena, também é visivelmente percebida, nas escolas convencionais, aspecto que nos faz refletir sobre a necessidade do planejamento das aulas e/ou projetos interdisciplinares, contemplando o uso da linguagem cartográfica,

enquanto ponto de partida para compreender o mundo que se encontra próximo e distante do aluno.

Contudo, importante destacar, que ainda hoje, é possível encontrar alguns professores de Geografia, que montam seus planos de curso selecionando os conteúdos do livro didático a partir do sumário, não valorizando o planejamento ou o currículo escolar. Talvez por esta razão, também não valorizem a necessidade do aluno dominar a linguagem cartográfica, apresentando a cartografia, apenas como mais um conteúdo.

Esses professores não entendem que a cartografia escolar é uma excelente ferramenta de aprendizagem e que ao permear os conteúdos ensinados, pode contribuir para que ocorra uma aprendizagem significativa¹¹, que gere compreensão, atrelando esses saberes da cartografia sistemática (apenas técnica cartográfica) às representações mentais e gráficas do cotidiano.

Santos (2009, p. 45) ao analisar o processo histórico, que envolve Cartografia e Ensino, considera que

Para a Geografia, aprender Cartografia é aprender regras de construção de mapas, suas diferenças, o uso de cada tipo de produto, e, atualmente, técnicas computadorizadas. Isso deve ser considerado e ensinado como conteúdo técnico, mas não basta. Temos que entender a Cartografia como construção social, não como algo pronto, acabado e estático. A Cartografia não é meramente um amontoado de técnicas, ela constrói, reconstrói e, acima de tudo, revela informações.

A consideração apresentada pelo autor é uma chamada para que se possa pensar a Cartografia além da técnica, o que nos possibilita inferir que é possível e, porque não necessário, a associação entre o uso da técnica cartográfica e o lugar vivido pelo aluno, possibilitando-o revestir-se de, ao mesmo tempo, desenhador (produtor) e interpretador (linguagem) de mapas.

Impossível, pensar este processo do aluno, sem levar em consideração o papel desempenhado pelo professor. Este docente, ao se apropriar destes saber escolar, que envolvem a Cartografia, nas duas dimensões: técnica e linguagem poderão contribuir para a aquisição desses saberes, pelos alunos.

Por conseguinte, é necessário e substancial descobrir como esses professores de Geografia leem o mundo, pois a depender das percepções que eles possuem, a linguagem, por eles construídas na sala de aula, pode comprometer o aprendizado dos alunos, bem como, as

¹¹ “é o processo por meio do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva” (MOREIRA, 2006, p. 38), .

relações afetivas, estabelecidas com a disciplina. A formação do aluno passa, também, pela formação e concepções do professor. “A função do mapa depende do uso que o professor quer do mesmo. [...] O valor do mapa está naquilo que o professor se propõe a fazer com ele” (OLIVEIRA, 2010, p. 23).

Por outro lado, é preciso destacar a importância do currículo escolar, no tocante à linguagem cartográfica. No currículo, deve ser contemplado, dentre outros aspectos, metodologias que colaborem com o desenvolvimento das habilidades, possibilitando aos alunos, a leitura dos signos convencionais, presentes nos mapas, de forma cartográfica.

Portanto, refletir, sobre o currículo, à luz da percepção de Silva Junior e Straforini (2012, p. 4), pode ser um passo a mais no caminho, rumo à construção destes saberes geográficos. Eles entendem o currículo:

[...] como um produto da combinação de estratégias, de táticas, práticas e procedimentos que se articulam em diferentes escalas de ação, isto é, de forças locais, nacionais e globais que articulam dialeticamente o currículo normativo-oficial e o currículo construído pela seleção de conteúdos feita pelos professores da escola.

Os autores chamam a atenção, não só para a importância que possuem os currículos, mas principalmente por conta das articulações que são possibilitadas, quando se têm em mente determinados objetivos educacionais.

A utilização escalar é uma máxima na educação geográfica, visto que em todo momento, o professor recorre a ela, indo do local ao global ou vice versa, o que nos leva a entender que “o currículo de geografia não é estático, estando sujeito a transformações no decorrer do tempo devido às novas demandas, muitas das quais trazidas por novos professores” (SILVA JUNIOR e STRAFORINI, 2012, p. 10) suscitando diálogo e interação entre estes e os já constituídos nas escolas.

Na verdade, ao trabalhar com mapas mentais, com o lugar percebido e a concepção universal, importante ter clareza do que se deseja, visto que os conteúdos e temáticas hão de transitar nessa diferentes dimensões espaciais que vão do local ao global e vice-verso, a depender dos objetivos propostos.

É preciso provocar a necessária reflexão sobre a flexibilidade dos currículos, principalmente, no que se referem aos procedimentos da cartografia. Torna-se necessário discuti-lo sob a perspectiva da cartofilia e da cartofobia, a fim de que possa construir um currículo que possibilite professores e alunos, desenvolverem o estudo da cartografia escolar, voltado para o sentimento de prazer em estudá-la e/ou utilizá-la como ferramenta.

Na realidade, o propósito aqui é o de refletir os saberes da Geografia, atentando para a importância desta disciplina para a construção de um mundo melhor, o qual deve ser construído diariamente, auxiliado pelos outros conhecimentos produzidos na escola. No entanto, não é fácil para o professor, desconstruir de um dia para o outro, tudo o que foi construído, ao longo da caminhada acadêmica, por vezes nos moldes: cartesianos, pragmáticos e positivistas.

Straforini, (2011, p. 1) ajuda-nos a romper com estas amarras e buscar a inspiração para o ensino nas atividades e percepções do cotidiano:

o desafio, então, é abandonar o olhar demasiadamente abstrato sobre esse segmento de ensino e mergulhar na concretude do cotidiano de seus sujeitos praticantes, em busca dos elementos que possam nos servir como ferramentas para uma reflexão que realmente aproxime esses universos díspares.

O autor está convicto de que a vivência possui um valor inestimável para orientar o planejamento da disciplina. É possível e essencial aproximar os conteúdos e definições teóricas da vida em sua concretude.

Figura 7 – Representação da percepção do território

“O território Pataxó hãhãhãe, é meu lar já que minhas “raízes” vieram daqui poder saber que, o povo que aqui abita luta pelos seus direitos na sociedade moderna em pleno século XXI, alguns dos meus familiares estão enterrados aqui índios guerreiros que lutaram até sua morte para, que futuras gerações que somos nós pudesse viver em lugar onde a cultura ainda fosse mantida viva” (escrita do aluno indígena).



Olhando o mapa mental produzido pelo aluno, acredita-se ser impossível, interpretá-lo nesta dimensão. Pairando o olhar sobre este desenho visualizam-se cores e linhas, jamais em vidas passadas, ancestralidade. Neste mapa o desenhador desenha a identidade, a cultura, os conflitos. Nele está a “vida e a morte”, o sentido do existir. Aqui, o cotidiano do aluno, fez-se presente, na representação da percepção que o mesmo possui do seu território. Isto é a territorialidade.

Fonte: Mapa mental elaborado pelo aluno indígena Átxurã, durante o período pós-mediação, 2014.

Na aldeia Caramuru-Paraguassu conforme a Figura 7, este cotidiano, ou seja, o vivido está muito presente no currículo de Geografia. Os professores, nas mais diversas áreas do conhecimento, estão cientes desta importância, até porque a escola não é apenas o lugar de estudar conteúdos, ela é o lugar de unidade, em que perpassam os aspectos econômicos, culturais, políticos e tantos outros desta comunidade étnica.

Além do cotidiano, deparamo-nos com a questão da linguagem, pois conforme Moreira (2009, p. 72) é também considerado um desafio do Ensino de Geografia, “pois além de dominar os conhecimentos relativos aos conceitos/categorias inerentes ao ensino dessa disciplina, exige-se que os professores saibam selecionar e utilizar linguagens adequadas para cada situação de ensino-aprendizagem”. Esta preocupação com a linguagem deve ser levada em consideração, também, quando o assunto for a cartografia escolar, justamente por esta enquanto código possui características específicas.

Há pelo menos dois aspectos em questão na aquisição da linguagem cartográfica, um é familiaridade e compreensão de seus códigos, outro perpassa pelo processo de representação e interpretação resultante do registro e leitura do mapa. Pois, não é apenas uma codificação e decodificação que são feitas. O processo de representação é carregado de valores simbólicos, culturais e ideológicos que precisam ser considerados.

A linguagem das partes deve dar conta do todo, fato presente na leitura dos mapas, os quais podem ser lidos a partir de escalas diferentes, porém o professor não pode perder de vista, a noção da totalidade. Straforini (2004, p. 51), colabora com esta idéia, ao afirmar que:

Não podemos mais negar a realidade ao aluno. A geografia, necessariamente, deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro com responsabilidade, ou ainda, preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente.

Na realidade, esta é mais uma forma de linguagem, ou seja, é preciso se perguntar sobre quais as leituras que fazemos deste tempo presente? Como os alunos percebem e leem a contemporaneidade? Este é mais um desafio imposto ao professor de Geografia. Ler a realidade reproduzi-la mentalmente e representá-la no papel, pode ocasionar maior aproximação dos alunos com a cartografia escolar, caso o principal aspecto, seja o cotidiano vivido por eles. Acredita-se que os professores de Geografia estarão produzindo a ideia de Cartofilia.

3.4 Os caminhos rumo à educação indígena

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 138), “nenhum estudo geográfico das formas de interações entre a sociedade e a natureza poderá estar desvinculado da territorialidade ou extensão do fato estudado”. Este tema deverá ter ainda maior significado para os alunos da Escola Estadual Indígena Caramuru-Paraguassu, visto a importância que o termo território, territorialização, desterritorialização, reterritorialização e/ou novas territorialidades, possuem para este povo. Ainda que estes, desconhecendo tais terminologias, sua história foi marcada por todas estas condições territoriais.

A educação indígena, a partir da Constituição de 1988, tomou rumos jamais imaginados. Até então, os indígenas iam para as escolas dos não índios e lá recebiam uma formação, que não privilegiava a cultura do seu povo. Esta educação tinha como objetivo integrar o índio à sociedade nacional, ou seja, levá-los a pensarem e viverem como os brancos.

Este comportamento fez com que os alunos indígenas se distanciarem da escola, ou quando permaneciam eram massificados com todas as informações ideológicas dominantes, a ponto de se desvincilharem dos traços culturais de seu povo. Contrariamente, “a educação escolar indígena problematiza enfaticamente a relação entre sociedade, cultura e escola.” (BRASIL, 2005, p. 21). Enquanto alunos do sistema regular de ensino, os indígenas anônimos, em meio a tantos outros alunos. Daí a importância da Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que afirma:

Entre os objetivos e metas previstos no Plano Nacional de Educação destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, assegurando autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros, e garantindo a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas. Para que isso se realize, o Plano estabelece a necessidade de criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe e sua regularização junto aos sistemas de ensino.

Nas escolas indígenas, uma exigência é que o aluno aprenda as duas línguas: a portuguesa e a falada pelo seu povo. Esta modalidade bilíngüe reafirma identidade e cultura do povo, ensinando às crianças a importância, valor e força que ela possui. Ao frequentar a escola indígena, o aluno amplia a convivência com a realidade local, proporcionando-lhe

efetivar o entendimento do que diz o Artigo 231, da Constituição Federativa do Brasil (BRASIL, 1988):

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. § 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as usadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural.

Esta forma de fazer educação, segundo Luciano (2006, p. 129) “refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais [...] com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global”.

O autor não só reflete a respeito da necessidade de uma educação indígena que atenda aos desafios socioculturais deste povo, mas também situa este saber, correlacionando-o com o mundo globalizado. Afinal de contas, quase todas as pessoas, independentemente de idade ou de localidade, estabelecem relações com outros lugares, através dos aparelhos eletrônicos como a televisão, o celular, a internet, dentre outros.

Além de fomentar a educação básica voltada para os saberes convencionais e os culturais/identitários, a educação indígena tem ultrapassado as fronteiras da aldeia, chegando às Universidades, pois “[...] atualmente, esses estudantes estão sendo aos poucos incorporados pelas universidades públicas” (LUCIANO, 2006, p.163). Nelas são formando profissionais indígenas, principalmente nas licenciaturas, os quais, dotados de conhecimento acadêmico, retornam às suas aldeias, colaborando para a formação efetiva e totalitária dos seus pares.

No Colégio da Aldeia Caramuru-Paraguassu, os indígenas vivenciam estas experiências. Inclusive, já existem índios desta aldeia licenciados, em diferentes cursos superiores, exercendo a função de professores e outros em processo de formação. O número ainda é muito reduzido, frente à necessidade existente, quer seja devido ao acesso às universidades, bem como os compromissos com a aldeia, visto que os centros acadêmicos, na maioria das vezes, encontram-se distantes da localidade em que vivem, forçando-os a sair da aldeia para continuar os estudos.

3.4.1 O fazer pedagógico na escola indígena

Os primeiros contatos com os indígenas do Colégio Estadual da Aldeia Caramuru-Paraguassu representaram uma oportunidade em não só conhecer outra modalidade de ensino, mas, principalmente, vivenciar esta experiência, que certamente, marca a vida de qualquer pessoa que ali chegue, seja como pesquisador ou professor, propriamente dito.

As concepções construídas ao longo da vida, em determinados instantes, são desconstruídas e, em seguida, ressignificadas. É necessário abrir-se ao diálogo, e permitir que outros saberes sejam construídos, uma vez que, a grande parte do conhecimento acerca de povos indígenas foi estudada em escolas de não índios, e por eles relatados e/ou documentados.

Escobar (2005) afirma que a escola, enquanto instituição, reproduz as ideias da burguesia. Ela está, na maioria das vezes, a serviço do poder econômico, produzindo e reproduzindo os valores e crenças, a fim de garantir mais poder de dominação.

Muitas escolas vêm rompendo com estes paradigmas, proporcionando ao aluno: conhecer o mundo a partir do lugar em que ele se encontra, refletindo acerca da realidade, colaborando com a tomada de consciência e por fim, ajudando-o a ser agente de transformação no lugar em que vive. Esta concepção, também é compartilhada pelo Colégio da aldeia Caramuru-Paraguassu.

No momento em que o aluno indígena desenha, no mapa mental, o seu território, ele está representando a percepção do que é de mais significativo para ele e seu povo. O domínio desta ferramenta metodológica pode colaborar para a construção de novos saberes, proporcionando transformações, no que se refere ao olhar indígena, quanto à necessidade de ler os mapas. Essas transformações podem ser viabilizadas via o projeto educacional, envolvendo alunos e professores.

Estas e outras temáticas estão prescritas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, documento este que tem como objetivo:

oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como, para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas. Concebeu-se, assim, este Referencial visando sua função formativa e não normativa (BRASIL, 1998a, p. 6).

No RCNEI (BRASIL,1998a, p. 22) “cada povo indígena que vive hoje no Brasil é dono de universos culturais próprios. Sua variedade e originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas, de fato, para toda a humanidade”. É preciso que a escola esteja aberta a esses olhares, percebendo e valorizando o acúmulo de conhecimentos culturais destes alunos. Faz-se necessário desconstruir os estereótipos, ainda alimentados nas escolas de não índios, sobre estes povos criando ambiente de diálogo entre estas duas modalidades escolares, pois, com certeza, poderão aprender muito, umas com as outras.

Interessante que os professores, inclusive de Geografia, perceba a importância de referenciar temáticas que envolva povos tradicionais, contemplados em seu planejamento, estabelecendo diálogo entre as culturas indígenas e de não índios, fomentando, dentre outros aspectos, a interculturalidade.

Ao relatar a respeito das questões que envolve saber, o Professor Fernando Yawanawa, conclui dizendo que:

os velhos são a escola viva. Os velhos são arquivos da história, geógrafos, os cientistas dentro de seu mundo de conhecimentos. São eles que nos ensinam a trabalhar com os conhecimentos tradicionais, como a língua, as festas, rituais, crenças, e as cantorias do nosso povo. A escola precisa dessa parceria de trabalho para fortalecer o que nós somos. (CADERNO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 2009, p. 11)..

Por outro lado, no que se refere a ação pedagógica nas escolas indígenas esta “[...] integra, sobretudo, três círculos relacionados entre si: a língua, a economia e o parentesco” (MELIÁ, 1999, p. 13). Nestas falas do autor, ele chama a atenção para a importância da língua, uma vez que “o modo como se transmite para seus membros, especialmente os mais jovens, isto é a ação pedagógica (op. cit)”, abordagem essencial para os povos indígenas, principalmente por causa dos mais jovens, que poderão através do uso da língua materna, dentre outros elementos da cultura, internalizar a ancestralidade ontológica.

Ainda, devem ser levados em consideração dois aspectos evidenciados na fala do autor: a língua e os mais jovens, pois são eles que precisam apropriar-se da linguagem, a fim de que ela não seja perdida, como tantos outros traços culturais.

Os povos indígenas, ao longo do tempo, procuraram sistematizar o conhecimento, pautado nas tradições. Mas, ao mesmo tempo havia grande preocupação por parte dos dirigentes indígenas pelo fato de seus parentes frequentarem as escolas dos não índios ou então, por morarem em cidades, estando excluídos do processo de aprendizagem, visto que as

escolas eram localizadas nas zonas urbanas. Fato este que levou a uma discussão quanto à necessidade de educá-los, garantindo a cultura e identidade do seu povo. Revelou-se a necessidade de se criar escolas que atendessem aos anseios dos povos indígenas.

Esta forma de fazer educação, adotada pelos povos indígenas, constitui como meta a formulação de educação formal para povos tradicionais, conforme a Lei Nº 10.172. Parecer homologado, caracterizando que “[...] diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sócio-cultural e histórico de determinados grupos indígenas” (BRASIL, 2001, p. 38).

O parágrafo 3º, do artigo 33, da Lei nº 9.394/96, que compõe as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 2002, p. 30). Aqui, mais uma vez, o professor de Geografia, deve ter conhecimento da Lei para construir o fazer pedagógico geográfico, contemplando as variantes, que plasmas esta forma de fazer educação.

Ainda que “em meados do século XVI, muitas aldeias do Rio de Janeiro e da Bahia já tinham as primeiras escolas indígenas” (FREIRE, 2004, p.17), esse modelo de educação estava atrelado, diretamente, ao poder opressor, cenário em que a Geografia, pouco tinha a contribuir, já que os professores eram os jesuítas.

A partir de 1988, as situações começaram a mudar, reduzindo as concepções colonialistas, que estavam presentes nas bases da educação, fomentando uma formulação que garantisse os saberes convencionais, sem perder de vista os aspectos culturais e linguísticos. Mais uma vez, a Geografia que trabalha com o espaço, território e lugar, categorias próprias da sua área de estudo, deveria fazer parte deste momento precioso, em que os debates em torno da desterritorialização e reterritorialização, eclodiam e gritavam nas disputas territoriais em diversas partes do Brasil.

Neste mesmo período, a busca pela reafirmação identitária se fazia presente nas diretrizes para a educação indígena, afirmando que “[...] os professores e professoras têm a missão de alfabetizar, quando possível, em língua materna e desenvolver um currículo intercultural, combinando conhecimento tradicional com a moderna ciência” (FREIRE, 2004, p. 25).

Neste percurso de diálogo entre os indígenas e a ciência moderna, os professores de Geografia podem aproveitar tal oportunidade e desenvolver, dentre outros pontos, a alfabetização cartográfica, denominada na sua particularidade, a cartografia escolar, visto que ler mapas é essencial, dentre outros fatores, para a autonomia de um povo.

No entanto, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998a, p. 226) apresenta as seguintes orientações, pensando inicialmente na pergunta do aluno indígena: o que é Geografia? Então o professor ou professora responde:

Geografia é onde o rio está. Onde o município está. E para onde vem o sol. E para onde vai o sol. Este rio para onde vai? Geografia é a divisão das águas. É igarapé, igapó, lago, açude, mar. É a medição da terra, a demarcação. É fotografia, desenho, cor, é um mapa. É descobrir e aprender o que tem um mapa. Geografia é o homem que transforma muitas coisas, a mata numa cidade, a terra num roçado, a folha num remédio, a madeira em barco, a macaxeira em farinha.

É desta maneira que a aprendizagem se efetiva. O aluno compreende o que é o Espaço Geográfico e garante o conceito de lugar, enquanto singularidade, ao estudar Geografia a partir do mundo por ele vivido e experienciado. Não é a Geografia dos continentes que se encontram distantes do seu olhar e percepção.

Uma diferente concepção da geografia como disciplina do conhecimento é defendida. O RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 228) afirma que “o estudo da geografia pode alargar os conhecimentos já existentes, contribuir para a luta contra os preconceitos e em favor do sentimento da pluralidade e apresentar respostas sobre outros povos e sobre fenômenos da natureza”. Esta Geografia, enquanto saber a ser ensinado contribui com o conhecimento, entrelaçando saberes da natureza e da sociedade, minimizando a existência de cisão entre estes dois aspectos.

Outra importante consideração abordada pelo RCNEI (BRASIL, 1998a, p. 227), diz que:

A geografia permite, assim, conhecer e explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico levando em conta o que se vê - as paisagens; o que se sente e com que a pessoa se identifica - os lugares; e o que são referências significativas para os povos e os indivíduos, para conviver, trabalhar, e produzir sua cultura - os territórios.

Importante observar o tom que é dado às categorias de análise geográficas, pois humaniza o espaço, o lugar e o território, apresentando-o tão próximo das relações interpessoais, o que possibilita entender tais conceitos a partir do quão significativo é para o aluno e não das formulações estanques e pragmáticos, produzidos nas universidades, por muitos geógrafos. Fala-se em uma nova abordagem do pensar geográfico em que indígenas ensinam geografia a geógrafos.

Em contrapartida, o fazer pedagógico nas escolas indígenas não deve segregar, ocasionando uma separação entre os índios e não índios, mas que cada um em seu lugar, possa estabelecer diálogo, pois “a geografia deve ser também um instrumento para o índio compreender melhor o mundo do não-índio e poder dialogar com ele, descobrindo que não existe só uma "geografia do branco", mas várias, dependendo de quem é esse branco, onde ele vive, como vive...” (BRASIL, 1998a, p. 229). Mais uma vez aprende-se com os indígenas.

3.4.2 O desenho e a cartografia escolar

O desenho sempre esteve presente na história da humanidade, pois antes mesmo do homem se expressar pela fala, já representava o espaço do seu entorno, através do desenho. Percebe-se que “história e desenho são canais de transmissão de conhecimento intimamente relacionados, ambos tem a mesma função: a de registrar histórias e estórias, individuais e coletivas grafando no tempo e no espaço a trajetória das civilizações” (OLIVEIRA e TRINCHÃO, 2000, s/p).

Se o desenho tem este lugar na história e “carrega em si o elo capaz de exteriorizar ideias” (GOMES, FERREIRA e SANTOS, 2000, s/p) pode ser categoricamente afirmado que ele, por si só diz quem é. Na realidade, o que está representado, independentemente, da realidade que ele retrata, já informa e comunica.

Entretanto, ainda há uma busca pela epistemologia do desenho, visto a grande diversidade de adjetivos que o envolve. Fala-se em desenho artístico, industrial, livre e mental, características que suscitam amadurecimento teórico, uma vez que quando se fala em desenho ainda se pensa apenas na habilidade artística de níveis elevados, como se qualquer pessoa não fosse capaz de desenhar.

Loureiro e Kawauchi (2004, s/p) afirmam que o “desenho como linguagem deve comunicar pensamentos, ideias [...] servir para transformar o planeta Terra num paraíso” e que portanto deve evidenciar o simbólico. Os autores estão voltados para o desenho na perspectiva do sentido ontológico que o mesmo possui, ou seja, desenhar é a arte de colocar para fora o que existe dentro das pessoas. “Desenhar é projetar-se no espaço com apropriação do conhecimento em si e do meio com o qual se interage. É uma forma de mostrar como se percebe a vida” (SILVA, 2010, p.42) e para isso, “uma maneira de olhar as coisas inteligentemente é vê-la no seu contexto” (ARNHEIM, 1989, p. 206).

Em se tratando do espaço, Piaget e Inhelder (1948) desenvolvem as noções, que vão do topológico ao euclidiano, perpassando pelo projetivo. Ao pensar a teoria cognitiva e o desenho da criança, importante recorrer a estes autores, os quais se dedicaram de forma profunda, à pesquisa do processo de aprendizagem.

Piaget e Inhelder (1948) partem da chamada “estrutura cognitiva”, associada aos períodos de desenvolvimento intelectual humano, a qual influenciou de forma contundente, o ambiente da pedagogia educacional. Boa parte dos seus estudos trataram de temas relacionados a compreensão do espaço e que segundo Richter (2011) influenciou os conhecimentos geográficos, principalmente no tocante ao ensino da Cartografia.

Richter (2011, p. 37-38) chama a atenção para as noções de espaço topológico, euclidiano e projetivo, desenvolvidas por Piaget e Inhelder (1948), associando-as ao ensino de mapas. O Quadro abaixo, demonstra o tipo de noção espacial, apresentando as principais características a ela atrelada.

Quadro 2 – Classificação da noção de espaço

Tipo	Características principais
Topológico	Proximidade, separação, ordem ou sucessão espacial, inclusão ou envolvimento e continuidade.
Projetivo	Estruturação de grandeza e de formas aparentes [...] o desenho já não considerado isolado, mas sim quando é relacionado a um determinado ponto de vista, quer em relação ao próprio sujeito ou a um interlocutor, quer em relação a objetos.
Euclidiano	Baseia-se, essencialmente, sobre a noção de distância, e a equivalência das figuras depende de sua igualdade matemática.

Fonte: Piaget e Inhelder, (1948) apud Oliveira (2005, p. 112-114)

Elaboração: SANATANA FILHO, 2014.

Nesta primeira relação espacial, a presença dos elementos é inferida, a partir da referência “vizinhança, ao lado, a separação, ao “entre”, ou ao dentro/fora” (RICHTER, 2011, p. 37).

Já o projetivo, “visa colaborar na compreensão das perspectivas e projeções que o mapa possui” (RICHTER, 2004 apud RICHTER, 2011, p. 38).

Quanto à noção euclidiana, esta “integra os eixos de coordenadas planas à produção cartográfica, pois seu cruzamento permite a localização exata dos objetos representados no mapa” (RICHTER, 2011, p. 38)..

Partindo deste pressuposto a Geografia e a Cartografia Escolar, além de se apropriarem destas noções de espaço estão, também, dialogando na direção de que o mapa possa tornar-se o desenho desta representação que quando utilizado como ferramenta, coloca para fora os sentimentos e percepções que as pessoas possuem do seu entorno.

Por isso que o uso dos órgãos dos sentidos é tão necessário no processo de aprendizagem, uma vez que percebemos de diversas formas, levando-nos a criar estruturas perceptivas capazes de elaborar as percepções a partir do mental e transferir, enquanto desenho representativo, para o papel.

Berger (1972) chama a atenção para a importância do ver, porque utilizando a visão, estabelece-se o nosso lugar no mundo e através do olho somos capazes de construir as imagens. Elas estão contidas na memória e perpassam o passado, interferindo no tempo presente, uma vez que somos por elas, afetados. São estas imagens que uma vez suscitadas, deixam de existir no âmbito da subjetividade, tornando-se uma representação codificada, envolvendo, técnica, pensamento simbólico, imaginário, mitos e percepção.

Dentre os povos Pataxó *Hãhãhã* Caramuru-Paraguassu, ter este domínio passa a ser essencial, já que representar o território, ler os signos nele contidos, constitui um elemento a mais na organização do espaço habitado, principalmente neste momento de reterritorialização, em que os indígenas recebem suas terras de volta, ou seja, a reintegração de posse.

A cartografia caminha com a Geografia, porém ela é anterior à constituição da ciência geográfica. O mapa mais antigo foi identificado, na cidade de nome Ga-Sur, nas proximidades da antiga Babilônia, realidade confirmada pelos autores Cavalcanti e Viadana (2010), Raisz (1969), Oliveira (1993) e Moura Filho (1993). A confecção deste mapa possuía importância singular para esta civilização, devido às necessidades de comercialização.

Quanto ao uso cartográfico nas escolas, verifica-se que destoa do propósito de leitura e interpretação, pois alguns professores de Geografia, ainda, continuam transformando esta ferramenta em conteúdo. Esta prática termina por comprometer o aprendizado dos conteúdos geográficos, em função dos alunos não terem domínio desta ferramenta metodológica, centrando no estudo das convenções, da escala, das projeções, assuntos que aparecem em uma ou duas aulas de Geografia, sendo esquecida no decorrer do ensino aprendizagem.

Recentemente, a professora de Geografia, Gisele Girardi (2011), ao fazer um levantamento (Estado da Arte, com indicadores: CAPES e CNPq), a respeito das pesquisas que envolvem Cartografia e Geografia no Brasil, a autora aponta que os “Parâmetros Curriculares Nacionais que enfocam a linguagem cartográfica como centro da discussão pedagógica, amplamente amparada nas teorias da construção da noção de espaço na criança,

de Jean Piaget” (GIRARDI, 2011, p. 247). Este aspecto, segundo a autora, serviu como pontapé para a ampliação do debate, produção científica (artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado) e grupos de pesquisa em torno da Cartografia, inclusive a Escolar.

Por conta dessas exigências e adequações, pontuadas pelos PCNs, observa-se um crescente número de “grupos de pesquisa que articulam a Cartografia no ensino de Geografia, em vários níveis” (GIRARDI, 2011, p. 247), bem como, começa a surgir proposta de “inclusão de disciplina de Cartografia Escolar, nos currículos de licenciatura em Geografia” (op.cit.).

Daí, entender-se porque tantos geógrafos estão dedicando seus estudos na direção da cartografia escolar. É necessário deixar claro que não se trata de abandonar os estudos das técnicas cartográficas, nem tampouco deixar de ensinar: as escalas, as convenções cartográficas, a curva de níveis, mas pensar a Cartografia, enquanto ciência auxiliar que colabora para a ocorrência de uma aprendizagem significativa do espaço, inclusive o vivido.

O uso dos mapas, nas aulas de Geografia, são instrumentos relevantes, diria até, essenciais como colaborador para entender o espaço, suas complexidades e também, para construir saberes que ajudarão os alunos, não só a compreenderem o mundo, mas agir de forma autônoma, conscientes de seu papel enquanto atores sociais. Esta forma de ensinar possibilita pensar que “a Cartografia não é mais algo pronto e inalterado; pode ter uma interlocução entre o construtor do mapa e o usuário e ambos devem estar em pé de igualdade” (SANTOS, 2009, p. 48).

Certamente que para os alunos Pataxó *Hãhãhãĩ* Caramuru-Paraguassu, bem como para os professores de Geografia da aldeia, dominar este conhecimento é também um aprendizado e ao mesmo tempo uma resignificação, visto que todos poderão fazer as leituras dos mapas territoriais do lugar em que vivem, pois conforme Bomfim (2012, p. 42), “[...] essas experiências, originadas das interações com o ambiente, constituem um real percebido e vivido, este que é reconstruído em imagens pelas representações”.

3.1 Os mapas mentais que falam

A Geografia, ao se apropriar do conceito de lugar enquanto singularidade vem proporcionando inúmeras transformações no ensino geográfico, principalmente quando se deseja pensar a representação destes lugares de vivência. Os mapas mentais se transformam,

em mais um instrumento, de representação destes espaços, comungando diretamente com o simbólico, o vivido e a territorialidade étnica.

Segundo Kozel (2007) o mapa mental surge, na realidade, a partir da Psicologia social, que tem o objetivo de compreender como se dava a representação social e cognitiva no indivíduo. O pioneiro desta concepção teórico-epistemológica foi o psicólogo Edward Chance Tolman, em 1948, ao identificar como o animal, conseguia traçar o mapa do seu território, facilitando a locomoção e apropriação do espaço por ele. Por conta disso, os mapas mentais foram, inicialmente, denominados de “cognitivos”, passando por “conceituais” e atualmente “mentais”.

A influência das pesquisas desenvolvidas por Kevin Lynch abriu espaço para a adoção do termo mapa mental, possibilitando reconhecê-lo, cientificamente. Sua pesquisa tinha como premissa: o uso dos mapas mentais, como representação da percepção que as pessoas tinham sobre seu território e do lugar, enquanto cotidiano. Ele estava preocupado em saber a percepção das pessoas, em relação à cidade (LYNCH, 1997).

No Brasil, dentre outros pesquisadores, a pesquisa desenvolvida por Salete Kozel, durante o seu doutorado, em 2011, sob o título: “Imagens e linguagens do geográfico: Curitiba capital ecológica” tornou-se um expoente por evidenciar o uso dos mapas mentais, como ferramenta metodológica no estudo dos mapas, representação, percepção e cognição, associando-os à Geografia Humanista e ao conceito de lugar, enquanto categoria de análise.

Outro grande colaborador, nesta abordagem foi Denis Richter, 2011, com sua tese de doutorado, “O mapa mental no ensino de geografia: concepções e propostas para o trabalho docente”. A sua tese aproximou ainda mais, o uso dos mapas mentais ao ensino de Geografia, oportunidade em que, destaca, dentre outras, as diversas maneiras de utilizá-los, enquanto ferramenta metodológica de aprendizagem. Nesta oportunidade, ele afirma que o mapa mental

pode servir, ao mesmo tempo, como instrumento que indica os saberes geográficos e científicos que o aluno possui (seus raciocínios geográficos) e para possibilitar a identificação dos caminhos que deverão ser percorridos pelos alunos para aprofundar seus conhecimentos em referência ao contexto da realidade (RICHTER, 2011, p. 131).

Portanto, os mapas mentais têm se transformado em excelentes instrumentos de aprendizagem, pois o professor caso venha a utilizá-lo, enquanto ferramenta para estudar os lugares mais próximos da vivência dos alunos, estará ao mesmo tempo, estimulando o uso da linguagem cartográfica, bem como o domínio da noção de lugar. São os percursos realizados de casa à escola, as percepções acerca das praças, bairros, ruas, espaços de singularidades, que

ao longo desse estudo, torna possível, através da representação, analisar os vínculos estabelecidos entre os alunos e lugar de vivência.

Quando se fala em mapa mental, ainda existem alguns problemas relacionados às questões epistemológicas, conceituais, as quais necessitam serem esclarecidas, pois ainda há certa confusão com relação aos mapas mentais, participativos e conceituais.

Os mapas denominados participativos estão diretamente entrelaçados à Cartografia Social e/ou à Cartografia da Ação Social, mapas muito utilizados por populações tradicionais, inclusive os indígenas, em que a comunidade, através de oficinas, produzem coletivamente o mapa do seu território.

Entende-se por cartografia social ou mapeamento participativo, o processo coletivo de produção de mapas. Esta produção é aperfeiçoada, buscando caracterizar “os meios de produção do espaço social do desenvolvimento” (ACSELRAD, 2010, p. 23), na tentativa de identificar e distribuir os recursos naturais, a partir do que a comunidade entende como prioritário para a garantia da sobrevivência e da integridade cultural.

Baseado em Moreira (1988), Souza e Boruchovitck (2010), Ausubel, Novak e Hanesian, (1980), Santana Filho e Pacheco, (2012, p. 98) afirmam que mapas conceituais “são diagramas que indicam as relações entre conceitos ou entre palavras que representam os referidos conceitos”.

Os mapas da cartografia social, da ação social e do mapeamento participativo, bem como dos mapas mentais tem como ponto central a representação da percepção do espaço vivido. Entretanto, a diferença que existe entre eles é que o mapa mental, objeto desta pesquisa, além de ser uma produção individual, é também “uma linguagem capaz de resgatar os saberes ensinados para produzir um novo conhecimento, uma nova interpretação do espaço” (RICHTER, 2011, p. 87).

Por falar em linguagem, os mapas mentais, produzidos pelos alunos indígenas podem se transformar em excelentes instrumentos de análise da representação da percepção que os moradores destes lugares possuem, quando o referencial é o território habitado por eles. Os alunos Pataxó *Hãhãhã* da Escola Estadual indígena Caramuru-Paraguassu, certamente, ao representarem a percepção do seu território étnico em um papel de ofício, será possível identificar os aspectos mais importantes para eles, através do desenho.

Quando o aluno está realizando a atividade de representar sua percepção do lugar de vivência, na verdade ele está desenvolvendo diversas atividades, ao mesmo tempo representando o simbólico, as percepções que possuem com relação ao lugar e território, apresentando as habilidades em trabalhar com mapas e seus elementos, ou seja, o desenho.

Conforme a Figura 8 emparelha-se o desenho do território, ou seja, o mapa mental produzido pelo aluno, e, do outro lado, a transcrição realizada pelo seu próprio punho, expressando o que este desenho representa para ele, possibilitando entendê-lo a partir da percepção que o próprio desenhador possui.

Importante destacar, também, que o desenho e o mapa para os povos indígenas possui maior significado, em função que

“Dos anos 70 para cá, os processos de demarcação têm criado para os povos indígenas a necessidade de decodificar o instrumento de representação e transmissão de informações geográficas: o mapa. O mapa não precisa de língua para ser entendido. Ele tem uma linguagem que pode ser lida por diferentes povos do mundo. E os índios são bons cartógrafos. Possuem mapas mentais complexos de suas aldeias e Terras Indígenas, e podem transformar estes mapas em linguagem cartográfica com facilidade, ao serem solicitados a desenvolverem a sua geografia”. (BRASIL, 1988a, p. 228).

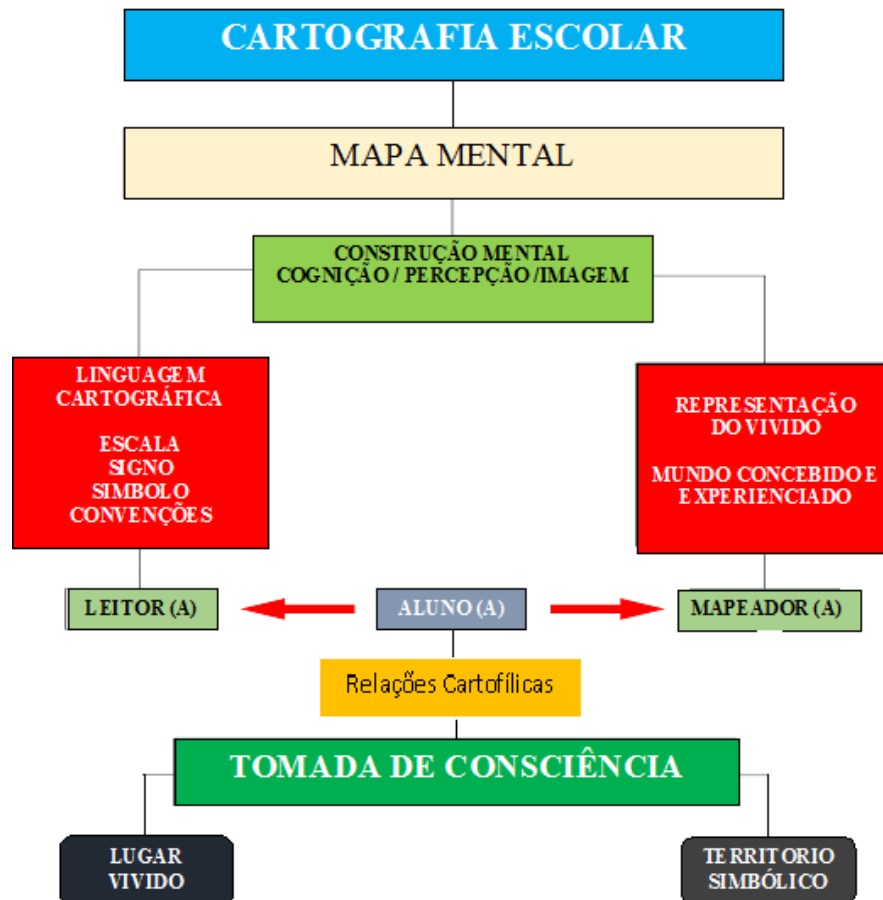
Com a grande demanda de terras reapropriadas pelos indígenas, no Brasil, torna-se essencial instrumentalizar os indígenas, nas suas mais distintas idades, quanto à linguagem cartográfica. Até porque muitas aldeias, não possuem ainda sua Cartografia Social, mapa que vem se tornando uma exigência para a reapropriação das terras que leva em conta a distribuição e uso dos recursos em seus territórios.

Neste âmbito, nas escolas indígenas, produzir mapas com os alunos, não só ajuda no tocante à compreensão da linguagem cartográfica, mas também, na representação do lugar, suscitando questões relacionadas, ao enraizamento desses alunos com relação ao bairro, a rua, a cidade, etc. Identificar o que é simbólico para eles, pode ajudar no desempenho da aprendizagem, com relação à Cartografia Escolar.

A fim de contribuir com esta abordagem foi criado o mapa conceitual da Cartografia Escolar, conforme a Figura 9, buscando situar os aspectos mais relevantes a ela atrelada.

O mapa conceitual é, na realidade, um diagrama que tem por objetivo principal apresentar conceitos, a partir das inter-relações, utilizando de palavras-chave que, no conjunto representam os referidos conceitos.

Figura 9 – Mapa conceitual da Cartografia Escolar, na perspectiva do mapa mental



Fonte: SANTANA FILHO, 2014.

Nesta proposta de mapa conceitual, conforme a Figura 9 objetiva-se a partir do diagrama caracterizar a Cartografia Escolar, como o ponto central para o desenvolvimento de atividades com mapas, contribuindo não apenas para a tomada de consciência acerca do território simbólico, paralelamente ao lugar de vivência do aluno. Esta atividade, se bem planejada, pode converter-se um excelente exercício cartofílico, em que aluno e professor, descobrem o prazer de construir, ler e interpretar mapas, aproveitando, inclusive, a ludicidade e a arte de pintar o que se imagina e, ao mesmo tempo, se vê imaginando e pintando.

Segundo Castellar (2011, p. 130) “a cartografia escolar é uma opção metodológica, podendo ser utilizada em todos os conteúdos da Geografia”. Talvez, isto possibilite entender de maneira mais fácil as transformações sofridas pelo espaço ao longo do tempo. Deve ser uma preocupação constante dos professores de Geografia, a promoção de encontros do aluno com a cartografia escolar, não só no tocante ao uso matemático, mas essencialmente, no exercício da percepção e representação.

No campo da percepção do ambiente atrelado à representação, não há como negar a importância que possuem o uso de mapas mentais, que segundo Santana Filho e Pacheco (2012, p. 97) “é antes de tudo levar o indivíduo a pensar o mundo em seu entorno”. Entorno aqui, entendido como a espacialidade do vivido, o qual o aluno torna-se capaz de representá-lo em uma folha de papel.

Mapas, desta modalidade, só podem ser produzidos mediante a construção mental que envolve desde a cognição, percepção do lugar enquanto singularidade, até a produção da imagem, propriamente dita. Daí, ter que estimular estes aspectos, a fim de provocar no aluno, a descoberta do prazer de desenhar a realidade. Segundo Oliveira (2010, p. 26), “[...] a aprendizagem do mapa repousa, conseqüentemente, entre a percepção dos observáveis geográficos e a representação gráfica dos mesmos”.

Kozel, (2007, p. 121), corrobora com a ideia da autora, pontuando que:

As representações provenientes das imagens mentais não existem dissociadas do processo de leitura que se faz do mundo. E nesse aspecto os mapas mentais são considerados uma representação do mundo real visto através do olhar particular de um ser humano, passando pelo aporte cognitivo, pela visão de mundo e intencionalidades. Essa multiplicidade de sentidos que um mesmo “lugar” contém para seus moradores e visitantes está ligada, sobretudo ao que se denomina de imaginação criadora, função cognitiva que ressalta a fabulação como vetor a partir do qual todo ser humano conhece o mundo que habita. O espaço percebido pela imaginação não pode ser o espaço indiferente, é um espaço vivido. E vivido não em sua positividade, mas com todas as parciaisidades da imaginação.

Muito embora a autora faça referência ao lugar vivido, a imaginação e percepção, aspecto que aparentemente, recai apenas sob a perspectiva de desenhar estes espaços, é prudente informar que a Cartografia Escolar possui uma linguagem, que ultrapassa a técnica cartográfica, a qual possibilita construir no aluno a capacidade de ler e interpretar os mapas, bem como de associar, desenho, técnica e linguagem.

Portanto pensar: a escala, o signo, o símbolo e as convenções cartográficas são preocupações que devem conter o dia-a-dia do professor de Geografia, desde o planejamento das aulas, perpassando por sequências didáticas que venham concretizar a aprendizagem dos conteúdos da matéria. Entretanto, somado a esta questão, interessante atentar para o que Santos (2009, p. 49), aborda

no uso dos mapas, estimula-se uma operação mental; há uma interação entre o mapa, como mero produto concreto, e os processos mentais do usuário. Esse processo não se limita somente à percepção imediata dos estímulos; envolve também a memória, a reflexão, a motivação e a atenção.

O autor chama a atenção para outros caminhos que envolvem a Cartografia, quebrando paradigmas que estiveram enraizados, durante longo período, a esta ciência auxiliar. Dentre estes outros caminhos, encontra-se a representação do vivido, a qual só poderá efetivar-se mediante as experiências que os alunos estabelecem com estes lugares, pois “a cartografia parte do olhar percebido e através deste órgão do sentido é possível registrar e captar a imagem, podendo ser rabiscada em um papel, representando de forma material, o imaterial percebido” (SANTANA FILHO e PACHECO, 2012, p. 97).

Mediante estas correlações estabelecidas, o aluno passa de expectador que apenas ouve o que o professor diz a mapeador e leitor de imagens, aqui definida como mapa mental. Estas atividades podem provocar a tomada de consciência, não só do lugar vivido, bem como dos variados significados que o território possui para uma pessoa, grupo ou comunidade.

Ao desenhar o mapa das experiências que existem com o espaço, o aluno pode vir a pensar as coisas que existem, buscando uma forma de representá-los no papel. Esta é uma excelente oportunidade para o professor de Geografia, trazer à tona reflexões sobre o espaço, território e lugar, do ponto de vista crítico, posicionando o sujeito no mundo, possibilitando pensar sobre quem ele é e qual sua identidade.

CAPÍTULO 4 - O CAMINHO METODOLÓGICO E OS DESAFIOS DA PESQUISA

4.1 Os objetivos e hipóteses deste caminho metodológico

Na tentativa de atender ao problema proposto, foi elencado como objetivo geral verificar, através dos mapas mentais, se determinado conteúdo escolar de Geografia (cartografia), pode ser apropriado pelos alunos, enriquecendo sua linguagem gráfica, enquanto representação do lugar de vivência e do território étnico.

Os objetivos específicos são:

- utilizar os recursos da Cartografia, enquanto linguagem visual, para favorecer o registro do lugar e do território;
- proporcionar uma reflexão acerca da importância da cartografia escolar como elemento colaborador no processo de percepção e representação do lugar de vivência e do território étnico;
- aplicar uma Sequência Didática, objetivando que o aluno indígena, enriqueça a sua apropriação da linguagem cartográfica;
- sensibilizar os alunos para a utilização no mapa mental como representação do lugar de vivência e do território étnico;
- comparar os desenhos produzidos: antes e depois da Sequência Didática, a fim de verificar se o trabalho com a cartografia escolar favoreceu maior apropriação da linguagem cartográfica.

A expectativa quanto a esta pesquisa, leva-nos a propor as seguintes hipóteses:

- 1º) Os desenhos produzidos pelos alunos estabelecem relações com o lugar de vivência e o território étnico, tomando como aporte a cultura e identidade do seu povo;
- 2º) É possível que o uso de uma estratégia de ensino, com ênfase em Cartografia possibilite o diálogo entre o saber universal e o local, enriquecendo a representação da percepção, tanto do lugar de vivência quanto do território étnico, principalmente se este ensino for baseado em Sequências Didáticas, centradas em situações de campo em que as observações e representações gráficas (desenhos) possam ser articuladas, lidas instrumentalizadas pelo saber escolar.

3º) Os signos representados nos mapas mentais, desenhados pelos alunos deixaram claro a existência do intercâmbio entre a cultura, os saberes locais e os recursos cartográficos ensinados.

4.2 Aprendendo o caminho fenomenológico

No final do século XIX, destacou-se, dentre as outras ciências, a Psicologia que estava, também, imbuída de explicar a teoria do conhecimento e da lógica. Este período é marcante, pois o prestígio que ela possuía, derivou do avanço das pesquisas experimentais e validação de instrumentos de diagnóstico. Avanços que enfatizavam o poder que galgou neste tempo. Este é um momento histórico em que as preocupações com as experiências estão em evidência.

É um período crucial da busca de respostas às velhas indagações, relacionadas ao comportamento da sociedade, frente aos dissabores vivenciados pela humanidade, bem como da pressão exercida pelos grupos: sociais, econômicos e políticos, na perspectiva de encontrar outras formas de organizar e apropriar o espaço. Este tempo é marcado pelas disputas territoriais, em que nações imperialistas partilham o continente africano, estabelecendo as novas fronteiras, ao passo que eclode os nacionalismos na Alemanha, Itália, Inglaterra e França.

A fim de tentar responder a tais conjunturas, é evidenciado o método Fenomenológico, que segundo Martins e Bicudo, (1989; p. 21-22) vem da

[...] expressão grega *fainomenon* e deriva-se do verbo *fainestai* que quer dizer mostrar-se a si mesmo. Assim, *fainomenon* significa aquilo que se mostra, que se manifesta. *Fainestai* é uma forma reduzida que provém de *faino*, que significa trazer à luz do dia. *Faino* provém da raiz *Fa*, entendida como *fos*, que quer dizer luz, aquilo que é brilhante. Em outros termos, significa aquilo onde algo pode tornar-se manifesto, visível em si mesmo. (...) *Fainomena* ou *fenomena* são o que se situa à luz do dia ou o que pode ser trazido à luz. Os gregos identificavam os *fainomena* simplesmente como *ta onta* que quer dizer entidades. Uma entidade, porém, pode mostrar-se a si mesma de várias formas, dependendo, em cada caso, do acesso que se tem a ela.

A Fenomenologia, segundo Rocha, (2003) procura, a partir da percepção, compreender a essência do humano, pensando a ontologia das coisas, o que para Relph (1979, p. 1) “tem a ver com princípios, com as origens do significado e da experiência”.

Há muito, a humanidade procura a objetividade, desejando responder aos anseios e desafios que a natureza impõe. Falar deste universo exclui a percepção humana, suas frustrações, pois o cientificismo quer garantir a clareza, as certezas e não contempla as aspirações e sentimentos. Por isso, Rocha (2003, p. 29) aborda a importância da reflexão fenomenológica, afirmando que “a objetividade científica não está ausente, porém, procura trazer o mundo da ciência ao mundo da vida”.

Não obstante Merleau-Ponty ao referir-se à Fenomenologia, aponta o homem inserido neste mundo, olhando-o como “corpo próprio, num lugar, num tempo, em ação, no mundo onde habita (SADALA, 2001, p. 3)

Segundo Merleau-Ponty, o corpo percebe e é percebido e por causa desta percepção, ele se lança ao mundo e conhecendo-o, constantemente, desloca-se do pólo universal para o particular. Considera-se este corpo o “meu presente”. Equivale ressaltar que “[...] o sistema eu-outro-mundo é tomado como objeto de análise e trata-se, agora, de despertar os pensamentos que são constitutivos do outro, de mim mesmo enquanto sujeito individual e do mundo enquanto pólo de minha percepção” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 94).

O aluno indígena Hamaguẽ, é esse corpo vivido pois ao realizar o desenho do seu território, afirma que

“[...] todo esse território pra mim é a minha vida porque meus parente nunca foram embora desta região e eu nasci nesta terra essa terra para mim é o meu futuro porque nos trabalhamos todos aqui e elaboramos vários projetos para os sustentamento dos nossos velhos [...] nunca quero ir embora porque a terra é a vida do índio”.

Figura 10 - Representação da percepção do território de vivência

Este desenho é a representação da percepção do aluno indígena Hamaguẽ, referindo-se à totalidade do território Caramuru-Paraguassu. “O centro do desenho é a nossa primeira casa” e nas zonas radiais as outras regiões que compõem a aldeia, inclusive as conquistadas, mais recentemente.



Fonte: Mapa mental elaborado pelo aluno indígena Hamaguẽ, 2014.

Observando a Figura 10, aparentemente é só mais um risco, desenho e cores, sobre um papel. Entretanto, quando Hamaguẽ fala sobre seu mapa, expressa algo que está presente em sua vida, levando-nos a compreender não só o desenho, bem como a representação da percepção que este aluno possui em relação ao seu território. É o seu ponto de vista sobre o território, logo o presente dele sobre o seu corpo.

Pensar o corpo é naturalmente associá-lo ao ser humano. Considera-se aqui como o “corpo vivido”, o qual se encontra no mundo, constituído de vários outros corpos, também pertencentes a este mundo. Entender e desvendar como ele percebe o mundo e as coisas existentes no mesmo tornou-se a meta perseguida por Merleau-Ponty. “Considero meu corpo, que é meu ponto de vista sobre o mundo, como um dos objetos desse mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 108).

Ao se contemplar a concepção de ser humano como aberto a um conjunto de possibilidades, que se realiza através da relação que ele estabelece com o mundo, dá-se ênfase às experiências vividas. Estas experiências passam a ter grande importância para o método fenomenológico e, porque não dizer, são essenciais, para compreender quem ele é, quais os seus desejos, pensamentos, memórias.

Nesta investida de pesquisa, os alunos indígenas não estão distantes destes olhares, uma vez que suas histórias de vida passam de simples conduta ao fenômeno estudado. Seus “corpos” são percebidos como inseridos no mundo e repletos de sensações e percepções, sobre si e seu território.

O mundo, no qual este homem se encontra inserido, já pré existe. É “meu corpo”, “meu ser”, em contato com todas as coisas e objetos deste mundo que, aos poucos, são desvendados via percepção, a partir de uma perspectiva particular. É uma auto-experimentação. Descubro “meu corpo”, inserido no “mundo”, percebido a partir do campo perceptual, que ora se mostra e, por vezes, se esconde. “A percepção abre-se sobre coisas” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 85).

A percepção insere o relativismo do fenômeno, “[...] duas pessoas não veem a mesma realidade. Nem dois grupos sociais fazem exatamente a mesma avaliação do meio ambiente” (TUAN, 2012, p. 21), ou seja, do lugar apreciado e/ou observado. Esta variação é percebida na comparação dos desenhos produzidos, conforme Figura 11, pois cada um tem a sua singularidade, apesar de retratar o mesmo território étnico.

Figura 11 - Representação do mesmo lugar, por diferentes alunos



O comando, apresentado pelo professor-pesquisador foi o mesmo para os três alunos: produzir o mapa mental da sua aldeia.

Tem-se que esses alunos receberam a mesma informação, porém cada um representou sua percepção, utilizando diferentes elementos, como: cores, riscos, palavras.

Na realidade, as representações desenhadas nos mapas mentais, embora representem o mesmo lugar, aparecem com signos e interpretações diferentes.

Fonte: Mapas mentais elaborados pelos alunos indígenas, 2014.

Na Figura 11 estão destacados os mapas mentais, do território da aldeia, produzidos por três alunos, os quais representam este lugar, a partir das singularidades e percepção que cada um possui. Este exercício nos fornece aparato para compreendermos, que ainda que se trate do mesmo lugar a ser representado, cada um, indistintamente, impõe sobre o desenho, aquilo que é próprio do seu sentir.

Conforme Merleau-Ponty (1973, p. 30), a Fenomenologia representa “[...] todas as afirmações espontâneas nas quais vivo, não para negá-las, e sim para compreendê-las e explicitá-las”. A partir do uso deste método pretende-se contemplar as variações ou diversidades presentes no objeto investigado.

A leitura das imagens produzidas, ou seja, o desenho do mapa mental, de cada sujeito terá como objetivo descrever os elementos sógnicos que aparecem neles e como os alunos

representam o lugar de vivência e do território étnico, buscando perceber as experiências vividas por eles, caracterizando os mapas mentais como representações do lugar e do território. Assim como destacando possíveis consequências da mediação pedagógica no desenho do lugar de vivência e do território étnico.

Neste tipo de pesquisa, cada detalhe tem importância, aspecto que condiciona o professor-pesquisador a estar atento às imagens, palavras ou emoções reveladas durante os diálogos, visto que, neste processo, o pensamento simbólico, o imaginário, a emoção e a percepção estarão presentes, praticamente em todo o percurso. Ressalta-se, contudo, que a análise se fará, apenas do desenho dos mapas mentais.

Nos mapas mentais, estarão representadas as percepções dos alunos, através de signos. Portanto, utilizou-se da Semiótica, para dar conta das interpretações, segundo as categorias, desenvolvida por Peirce (1974).

A pesquisa foi desenvolvida com os alunos, do 3º ano, do Ensino Médio, da Escola Estadual Indígena Caramuru-Paraguassu, em razão de estarem no último ano, concluintes do ensino básico.

Neste contexto, subte-se que estes alunos já viram todos os conteúdos de Geografia, inclusive, os relacionados aos mapas e à cartografia escolar, podendo não só utilizar a linguagem cartográfica, bem como, desenhar com maior propriedade, a percepção da representação do lugar e do seu território.

Foi, inicialmente, solicitado dois desenhos, um do percurso casa-escola, realizado pelo aluno e outro do território, a fim de se ter um registro e inferir os conhecimentos prévios dos alunos sobre desenho de mapas e sua percepção do seu lugar de vivência. Ao fim, um segundo desenho foi solicitado e a comparação destas duas produções gráficas podem nos ajudar a refletir sobre as implicações pedagógicas, ocorridas durante o período de intervenção, realizada pelo professor-pesquisador.

4.2.1 Trilhando o caminho: passos da pesquisa

A execução desta pesquisa foi dividida em três etapas:

1ª etapa: Levantamento bibliográfico

Na tentativa de atender todas as etapas desta pesquisa, foram levantados referenciais teóricos, relacionados aos conceitos de território, territorialidade, geografia perceptiva e humanista; cartografia, representações e mapas mentais; categorias de análise de lugar; educação de povos indígenas; estratégia de ensino; fenomenologia e semiótica.

2ª etapa: Atividade de campo

Primeiros contatos:

Foi realizada uma visita ao colégio Estadual Indígena Caramuru-Paraguassu com o objetivo de aproximação: solicitação de autorização, dos diretores não índio e indígena para a realização da pesquisa na referida unidade escolar. Nesta oportunidade, eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE. Nesta mesma data, foi feito o contato com a professora indígena de Geografia, regente da série a ser pesquisada, ou seja, do 3º ano do Ensino Médio, conversando com ela acerca das etapas da pesquisa.

Inicialmente, a pesquisa seria realizada com a turma do 2º ano do Ensino Média, razão pela qual, acredita-se que os alunos já tinham tido contato com os conteúdos da cartografia escolar e que, certamente, dominavam esta linguagem, bem como, não estavam sob a pressão do ENEM, exigência maior quanto aos conteúdos, não havendo condições do professor ceder suas aulas, para o desenvolvimento da pesquisa. Entretanto, a professora indígena, de geografia, Kawatá, indicou o 3º ano, pois ela dizia sobre sua limitação quanto aos conhecimentos cartográficos, dificuldades estas que não proporcionou ensinar a cartografia escolar, de forma mais aprofundada e, uma vez, que muitos destes alunos iriam fazer o ENEM, seria interessante que os mesmos, tivessem a oportunidade de dominarem esta linguagem.

Ao acatar a proposta da professora indígena de geografia, o resultado foi além das etapas propostas no projeto inicial, a fim de atender as necessidades daqueles que iriam participar desta seleção, o professor-pesquisador, realizou uma revisão de geografia, com questões do ENEM. Nesta ocasião, durante à noite, na aldeia, alunos de diversas séries, inclusive alguns que já concluíram estiveram presentes. O grupo de alunos foi bastante diversificado, contando com jovens, adultos e idosos, estudantes do ensino médio e os que já concluíram, pois correu pela aldeia a notícia da revisão, e lá chegavam, alguns no ônibus escolar e outros com lanternas, dado que moram próximos da escola.

Mapa espontâneo:

Encontro com a turma para a confecção do primeiro mapa mental, caracterizado como “conhecimento prévio”.

Este pesquisador apresentou aos alunos a proposta da pesquisa e, em seguida, solicitou que eles construíssem dois mapas: um do território da aldeia e outro do percurso que realiza de casa até a escola, cada um em uma folha de ofício A4.

Foram disponibilizados lápis de cera, havendo intencionalidade na escolha do material a ser utilizado para desenhar. O lápis de cera, por características próprias, este material

permite, facilmente, a descoberta da textura, preenchimento, nuances de tonalidade. Já, o lápis de ponta fina leva ao contorno e uso de linhas. São tendências diferentes no desenhar. .

O objetivo desta primeira atividade é observar através dos mapas mentais, desenhados pelos alunos, quais as percepções eles possuem a respeito do território étnico e do lugar de vivência, bem como do domínio da cartografia escolar.

Conforme mencionada na metodologia, esta pesquisa está centrada na Fenomenologia que, segundo Rocha (2002/2003, p. 68) “[...] veio para mostrar que o ser humano vê o mundo e seus fenômenos de acordo com sua cultura, meio ambiente, formação educacional”. Aqui, evidencia a possibilidade de que nestes mapas mentais, através das imagens e representações construídas pelos alunos, possa refletir as relações culturais, ambientais e educacionais, estabelecidas por eles com a aldeia e o seu território.

A autora ajuda-nos a entender este primeiro mapa mental como um registro da expressão perceptiva destes alunos. Através do desenho representam signos, que na realidade, sob certo aspecto é a representação de alguma coisa para alguém, que segundo Santaella (1983, p.12) “é uma coisa que representa outra coisa [...] ele apenas está no lugar do objeto”.

É possível que as imagens contidas nos desenhos feitos pelos alunos indígenas lancem mão de signos, universalmente, utilizados na representação pictográfica de lugar, assim como de aspectos próprios, característicos da história de seus antepassados, da sua cultura e identidade. Essa primeira representação gráfica do mapa mental do lugar de vivência e do território étnico serviu como norteador para as mediações pedagógicas que foram realizadas, nas semanas seguintes, durante cinco encontros, com duração de cem minutos cada, o equivalente a duas horas/aula, com base no planejamento das Sequências Didáticas.

Conhecimento prévio

A atividade de desenho foi proposta aos alunos indígenas, da seguinte forma: você está indo para um congresso¹² em Brasília, representando sua aldeia, lá, estarão reunidos jovens indígenas de todo o território nacional e, nesta oportunidade, deverá apresentar dois mapas: um do percurso que você realiza de casa até à escola e o outro do seu território. O seu desenho deve ser claro, a ponto de ser compreendido pelas pessoas que estão no congresso,

¹² Para o povo *Pataxó Hahãhãí*, “congresso” tem um sentido forte. Geralmente nestes encontros são constituídas várias deliberações: retomadas, direito educação indígena específica, exigência de saúde para os índios. Quanto à “Brasília”, além de ser o centro de decisões políticos/jurídicos, também é um espaço de vários encontros de povos indígenas do Brasil, mais especificamente ainda, esse foi o lugar em que, o irmão *pataxó* Galdino de Jesus Santos, da aldeia Caramuru-Paraguassu foi queimado, enquanto dormia em um ponto de ônibus, no dia 20 de abril de 1997. Nesta oportunidade, ele estava em Brasília para reivindicar, junto ao Governo Federal, a reapropriação das terras, para seu povo.

Conforme a Figura 12, a planta baixa da sala está construída, tendo como ponto central o quadro. Praticamente, os alunos sentam ocupando as duas laterais da sala de aulas, não visualizando modelo tradicional, em que as cadeiras ficam enfileiradas, uma atrás da outra. Este formato foi muito interessante, visto que esta aproximação possibilitava melhor entrosamento dos alunos, inclusive nos diálogos. Eles, desenhavam e ao mesmo tempo, conversavam, brincavam, riam dos comentários feitos, tanto em relação aos desenhos, como outros, triviais da vida.

À medida que o aluno concluía o desenho, era-lhe entregue uma folha de papel pautado, para que escrevesse o que aquela imagem significava para ele. Foi orientado a escrever em um lado da folha sobre o percurso de casa à escola e do outro, sobre o território.

Sequência Didática

Momento de intervenção:

Nesta etapa, foram realizados cinco encontros com os alunos, cada momento, tendo por finalidade o desenvolvimento de um conteúdo, relacionado à cartografia escolar. Ao mesmo tempo, o objetivo em fazer uma mediação, utilizando as Sequências Didáticas foi provocar nos alunos a necessidade de diálogo entre o saber universal escolar/formal e o saber local étnico/cultural.

Atividades deste porte abrem espaços para outros olhares, uma vez que a maioria dos conteúdos abordados pelos livros didáticos apresenta, exemplos descontextualizados da realidade local do aluno. Em muitos casos, desconhecidos para o aluno, não condizente ao lugar vivido por ele.

Portanto, buscou-se, através destas sequências, promover vivências que permitissem o desenvolvimento da percepção do posicionamento geográfico no espaço do colégio e da aldeia. Por outro lado, foi solicitado aos alunos, que eles representassem aquelas percepções de posicionamento espacial, através dos desenhos dos mapas mentais, no papel.

Estratégias de ensino, como estas provocam atividades de percepção, experimentação e representação, o que nos leva pensar que a hipótese é de que esta vivência possibilita a aprendizagem, o processo de apropriação dos conhecimentos e das ferramentas escolares.

A seguir são apresentadas as Sequências Didáticas referentes aos temas abordados em cada encontro da mediação.

Sequência didática - 1 – Os mapas e suas variadas linguagens

Objetivo Geral:

Reconhecer a linguagem cartográfica, como elemento crucial para a construção de uma aprendizagem significativa, da cartografia escolar.

Objetivos específicos:

- a) Identificar, nos mapas históricos do Período Colonial, a forma como os elementos eram representados;
- b) Identificar no mapa da aldeia Caramuru-Paraguassu, denominado de cartografia social, que se encontra no livro: “Mapeando Parentes” (CARVALHO, *et al.*, 2012), como os elementos são representados;
- c) Transcrever os elementos observados, em ambos, os mapas.

Procedimentos:

- a) Durante a aula, foram apresentados aos alunos, dois mapas históricos do Período Colonial, estimulando-os à leitura das imagens, a fim de perceberem como os elementos eram representados;
- b) Após ter sido projetado esses mapas, solicitou-se que cada aluno, descrevesse os elementos que compunham tais imagens;
- c) Foi levado o livro, “Mapeando Parentes”, para a sala de aula, dando ao aluno a oportunidade de fazer a leitura do mapa da aldeia, instigando-o a descrever os elementos que constavam nele.

À proporção que o aluno concluía o desenho, recebia uma folha de papel pautado, para que escrevesse o que aquela imagem significava para ele. Foi orientado a escrever em um lado da folha sobre o percurso de casa à escola e do outro, sobre o território.

Figura 13 - Mapa histórico do Brasil.



Fonte: SÓHISTÒRIA, (s/d).

Recursos:

- a) O *datashow* foi utilizado como recurso para projetar mapas de variados tipos e épocas, caracterizando principalmente as imagens cartografadas durante o Período Colonial;
- b) O uso do livro “Mapeando Parentes” (CARVALHO *et al*, , 2012), no qual se encontra o mapa da aldeia Caramuru-Paraguassu.

Sequência didática 2 - Orientação

Objetivo Geral:

Proporcionar ao aluno maior aprofundamento dos pontos de referência, essenciais para a localização do/no espaço.

Objetivos específicos:

- a) apresentar os conceitos de rotação, translação e orientação, como aspectos relevantes quanto à necessidade de referenciar o espaço;
- b) exercitar a aplicação dos pontos de referência, tomando por base o lugar vivido;
- c) identificar os pontos de referência a partir do sol nascente, associando-os à Rosa dos Ventos.

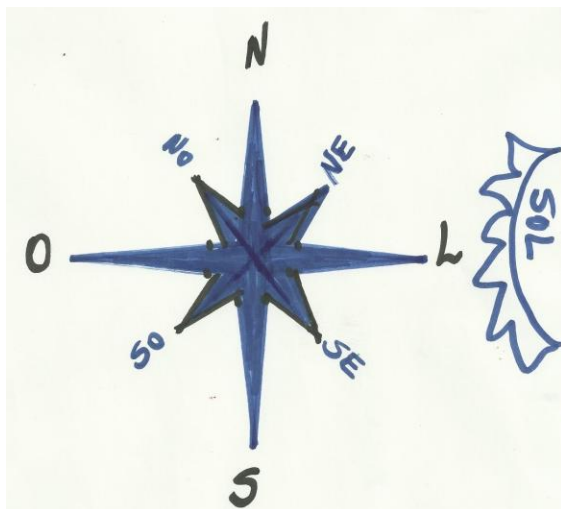
Procedimentos:

- a) Aula expositiva e dialogada, apresentando os conteúdos ligados à orientação e movimento da Terra;
- b) os alunos foram convidados a saírem da sala e olharem o ambiente que se encontrava na área vizinha da escola, memorizando os elementos que estavam no entorno dela. Foi pedido ainda, que falassem onde o sol nascia, identificando, assim, o nascente e o poente, associando ao referencial, Leste e Oeste;
- c) retornando à sala foi entregue uma folha de ofício A4, a cada aluno, pedindo que o mesmo situasse, na folha, os elementos que visualizaram. Primeiramente, desenhando a escola, e em seguida, os outros elementos;
- d) o lápis de cera foi colocado sobre a mesa e solicitado que pintasse onde o sol nasce e onde o sol se punha. Depois, foi pedido que com outra cor, traçasse o movimento que o sol estava fazendo, identificando os pontos cardeais Leste e Oeste. Ao mesmo tempo, identificaram o zênite (meio dia), quando o sol está a pino;
- e) de posse deste domínio, o aluno localizou o Leste e o Oeste, bem como, o Sul e o Norte;
- f) após todos os desenhos concluídos, foi solicitado, novamente, a saída da sala. Na área externa do colégio, no topo da colina: tudo verde, o serpentear da estrada, alguma moradias, os postes e fios de eletricidade, o posto de saúde, o campo de futebol, o resfriador de leite e a cantina. Agora, com os desenhos na mão foi pedido que cada um colocasse seu desenho no chão, com o Leste para o ponto onde o sol nasce, fazendo com que ele visualizasse o colégio, os pontos de referências, o entorno e se houve ou não acerto quanto à localização;
- g) retornando novamente à sala, foi entregue ao aluno, o mapa mental: de casa à escola e do território de vivência, produzido na primeira aula, a fim de que ele pudesse verificar se houve, nesta produção, alguma referência, enquanto orientação.

Estas duas atividades (f e g) são momentos de verificação, de comparação entre a abstração mental, a imaginação do lugar, o mapa mental e a percepção do lugar em si. As

atividades e experimentos solicitados, talvez, possam provocar conflitos cognitivos e perceptivos, que geram aprendizagem.

Figura 14 - Rosa dos Ventos.



Fonte: SANTANA FILHO, 2014.

Recursos:

- a) lápis cera, piloto, quadro branco, folha de ofício A4

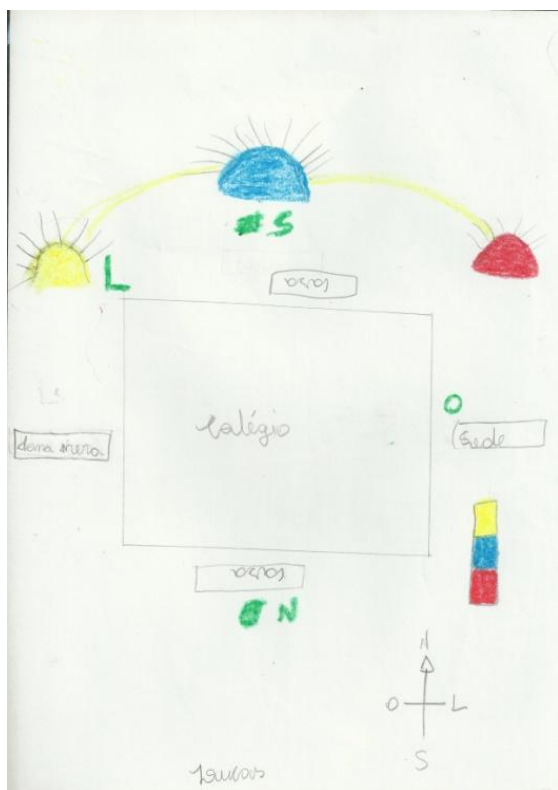
A Figura 15 corresponde ao desenho da atividade prática, após a intervenção com esta Sequência Didática.

A Figura 15 é o produto destas atividades, bem como da apropriação, pelo aluno indígena, da importância que possui a orientação espacial, a percepção do corpo no espaço e do espaço imediato, enquanto linguagem cartográfica.

Possibilitar que eles tenham este domínio coloca-os em pé de igualdade, com outros alunos não indígenas, podendo ter, além do estímulo desta linguagem, destas ferramentas do conhecimento à representação da percepção, a autonomia quanto à leitura e interpretação dos mapas convencionais. Logo que o aluno, autor do mapamental percebeu que havia invertido, disse:

“[...] olha troquei o Norte pelo Sul [...] agora posso corrigir o erro e colocar o Norte no lugar certo. Aprendi mais um assunto”.

Figura 15 - Representação da percepção do aluno, associado à orientação



Neste mapa mental constam, não só os elementos que o aluno elenca como sendo os que mais significam para ele, assim como, a tomada de consciência quanto à aplicação do movimento aparente do sol, como referência para identificar os pontos cardeais.

Nesta atividade, após o aluno ter identificado os pontos referenciais que se encontram no entorno da escola, pontuando o sol nascente e os pontos de orientação, foi convidado a retornar ao ambiente externo da sala, para comprovar se o desenho estava correto.

Quando foi solicitado que colocasse o seu desenho no chão, posicionando-o, corretamente, para o Leste, percebeu que havia invertido a posição: Norte e Sul, porém automaticamente ao retornar para a sala, fez a correção.

Fonte: Mapa mental elaborado pelo aluno indígena Lucas, 2014.

Sequência didática 3 - Coordenadas geográficas

Objetivo Geral:

- a) Identificar a importância das coordenadas geográficas como elemento de posicionamento e orientação no mapa.

Objetivos específicos:

- a) Exercitar, a partir do mapa do território da Aldeia Caramuru-Paraguassu, como identificar as latitudes e longitudes, a fim de ler e interpretar os mapas;
- b) localizar, no papel milimetrado, a latitude e longitude dos pontos oferecidos, traçando a coordenada;
- c) comparar o exercício realizado com os mapas mentais, produzidos no primeiro encontro.

Procedimentos:

- a) Inicialmente, pedir que um ou dois alunos, no centro da sala, localize, no globo terrestre, o Meridiano de Greenwich, o qual será o ponto de referência para as longitudes.
- b) Pedir para citar os elementos que se encontram a Leste e Oeste desta linha (oceanos, continentes, países...);
- c) Verificar se há algum número que represente esta linha (ao encontrar o número 0°, informar que significa uma longitude);
- d) Esta mesma linha que rodeia a Terra pelo outro lado, pedir que eles procurem saber o nome dela e qual o número que ela representa. Encontrado o 180°,

informar que entre estas duas longitudes, estão o Hemisfério Oriental (LESTE) e o Hemisfério Ocidental (OESTE);

- e) Outra dupla realizará a busca pela linha do Equador, seguindo a seguinte orientação: O Globo Terrestre é cortado, também, ao meio, dividindo-o em duas partes. Procure onde está esta linha, o nome dela e qual o número que a representa. (Encontrado o 0° , pedir que verifique se em todo o círculo, possui o mesmo número, concluindo que a Linha do Equador só possui uma única LATITUDE, denominada de 0°);
- f) Hora de entender o que é uma coordenada geográfica, utilizando o Planisfério do Mapa Mundi. Nele, outros dois alunos buscarão cruzar uma latitude, com uma longitude, a fim de encontrar um ponto no plano cartesiano. (Um no Hemisfério Oriental e outro no Hemisfério Ocidental – [30° ao Norte e 45° a Oeste; 15° ao Sul e 45° a Oeste], citando o nome do país encontrado);
- g) Cada aluno receberá uma folha de papel milimetrado e as coordenadas das cidades de Brasília, Salvador, Itabuna e Pau Brasil. De posse dessas coordenadas, cada aluno irá localizar as latitudes e longitudes, construindo os pontos referenciais para cada uma das cidades, as quais serão representadas, respectivamente pela letra inicial (B), (S), (I) e (PB);
- h) Dialogar a partir do livro Mapa “Mapeando Parentes”, onde está a Cartografia Social da Aldeia Caramuru-Paraguassu, solicitando que os alunos leiam as coordenadas que ali se encontram;
- i) Entregar a cada aluno o mapa mental do “território de étnico”, produzido no primeiro encontro, a fim de compará-lo com o mapa de esboço de coordenadas geográficas. Provocar o aluno (a) a dizer se houve alguma inferência em seu primeiro mapa, sobre as coordenadas geográficas.

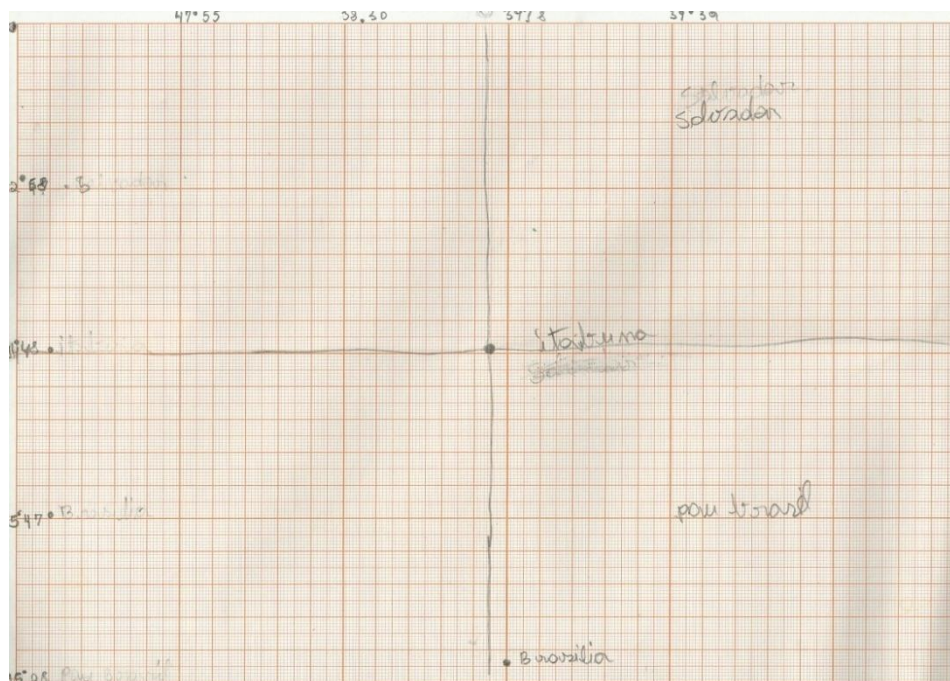
Recursos:

- a) Globo terrestre, papel milimetrado, lápis de cera.

Durante a realização desta sequência, observou-se maior dificuldade dos alunos, com relação ao domínio deste assunto. Acredita-se que foi a primeira vez que os alunos tiveram contato com o papel milimetrado. Entretanto, o interessante foi observar que após a aula, muitos conseguiram desenvolver esta atividade. Ainda que alguns dissessem que “esquentou minha cabeça, vou deixar sem fazer”, ou então, “desisto, não consigo entender”.

Na Figura 16, o aluno colocou as coordenadas: latitude e longitude nas extremidades, o que possibilitou cruzar as linhas horizontais e verticais, encontrando o ponto, da coordenada geográfica, situando as cidades de Brasília, Salvador, Itabuna e Pau Brasil. Interessante os borrões, visto que ele não se conteve em tentar acertar, fazendo as devidas correções.

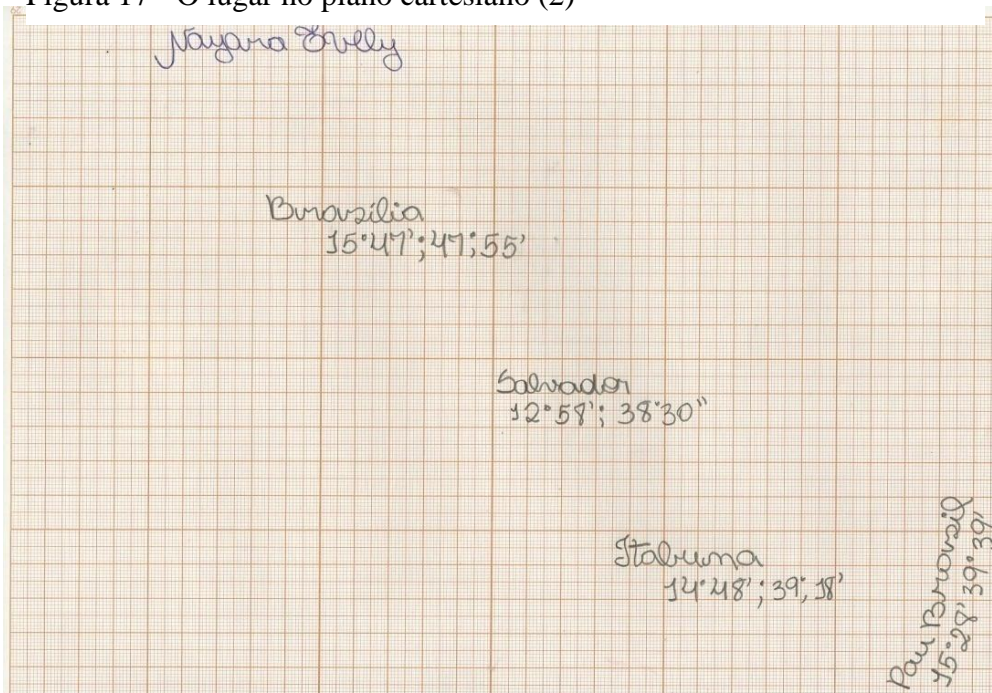
Figura 16 - O lugar no plano cartesiano (1)



Fonte: Pesquisa de campo, 2014.

Na Figura 17, observa-se que a aluna não representou de maneira adequada, as coordenadas geográficas, entretanto buscou colocar as cidades em locais, de forma aleatória, porém referenciando as latitudes e longitudes, equivalentes a elas.

Figura 17 - O lugar no plano cartesiano (2)



Fonte: Pesquisa de campo, 2014.

Sequência didática 4 - Escala

Objetivo Geral:

- a) Caracterizar a escala, enquanto unidade de medida, essencial na produção de mapas.

Objetivos específicos:

- a) Diferenciar as escalas, associando-as aos tipos de representações;
- b) Analisar, comparativamente, as imagens de variadas escalas;
- c) Caracterizar a necessidade do domínio matemático, na utilização das escalas.

Procedimentos:

- a) Através da aula expositiva/dialogada construir o conceito de escala cartográfica, diferenciando-a de escala geográfica;
- a) Informar que os mapas são ampliados ou reduzidos, proporcionalmente em sua altura e largura (exemplo quando ampliamos uma imagem só na sua base, pode ser feito um exercício no computador e demonstrado através do *data show*).
- b) Pedir que cada aluno em uma folha de ofício, recorte uma janela no tamanho de 5cm de largura por 5cm de comprimento;
- c) Entregar o bloco de mapas, em escalas diferentes, para cada aluno. Ele deverá colocar a janela em cima do mapa, centrando sempre em um mesmo ponto de referência, e registrando o que está acontecendo, o que observam, n quadro 1, abaixo.

Quadro 3 – Percepção da escala cartográfica na cartografia escolar

Mapa	Escala	Área incluída	Detalhes observados
Brasil			
Nordeste			
Bahia			
Região Sul			
Camacan			
Pau Brasil			

Fonte: SANTANA FILHO, 2014.

Recursos:

- a) Folha de ofício A4, bloco de mapas, planisfério, quadro: percepção da escala e data show.

Esta Sequência Didática foi organizada de tal forma, que os registros pudessem partir, inicialmente, de uma visão global da Terra e à medida que as escalas modificavam, visualizavam a aproximação da área representada, até poder perceber o lugar de vivência.

Conforme a Figura 18, a autora ao utilizar a folha de ofício, buscou representar a imagem, dentro de um quadro, podendo inferir que a mesma se apropriou do conhecimento

cartográfico, aqui referenciado como escala, pois reduziu a área, do seu lugar de vivência, inclusive, colocando um elemento que foi estudado na primeira Sequência Didática, ou seja, a Rosa dos Ventos. Estabelecer um novo limite, dentro da folha de ofício, que caiba a imagem, possibilita entender como reduzir uma área, sem perder os detalhes.

Figura 18 Aplicação da escala cartográfica no mapa mental do lugar de vivência



A aluna, conforme a Figura 18 utilizou o exercício da cartografia escolar. Através do enquadramento, na folha de ofício, aplicou os conhecimentos da escala cartográfica, no mapa mental, representando a sua percepção, intitulada por: “a lagoa do abrigo do Caramuru”.

Fonte: Mapa mental elaborado pela aluna indígena Miãga, 2014.

Sequência didática 5 – Tipos de mapas e suas convenções

Objetivo Geral:

Identificar que a cartografia escolar utiliza de variados tipos de mapas e que, em função da universalização, existem convenções cartográficas, possibilitando a leitura dos mapas, por qualquer pessoa, que domine os signos que a compõem.

Objetivos específicos:

- Proporcionar aos alunos a possibilidade de perceberem, através dos mapas as convenções cartográficas;
- Levar o aluno a fazer a leitura do mapa a partir dos signos presentes nele;
- Estimular a decodificação dos signos encontrados nos mapas.

Procedimentos:

- este professor/pesquisador recortou diversos mapas duplicados, encontrados em módulos didáticos do Ensino Médio, colando-os em uma folha de cartolina, constituindo pares, sendo que em um constava e no outro, não o (a): título, legenda, orientação, escala.
- Em seguida, este professor/pesquisador entregou um mapa sem título a cada aluno, pedindo que identificasse do que se tratava aquele mapa. Após alguns minutos, entregou o mesmo mapa, com o título, levando-o a entender que era importante esta convenção cartográfica.
- O mesmo procedimento foi realizado, com: a escala, a legenda, a cor, o título.

- d) Na sequência, foi entregue a cada aluno, três folhas de ofício, cada uma impressa, com: a) convenções cartográficas; planta baixa com os signos e símbolos e aplicação das convenções em um mapa da cidade de São Paulo;
- e) Também foi entregue a cada aluno uma folha de ofício, solicitando que o mesmo desenhasse algum percurso por onde ele passa que tivesse alguma convenção cartográfica;
- f) Novamente, foi entregue ao aluno o mapa mental por ele produzido, durante o primeiro encontro, antes da mediação pedagógica, orientando-o a verificar se houve alguma convenção representada em seu mapa.

Recursos:

- a) Bloco de mapas em pares, um com todas as informações cartográficas e o outro faltando uma delas; folha impressa com as convenções; folha de ofício A4 e lápis de cera.

Neste encontro, durante a aplicação desta Sequência Didática, os alunos indígenas se portaram de tal forma, que pareciam confortáveis, não fazendo nenhuma objeção quanto à realização desta atividade. O sucesso foi quase que absoluto, praticamente, todos os alunos demonstraram uma sensação cartofílica, inclusive aplicando os aprendizados nos mapas mentais por eles produzidos.

Figura 19 - As convenções cartográficas na representação do lugar (1)



Neste mapa, conforme a Figura 19, a aluna desenhou a representação da percepção, quando o intitula a “região da Água Vermelha”, região pela qual ela tem muito apreço.

Ao mesmo tempo, a aluna correlaciona signos: desenho e palavra, construindo a legenda, a qual está representada: construção, árvores, caminho, via sem pavimentação, ponte, areia, rio mata e a rosa dos ventos (esta última, ensinada no encontro anterior).

Figura 20 - As convenções cartográficas na representação do lugar (2)



Na Figura 20, os elementos da convenção cartográfica, estão isolados, parece que não compõem a paisagem. Aliás, não há uma coerência na representação, visto que os elementos da imagem: via sem pavimentação, ponte e rio, aparecem soltos. Por exemplo: sabe-se que é uma ponte, por conta da legenda, porém não está ligando nada.

Fonte: Mapa mental elaborado pela aluna indígena Mangutxai, 2014.

Figura 21 - As convenções cartográficas na representação do lugar (3)



A Figura 21 aproxima-se ao lugar, enquanto singularidade, pelo próprio título: “região da casa”. Neste mapa mental, o aluno acrescentou a legenda, sinalizando elementos significativos, como: casa, lagoa, ponte, caminho, arvore, campo de futebol e rio. Esta é uma forma figurativa de representar a legenda.

Fonte: Mapa mental elaborado pelo aluno indígena Lucas, 2014.

Observando esta Figura 21, é como se fosse uma representação alegórica, conceitual do percurso entre as edificações. Um uso dos conceitos apreendidos, porém em uma fase intermediária do aprendizado, em que a integração dos elementos na composição do todo ainda está em construção, apresentando algum prejuízo no seu conceito ou no poder de comunicação.

Ressignificando

Mais uma vez, este professor/pesquisador produziu a planta baixa da sala, a fim de comparar os mapas, aproximando-os em relação às informações dos mesmos, pensando o lugar na sala de aula e a interferência do colega no resultado final.

A planta baixa da sala de aula, conforme a Figura 22 é um excelente instrumento para verificar as influências exercidas por alunos que se sentam um ao lado do outro. Esta prática é pouco utilizada pelos professores, quer por não conhecer esta prática, quer por não valorizar a sua importância, bem como por conhecer os alunos e os lugares que eles ocupam, podendo observar as influências sem necessariamente produzir uma planta baixa da sala.

No caso desta pesquisa, foi pertinente a sua confecção, visto que o professor-pesquisador não conhecia a turma e, portanto, não sabia o lugar ocupado por cada aluno.

Figura 22- Planta baixa da sala de aula, durante a produção dos mapas após a mediação pedagógica



Esta planta baixa, caracterizada pela Figura 22, representa o posicionamento que os alunos ocupavam, na sala de aula, durante a produção dos últimos mapas mentais, momento em que, após as Sequências Didáticas realizadas foram solicitados a eles que produzissem, novamente, os dois mapas mentais: de casa à escola e do território de vivência. Tal atividade foi realizada, após o professor-pesquisador, utilizar a mesma orientação, ou seja, o mesmo comando dos primeiros desenhos.

As mediações pedagógicas pretenderam enriquecer a representação e percepção dos alunos, através de atividades de experimentação, percepção e representação gráfica, planejada em Sequências Didáticas. A produção dos mapas mentais foi solicitada, antes e depois das mediações, a fim de verificar se estas foram capazes de promover alterações, quanto a apropriação da linguagem cartográfica.

Após a produção destes últimos desenhos, foi feita uma entrevista com os sujeitos, no intuito de ter um depoimento sobre seu próprio desenho. Com o uso do gravador, buscou-se saber o que o aluno queria representar em seu mapa mental, ou seja, o que aquele signo, significava para ele.

3ª etapa: Análise dos dados

De posse dos quatro mapas, dois produzidos no primeiro encontro e dois no último, caracterizando pré e pós-mediação pedagógica, buscaram-se fundamentos na Semiótica, a fim de fazer as leituras dos signos que aparecem neles, comparando-os, procurando verificar quais elementos foram representados e se houve diferenças, entre ambos.

4.2.2 Lendo os mapas a partir da Semiótica

A Semiótica é a ciência, e como tal possui um objeto de estudo. Este objeto centra-se em investigar todas as linguagens existentes (SANTAELLA, 1983). Por outro lado, importante destacar o órgão do sentido que é a visão, esta que nos possibilita ver as imagens. “Se existem imagens é porque temos olhos: é evidente” (AUMONT, 1993, p.17). Entretanto, nossa condição biológica gera uma segunda natureza: a dimensão simbólica. Paralelamente, os olhos são os faróis que fazem enxergar as coisas e o mundo, permitindo, por vezes, identificar as relações: homem-mundo, homem-coisa e homem-homem, desenhados nos mapas mentais, enquanto representação da percepção, das sensações e vibrações que a imagem e as cores produzem.

A Semiótica ou Teoria Sínica foi desenvolvida por Charles Sanders Peirce (1839-1914), filósofo norte-americano. Ele, ainda adolescente, dedicou-se aos números, contudo, querendo entender os signos, aproximou seus estudos das Ciências Humanas,

“particularmente à Linguística, Filologia e História. Isso, sem mencionarmos suas enormes contribuições à Psicologia, que fizeram dele o primeiro psicólogo experimental dos EUA” (SANTAELLA, 1983, p. 3).

Entre os séculos XIX e XX, Peirce fica conhecido como sendo um dos maiores pensadores da teoria dos signos, tornando-se um leitor dos semioticistas escolásticos. A Semiótica, por ele estruturada, encontra-se centrada na tríade: signo, objeto e interpretante.

Para Peirce (1974), o signo é algo ou alguma coisa, que observado sob determinado aspecto, está representando alguma coisa para alguém, gerando em sua mente um signo equivalente. Por isso ele afirma que, neste contexto, é construído o interpretante e o que o signo representa é denominado seu objeto. Na percepção de Santaella (1995, p. 118), “a semiótica peirceana é, antes de tudo, uma teoria sógnica do conhecimento que desenha, num diagrama lógico, a planta de uma nova fundação para se repensar as eternas e imemoriais interrogações acerca da realidade e da verdade”.

A fim de dar conta do que é o Signo, Peirce (1974) apresenta as categorias universais do pensamento, que segundo ele, encontram-se divididas em três dimensões: Primeiridade, Secundidade e Terceiridade, aspectos de relevância para o entendimento sógnico. Sistematizamos suas principais características.

Quadro 4 Tríade sógnica de apreensão do fenômeno

PRIMEIRIDADE	SECUNDIDADE	TERCEIRIDADE
<ul style="list-style-type: none"> ● o primeiro (primeiridade) é presente e imediato; ● é iniciante, original, espontâneo e livre; ● precede toda síntese e toda diferenciação; ● não tem nenhuma unidade nem partes; ● não pode ser articuladamente pensado; afirme-o e ele já perdeu toda sua inocência característica. 	<ul style="list-style-type: none"> ● A factualidade do existir (secundidade) está nessa corporificação material; ● e é aquilo que dá à experiência seu caráter factual, de luta e confronto. ● ação e reação ainda em nível de binariedade pura, sem o governo da camada mediadora da intencionalidade, razão ou lei. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Finalmente, terceiridade, que aproxima um primeiro e um segundo numa síntese intelectual, corresponde à camada de inteligibilidade, ou pensamento em signos, através da qual representamos e interpretamos o mundo; ● diz respeito ao modo, o mais proeminente, com que nós, seres simbólicos, estamos postos no mundo.

Fonte: Santaella (1983, p. 9-11)

Elaboração: SANTANA FILHO, 2014.

A partir do quadro 4 é possível visualizar a formação de como os fenômenos são apreendidos e traduzidos. Certamente que, em relação à Primeiridade, trata-se do presente não pensado, enquanto presente, já que quando tomamos consciência dele, ele já não o é mais. “O

presente já se foi, e o que permanece dele já está grandemente transformado, visto que então nos encontramos em outro presente” (SANTAELLA, 1983, p. 9).

Este momento, anterior, denomina-se Primeiridade, caracterizando o sentimento como qualidade que, segundo Santaella (1983, p. 9) proporciona à consciência imediata do “sabor, tom, matiz [...], mas é também paradoxalmente justo aquilo que se oculta ao nosso pensamento, porque para pensar precisamos nos deslocar no tempo” e quando realizamos este deslocamento nos colocamos fora do sentimento.

Necessário atentar para esta categoria, primeiridade, a fim de não confundir a qualidade de sentimento com o próprio objeto percebido. “Sentimento é, pois, um quase-signo do mundo: nossa primeira forma rudimentar, vaga, imprecisa e indeterminada de predicação das coisas” (SANTAELLA, 1983, p. 10), pois à medida que o “quase” torna-se o “é”, uma dimensão, tornando-se Secundidade, passando a existir como fato e como signo.

A Secundidade está associada à construção do signo que acontece, via consciência da parte inserida no todo, havendo uma relação de materialidade e, também, com a exterioridade. Santaella (1983, p 10) chama a atenção para

[...] que fique claro que nossas reações à realidade, interações vivas e físicas com a materialidade das coisas e do outro, já se constituem em respostas sígnicas ao mundo, marcas materiais perceptíveis em maior ou menor grau que nosso existir histórico e social, circunstancial e singular vai deixando como pegadas, rastros de nossa existência.

Desta forma, na Secundidade, a experiência é materializada e possui caráter real e factual, diferentemente da Terceiridade que permite, através da ligação entre a Primeiridade e Secundidade, a interpretação do fenômeno, logo, do mundo.

Portanto, todas as vezes que se deseja conhecer algo ou alguma coisa, nossa consciência produz um signo, aproximando o que se está pensando, do fenômeno pensado, ação que constrói a percepção que, na realidade, “é interpor uma camada interpretativa entre a consciência e o que é percebido” (SANTAELLA, 1983, p. 11).

Conforme a Figura 23 há uma imagem que representa a percepção do aluno, com relação ao campo de futebol. Este exercício realizado possibilita-nos pensar concretamente a Primeiridade, Secundidade e Terceiridade.

Figura 23 Tradução do fenômeno, segundo a tríade sógnica



Conforme a Figura 23, a aluna indígena desloca o seu pensamento, visto que na Primeiridade, pensar o presente, este já não o é mais. Na Secundidade o signo, “campo de futebol” é representado, quando a consciência, o materializa. “Representa um pouco de futebol”. Há uma consciência de que o campo é uma parte, pertencente ao todo.

Se na Terceiridade, o fenômeno já pode ser representado e interpretado, é porque houve a junção da Primeiridade com a Secundidade.

Fonte: Mapa mental elaborado pela aluna indígena Exna, 2014.

O campo de futebol, aqui mencionado, não tem apenas seu sentido universal de esporte. Ele encontra-se, também, no universo simbólico, conforme o mapa mental, produzido pela aluna Exna. Neste mapa, percebe-se que a aluna apresenta uma intencionalidade de representação gráfica e de contextualizar os espaços de vivência da comunidade.

[...] também é um local onde é comemorado sempre no dia 19 de abril, sempre quando tem, quando é lembrado, vem muita gente de fora para comemorar o dia do índio nesse campo. Aí eu fiz ele.

Peirce (1974) apresenta três polos, para explicar o signo: a face perceptiva do signo, ou seja, o Representamen ou Significante; aquilo que o signo está a representar, denominado de Objeto ou Referente e aquilo que, de fato, significa o Interpretante ou Significado.

Neste universo, é importante salientar alguns pontos que envolvem o entendimento do signo e Santaella (1983) esclarece o embaraço que existe quando se trata da divisão do signo em ícone, índice e símbolo. Segundo ela: o Ícone é o signo que possui alguma semelhança com o objeto representado; o índice é o signo que se refere ao objeto significado em razão de ser diretamente afetado por esse objeto e o símbolo é o signo que possui referência ao objeto significado ou denotado, em virtude da associação de ideias produzidas por uma convenção.

Além de utilizar os princípios metodológicos peirceano, também serão adotados dois procedimentos: um descritivo e outro, analítico.

O procedimento descritivo será constituído a partir do uso de categorias de análise, constituída a partir dos trabalhos realizados por Pacheco e Pacheco (2001), Loch (2008), Kozel (2007) e Santos (2013) autores que desenvolveram categorias para analisar imagem (mapa mental, desenho ou imagens aéreas), inspirando a construção do quadro abaixo, o qual se acredita ser capaz de descrever os elementos constituintes da imagem que podem estar retratados nos mapas dos alunos.

Quanto ao procedimento analítico, será denominado por “efeito de sentido”, justamente por entender a necessidade de saber do desenhador, o que cada signo representa.

Por fim, são propostos, conforme Quadro 5, categorias de análise, que serão utilizadas, para análise dos mapas mentais, produzidos, durante os dois encontros: pré e pós mediação.

Quadro 5 – Categorias de análise para interpretação descritiva dos mapas mentais

Imagem representada	Descrever a representação gráfica como um todo, ou seja, a configuração resultante.	
Distribuição dos elementos no mapa mental	Visões horizontal, oblíqua e vertical.	
	Noção de espaço topológico, projetivo e euclidiano.	
	O desenho se distribui no papel em forma horizontal ou vertical.	Horizontal
		Vertical
		Circular
		Radial
Quadras		
Quadros		
Elementos da Paisagem	Natural.	
	Construída.	
	Humana.	
Escala/ Densidade	Área de abrangência do lugar que foi representado.	
	Quantidade de elementos presentes na imagem	
Característica da forma de representação	Tipo de traçado.	
	Cor ou tonalidades utilizadas.	
	Sombras: identificar se ao representar as imagens mentais no papel, aparece a projeção de luz, provocando sombreamento.	
	Tipos de linguagens (visual, verbal,...)	
Códigos das convenções cartográficas	Escala, título, legenda, orientação, outros.	

Fonte: Pacheco e Pacheco (2001), Loch (2008), Kozel (2007) e Santos (2013)

Elaboração: SANTANA FILHO, 2014.

Para descrever os mapas mentais optou-se por decompor a imagem, através de seis categorias, conforme o Quadro 5, especificando cada uma, da seguinte maneira: imagem representada, analisando o mapa mental, a partir do seu todo, buscando identificar o que foi representado nos mapas produzidos pelos alunos; distribuição dos elementos no mapa mental, tentando verificar se o desenho está em perspectiva, visão aérea, corte transversal, se há adjacências, descrevendo o detalhamento da imagem: representação dos elementos da paisagem, caracterizando-os por natural, construída e humana; densidade, procurando

verificar a abrangência do território, a partir da quantidade de elementos presentes na imagem representada; as características da forma de representação, que vai desde o tipo do traçado, cor ou tonalidade utilizada, sombras visualizadas a partir do efeito de luz e o tipo de linguagem, identificada por visual e verbal; por último, os códigos das convenções cartográficas, que podem vir em forma de escala numérica, título, legenda, orientação e outros.

A fim de compreender os signos encontrados nos mapas produzidos pelos alunos, realizou-se uma entrevista semiestruturada buscando, através da fala dos mesmos, entender o que eles representam, ou seja, o seu significado. Esta fala dos alunos denomina-se de “efeito de sentido”.

CAPÍTULO 5 – ENTRE O DESENHO PATAXÓ HÃHÃHÃI E O MAPA MENTAL



“Esse desenho é uma história muito longa [...] é a minha vida [...] nunca quero ir embora desta terra porque a terra é a vida do índio” (Percepção do aluno indígena Hamaguê).

5.1 Interpretando o lugar de vivência e o território simbólico, a partir dos mapas mentais

Este capítulo destina-se a analisar os dados, a partir do método Fenomenológico, segundo Merleau-Ponty, compreendendo o corpo, enquanto centro de ação, mediado por experiências vividas. Essas experiências percebidas, quando colocadas no papel, em forma de desenho se transformam em representações. Logo, na folha de ofício está o mapa mental analisado, levando em consideração os três aspectos: perceptivo, representativo e operatório (OLIVEIRA, 2005).

Nestes mapas mentais, produzidos pelos alunos estão repletos de signos e para analisá-los buscou-se a Semiótica, com o intento de identificá-los e interpretá-los, enfatizando a primeiridade, secundidade e terceiridade, porém dando maior destaque ao último, razão justificada, não só pela fala e escrita do aluno, acerca do significado, bem como o sentido ocupado pelo signo.

A análise procederá seguindo a ordem, das categorias de análise, apresentada no Quadro 5. Nesta etapa, inicialmente será realizada a descrição da representação gráfica como um todo, seguindo a ordem dos mapas mentais do percurso casa/escola e, posteriormente, os do território simbólico, produzidos nos dois momentos distintos.

Para analisar os mapas mentais, utilizou a segunda categoria: a distribuição dos elementos no mapa mental, construindo tabelas, nas quais foram agrupados os desenhos, conforme: a visão dos elementos representados; a noção do espaço, segundo Piaget e Inhelder (1948) e a forma como o desenho encontra-se distribuído no papel.

Os gráficos foram os recursos utilizados para demonstrar a quantidade de elementos da paisagem, natural, construído e humano, presentes nos mapas mentais, do percurso casa/escola e do território simbólico. A priori, o parâmetro escolhido foi analisar separadamente os do percurso casa/escola e do território simbólico.

Na quarta categoria, escala/densidade foi utilizada para identificar nos mapas mentais se os desenhadores representaram somente o percurso, o percurso e a região ou se no percurso inserido no seu entorno, aqui denominado de lugar de vivência.

Na quinta categoria, característica da forma de representação, ela foi usada para identificar o tipo do traçado do desenho, as cores e tons, escolhidas para representar os lugares e/ou elementos, bem como em quantos mapas o recurso, linguagem escrita foi adotado, também com a finalidade de identificar tanto lugares quanto elementos.

A última categoria, códigos das convenções cartográficas foi muito útil para identificar se havia representação da escala cartográfica, título do mapa, legenda, orientação e outros. O processo adotado foi o de comparar os dois mapas, produzidos, antes e depois da mediação pedagógica, a fim de verificar os conflitos cognitivos existentes, bem como as alterações que ocorreram na última produção gráfica.

Durante o processo de análise, foram selecionados mapas mentais, os quais estão apresentados, ora representando a categoria, ora por diferenciar-se muito, da maioria.

Outro aspecto foi a utilização das falas e escritas dos alunos-desenhadores, oportunidade em que o signo representado, a partir das experiências fenomenológicas, ganha significado, à medida que o autor do mapa fala sobre ele.

5.2 Análise dos dados: quando se avista o final do caminho

Esta pesquisa foi realizada com 18 alunos, sendo 14 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, todos indígenas, residentes na aldeia Caramuru-Paraguassu. Durante esta pesquisa, estes alunos produziram 71 mapas mentais, durante dois períodos distintos, denominados de conhecimento prévio e pós-mediação.

Além dessas atividades, os alunos produziram desenhos, durante cada aula, como exercício motivador da aprendizagem, da temática de geografia apresentada, porém não foram levados em consideração para a análise dos dados, embora reconheça a importância dos mesmos, enquanto processo, pois o objetivo desta pesquisa é verificar, através dos mapas mentais, se determinado conteúdo escolar de Geografia (cartografia), pode ser apropriado pelos alunos, enriquecendo sua linguagem gráfica, enquanto representação do lugar de vivência e do território étnico.

Na condição de professor-pesquisador, do processo de mediação foi acordado com a professora indígena de Geografia, que cedeu suas aulas para a realização da pesquisa, havendo a necessidade de registrar a frequência dos alunos, observando a sua presença/ausência, durante o processo, visto que se tratava, também, da aula de geografia.

Este registro, realizado pelo professor-pesquisador gerou a Tabela 1. Nela, estão distribuídos os números, que representam os alunos e seus respectivos mapas mentais, relacionando-os às frequências e realização das atividades, por eles, durante todo o percurso da pesquisa.

O objetivo desta tabela é demonstrar quantos alunos realizaram as atividades, no mesmo dia da aula, visto que estavam presentes e participaram efetivamente do processo. Este grupo de alunos está representado pela cor amarela, com o ponto preto. Já o retângulo, os que faltaram, mas fizeram as atividade em outro momento e o F, os que faltaram e não realizaram as atividades propostas.

Tabela 1 - Frequência dos alunos, nas aulas e/ou atividades realizadas durante a pesquisa

Mapa Mental por aluno (a)		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
Conhecimentos prévios	Percurso casa/escola	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	■	■	
	Território simbólico	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	■	■
Momento de mediação	Sequência Didática 1	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	Sequência Didática 2	•	•	F	•	•	•	•	■	■	•	•	•	•	•	•	•	■	■	•
	Sequência Didática 3	■	•	•	•	•	•	•	■	■	•	•	•	•	•	•	•	■	■	■
	Sequência Didática 4	•	•	F	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	■	■	•
	Sequência Didática 5	■	•	•	•	•	•	•	■	■	•	•	•	•	•	•	•	■	■	•
	Texto percurso casa/escola	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
	Texto território simbólico	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	■	•
Entrevista	•	•	F	•	•	•	•	F	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	F	
Pós-mediação	Percurso casa/escola	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
	Território simbólico	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
Total da presença por aula/atividade		10	12	09	12	12	12	08	12	10	12	12	12	12	12	12	12	08	05	09
Legenda		•	Estudantes que frequentaram e realização as atividades no mesmo dia do encontro.																	
		■	Estudantes que faltaram à aula e realizaram as atividades no último encontro.																	
		F	Estudantes que faltaram à aula e/ou não realizaram as atividades.																	

Fonte: Pesquisa de campo

Elaboração: SANTANA FILHO, 2014.

Pensando que a Tabela 1, possui uma linguagem a ser interpretada é possível identificar que dos 18 alunos, participantes da pesquisa, 11 estiveram presentes em todos os encontros, realizados pelo professor-pesquisador e, concomitantemente, fizeram, no mesmo dia, as atividades, correlacionadas às propostas e objetivos da aula.

Entretanto do universo total de alunos, 6 deles faltaram algum encontro, não realizando a atividade deste dia e, posteriormente, solicitaram ao professor-pesquisador, a permissão para realizá-la. Entendendo que o mais importante na educação é o processo, o professor-pesquisador acordou com os alunos, que as atividades que não foram realizadas, durante os encontros seriam feitas no último dia, não constituindo nenhum prejuízo para eles.

O registro passa a ser muito importante, pois quando analisados os mapas, associando-os à frequência, na maioria das vezes, são, claramente, percebidos os efeitos causados pela mediação pedagógica, naqueles que participaram, ou não de todas as etapas.

Outro aspecto marcante foi que a maioria dos alunos não só vieram para as aulas, assim como, participaram efetivamente de todas as etapas, demonstraram interesse pelas temáticas apresentadas, sinalizaram a existência de conflito: “não sei fazer”, “não sei

desenhar”, “este assunto é muito difícil”. No entanto ao término, de cada atividade, a sensação de satisfação estava estampada em muitas faces, já que conseguiram superar as dificuldades e/ou entendê-las como processo.

Mediante as abordagens constituídas, a fim de melhor orientar o leitor quanto à análise dos dados, foi construído o Quadro 6, relacionando o nome do aluno ao signo (número, letra) que representa o mapa mental, por ele produzido, durante os dois momentos: conhecimento prévio e pós-mediação.

Quadro 6 - Codificação de cada tipo de mapa mental por aluno

Aluno (a)	MAPA MENTAL			
	Percurso casa/escola		Território simbólico	
	Conhecimentos prévios	Pós-mediação	Conhecimentos prévios	Pós-mediação
Gilza	1 A	1 B	1 C	1 D
Jenae/Ypakei	2 A	2 B	2 C	2 D
Itamar/ Hamaguê	3 A	3 B	3 C	3 D
Moisés	4 A	4 B	4 C	4 D
Mônica/Miãga	5 A	5 B	5 C	5 D
Lucas	6 A	6 B	6 C	6 D
Nayara	7 A	7 B	7 C	7 C
Toynhã – Geisiane	8 A	8 B	8 C	8 D
Manawara – Lorena	9 A	9 B	9 C	9 D
Viviane	10 A	10 B	10 C	10 D
Girliane	11 A	11 B	11 C	11 D
Tatiana/Exna	12 A	12 B	12 C	12 D
Jonh/Átxuhã	13 A	13 B	13 C	13 D
Diarrane	14 A	14 B	14 C	14 D
Micaela/Tanara	15 A	15 B	15 C	15 D
Assucena/Mangutxai	16 A	16 B	16 C	16 D
Jaqueline/Ianá	17 A	17 B	17 C	17 D
Jéssica	18 A	18 B	18 C	18 D

Fonte: Pesquisa de campo

Elaboração: SANTANA FILHO, 2014.

Desta forma, conforme apresentado no Quadro 6, o número representa o mapa mental, produzido pelo aluno e as letras: A e B, o percurso casa/escola, em que o A, corresponde aos conhecimentos prévios e o B, o pós-mediação; o C e D, representam o mapa do território simbólico, no qual o C conhecimentos prévios e o D pós-mediação.

5.3 Falando através dos mapas mentais

5.3.1 Aplicando as categorias de análise

A partir deste momento optou-se por constituir a análise dos dados, tomando por base a categoria de análise, que se encontram no Quadro 5, organizando este capítulo seguindo a mesma ordem, ou seja, numerados de I a V.

I. Imagem representada

Utilizando esta primeira categoria, pretende-se analisar os mapas mentais, tomando por base a descrição da representação gráfica como um todo, ou seja, a configuração resultante. Nesta etapa, observam-se todos os aspectos gerais presentes no desenho, possibilitando, a partir da primeira leitura da habilidade de representação gráfica desta turma, que desde o início, já se apresentou diferenciada, podendo perceber, claramente, nos desenhos:

- um posicionamento geográfico, uma relação corporal deste povo com o espaço;
- certo domínio da habilidade de desenhar, de representação gráfica;
- apesar de haver uma tendência à semelhança na produção do 1º e do último mapa, houve diferenças;
- a vivência da mediação pedagógica segundo a Sequência Didática planejada possibilitou interação, aquisição de código linguístico cartográfico, uso de representação através do desenho, vínculo e vivência.

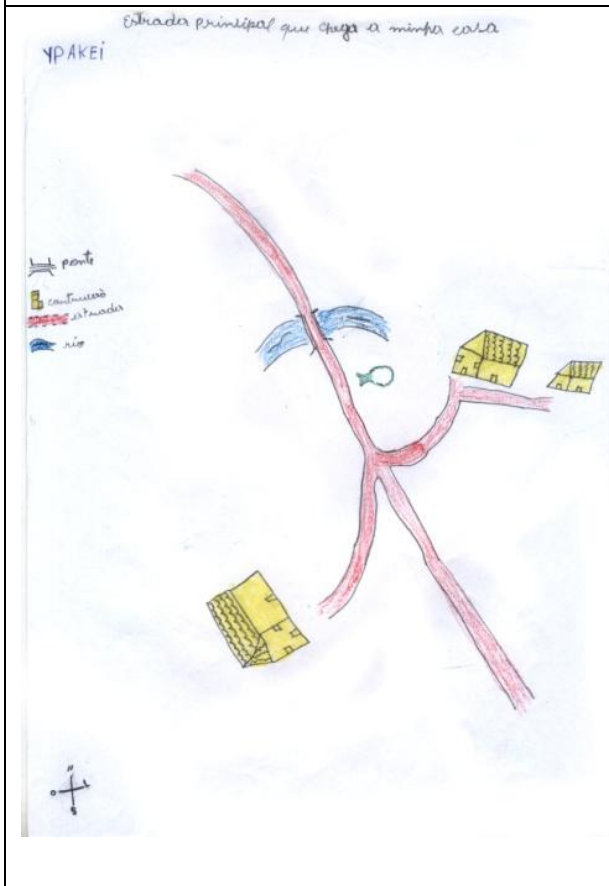
Através do Quadro 7 que apresenta os mapas mentais, percurso casa/escola, produzidos nos dois momentos: conhecimentos prévios e pós-mediação será possível identificar estas características, mencionadas.

Quadro 7 – Representação do percurso casa/escola, produzida durante o conhecimento prévio e pós-mediação





2 A



2 B

3 A

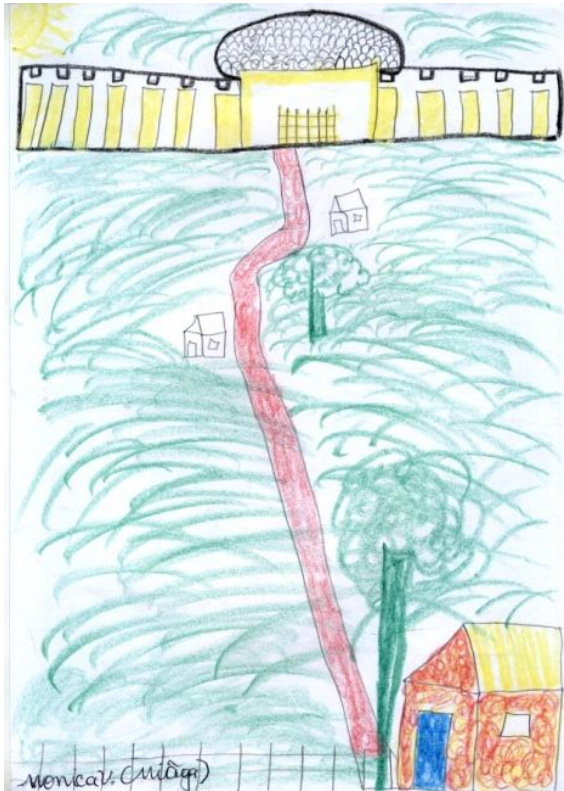


3 B

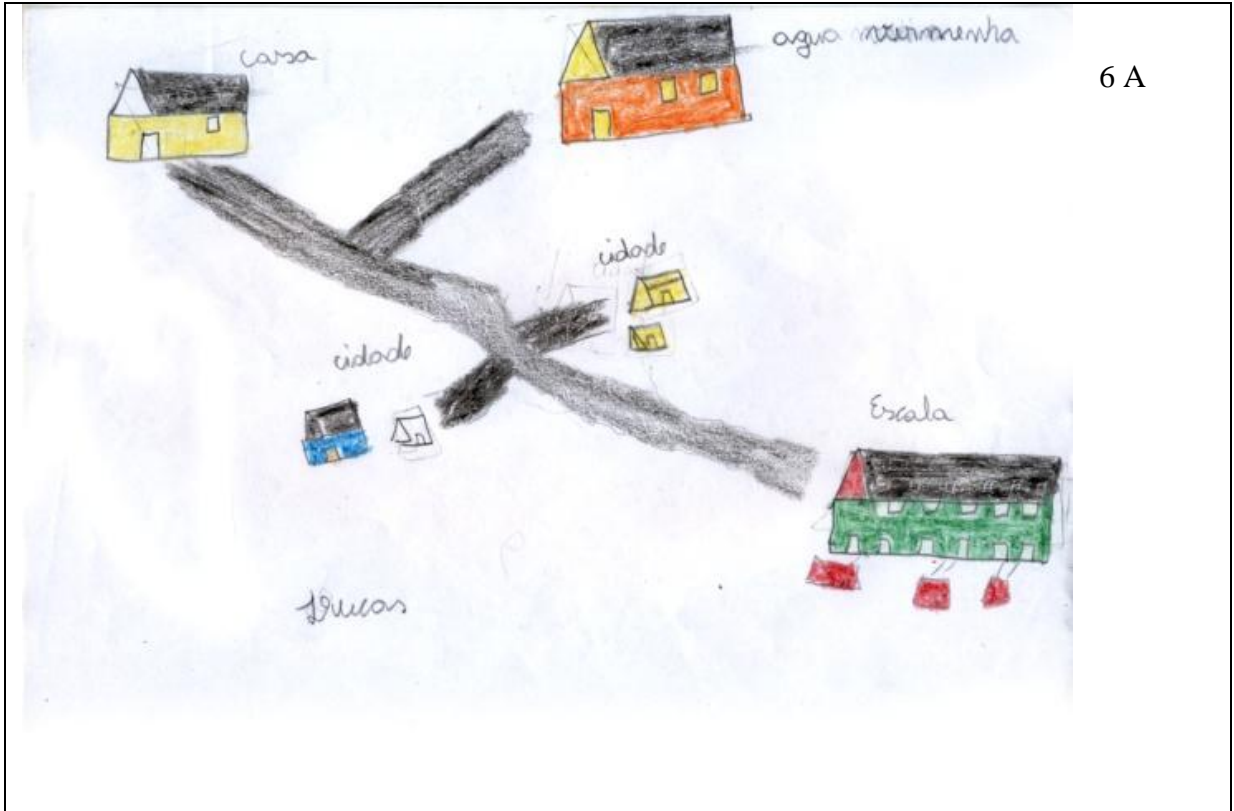


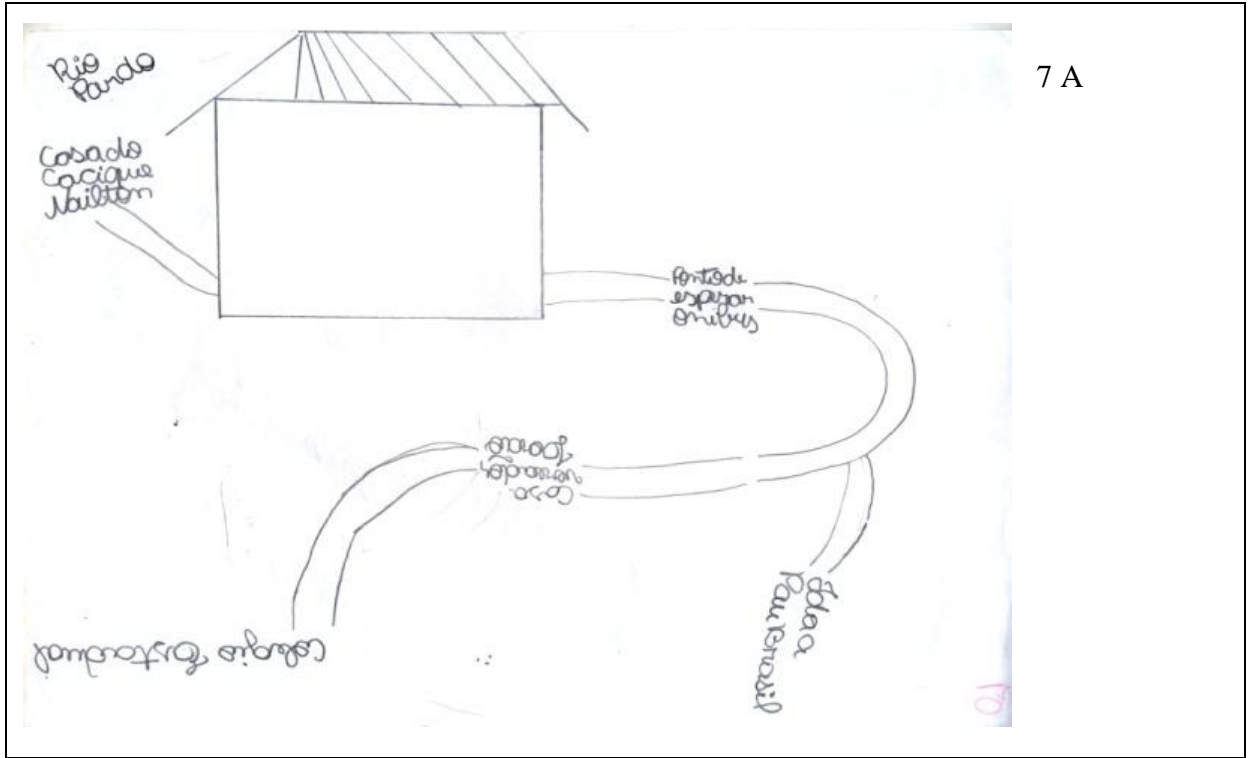


5 A

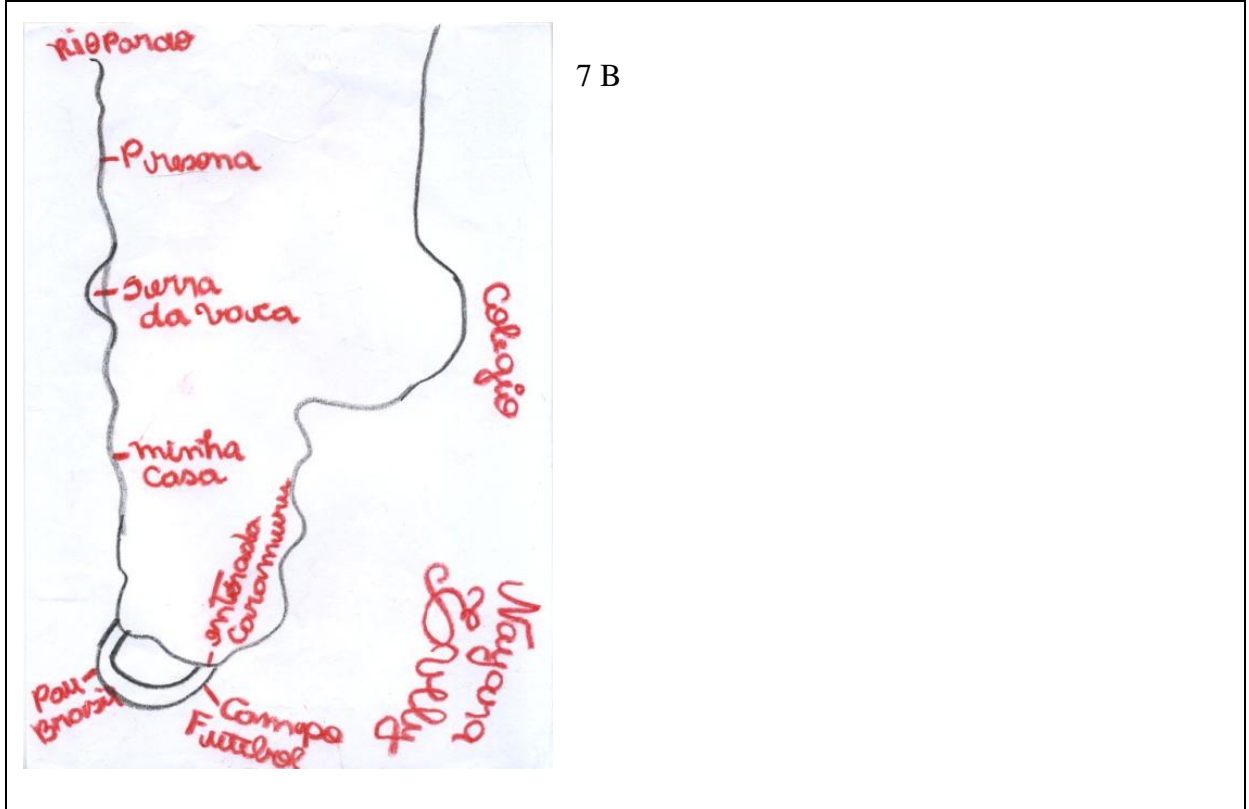


5 B

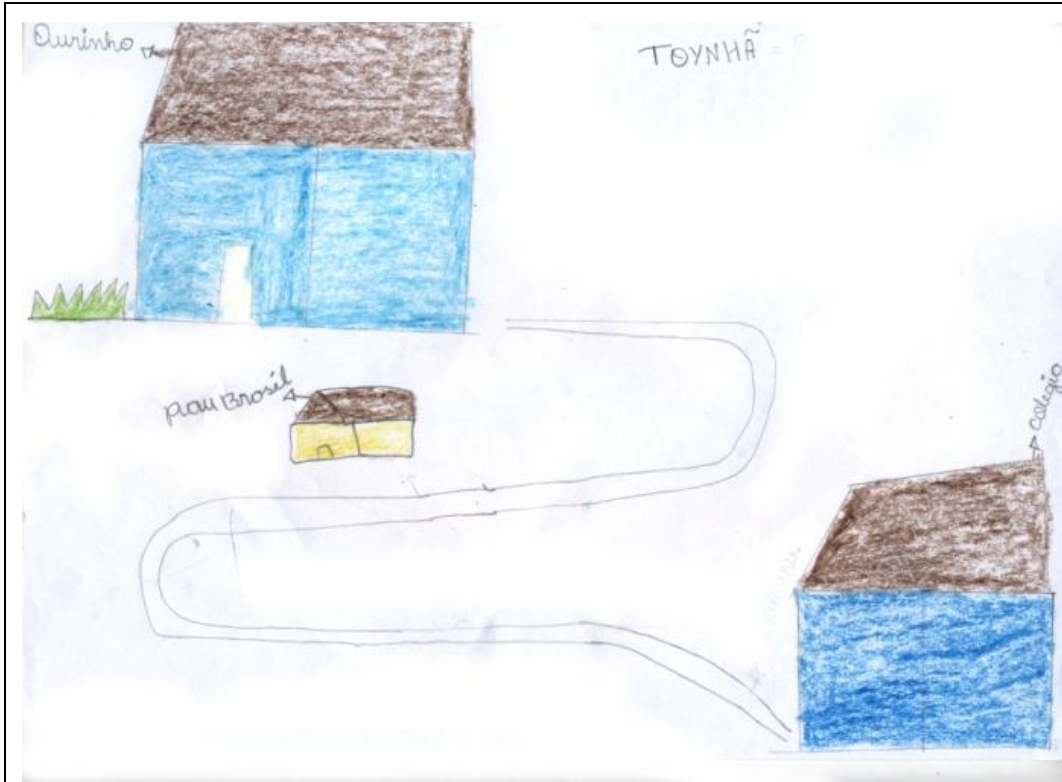




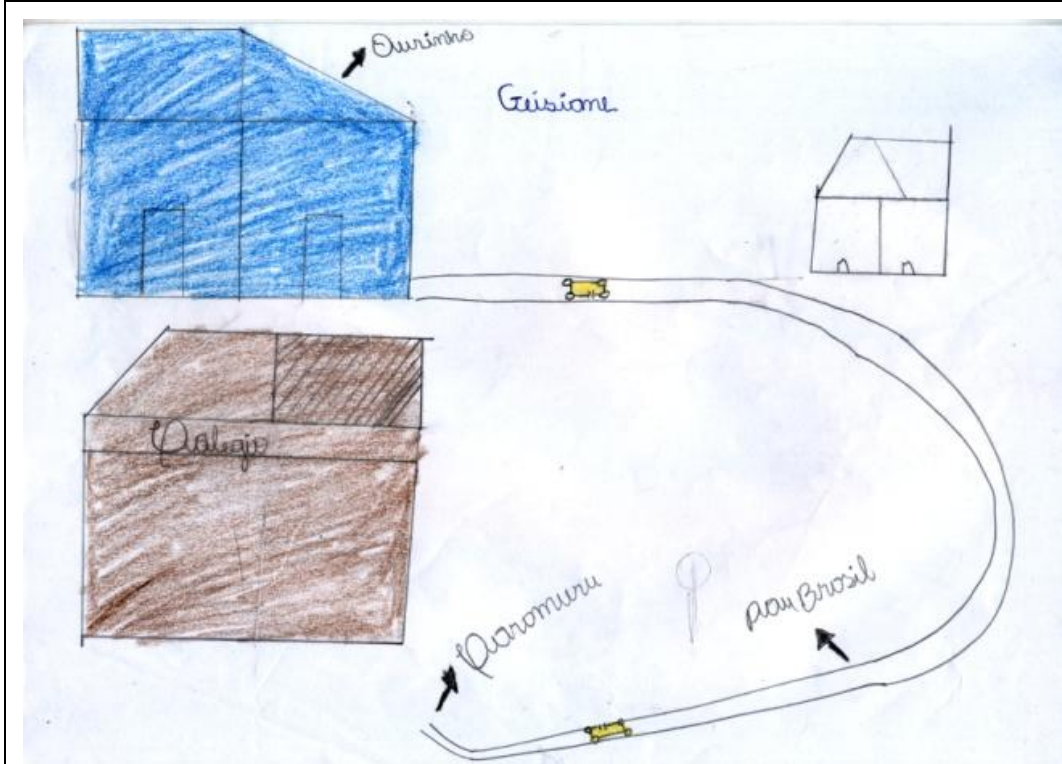
7 A



7 B



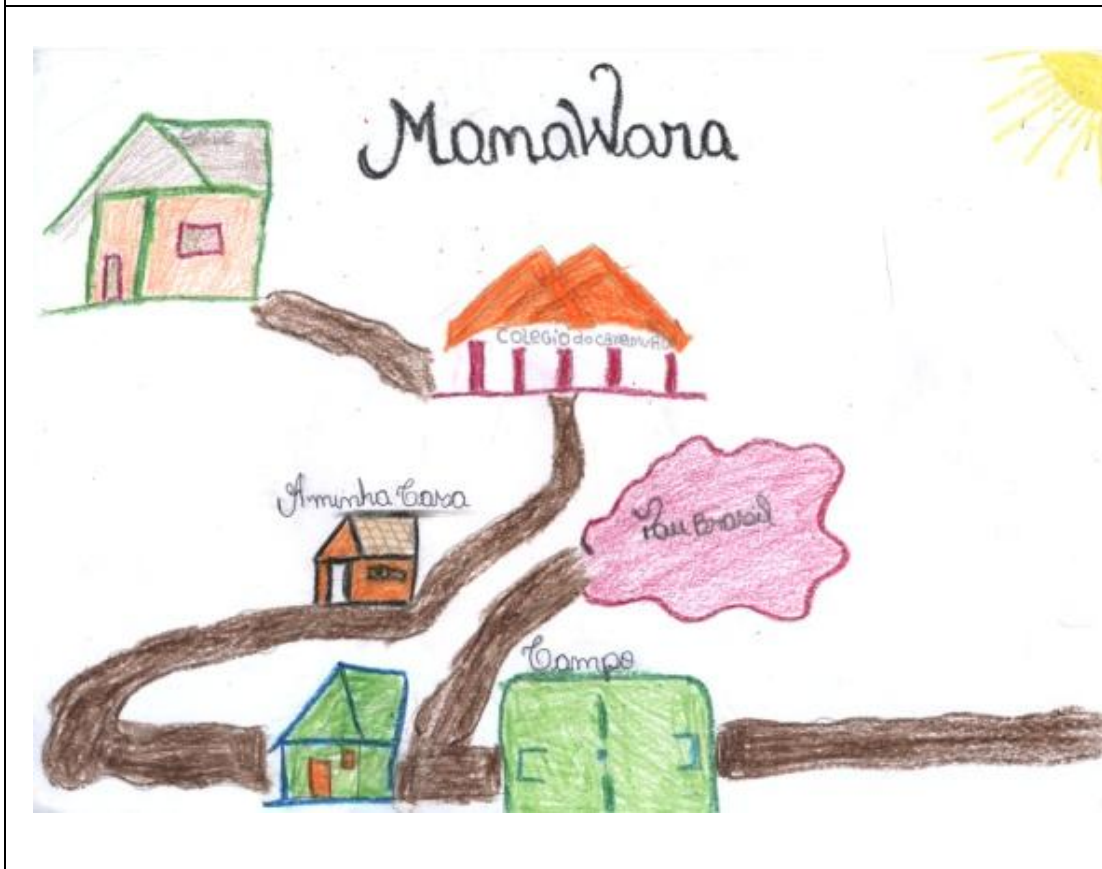
8 A



8 B



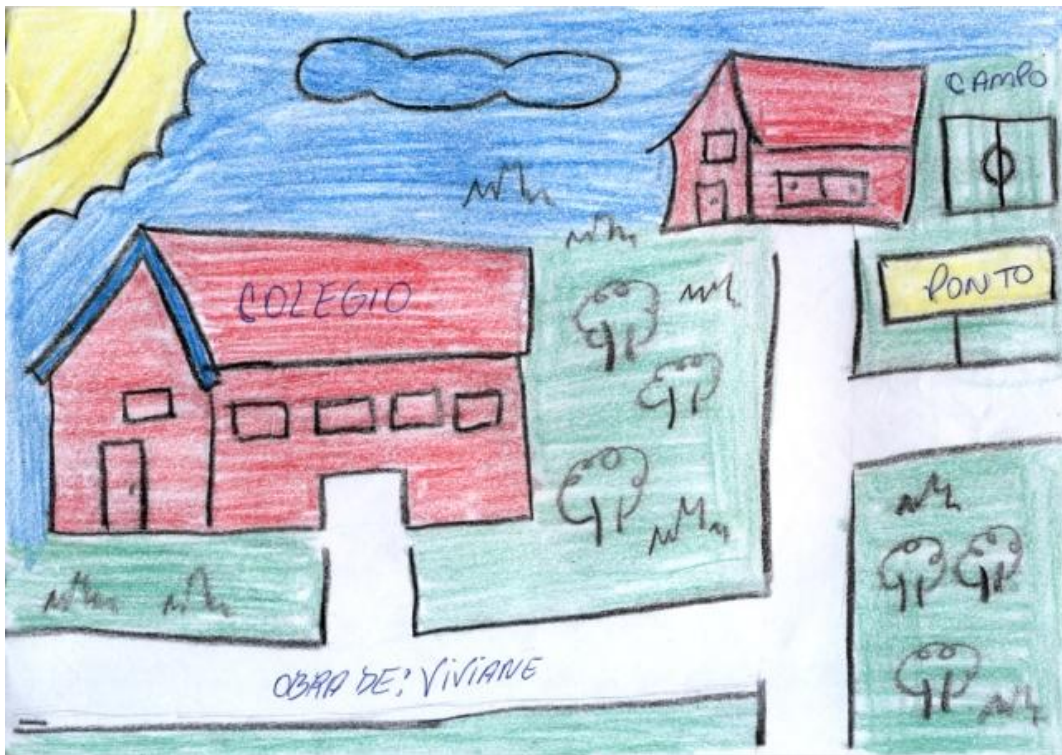
9 A



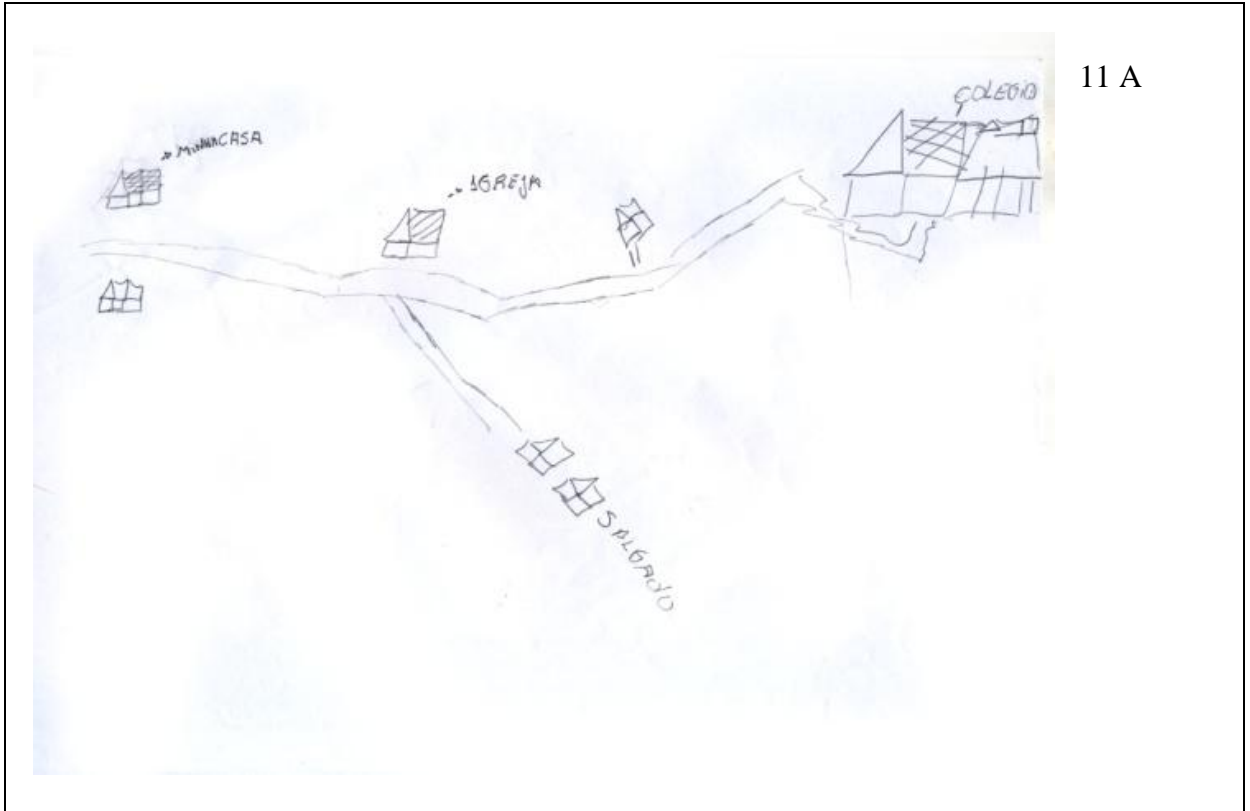
9 B



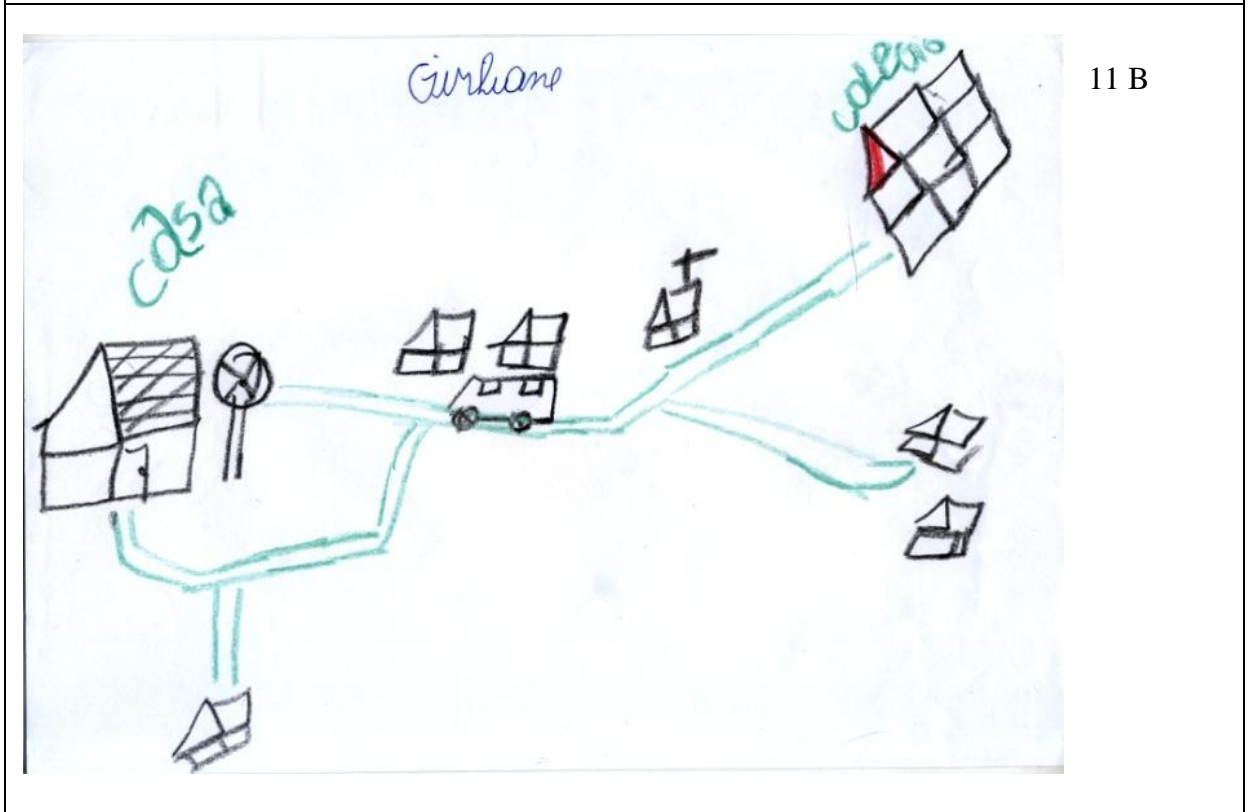
10 A



10 B



11 A



11 B



12 A



12 B



13 A



13 B

ATXUHĀ

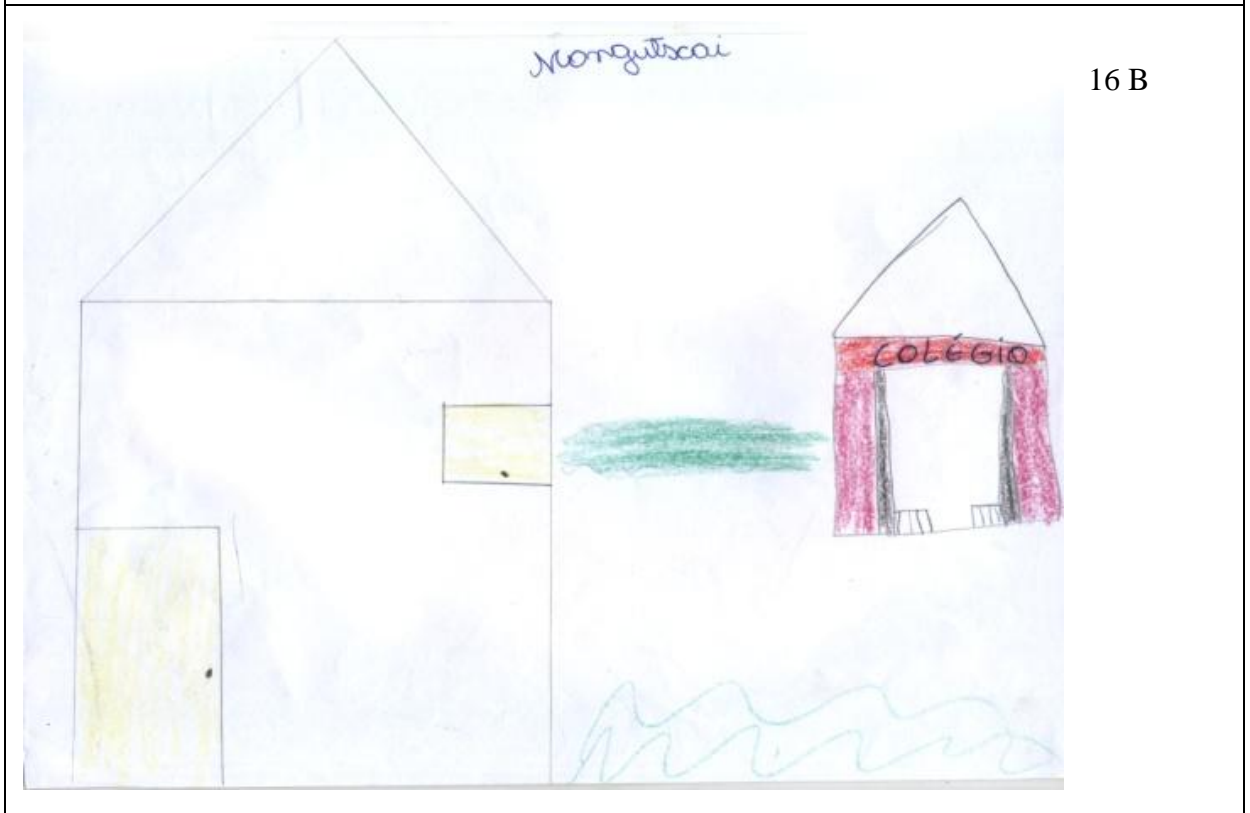
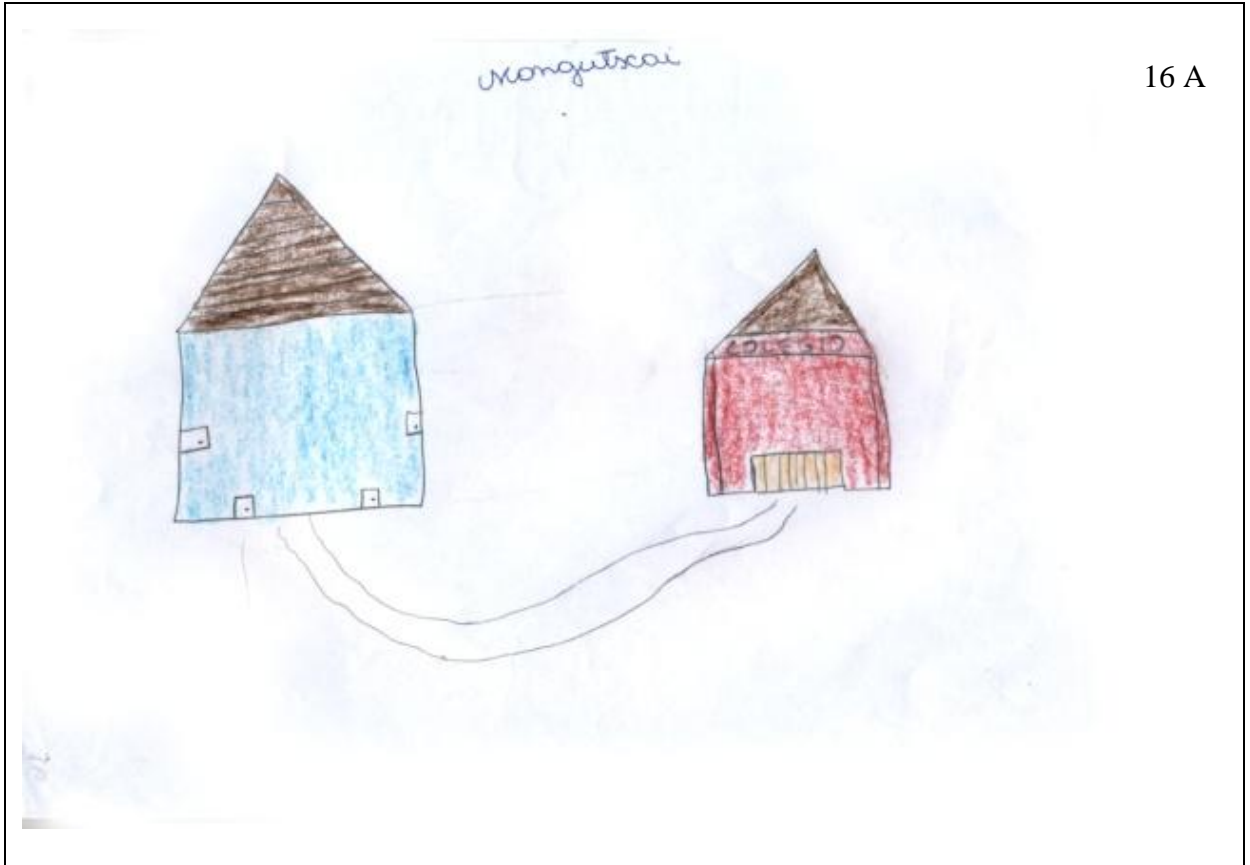




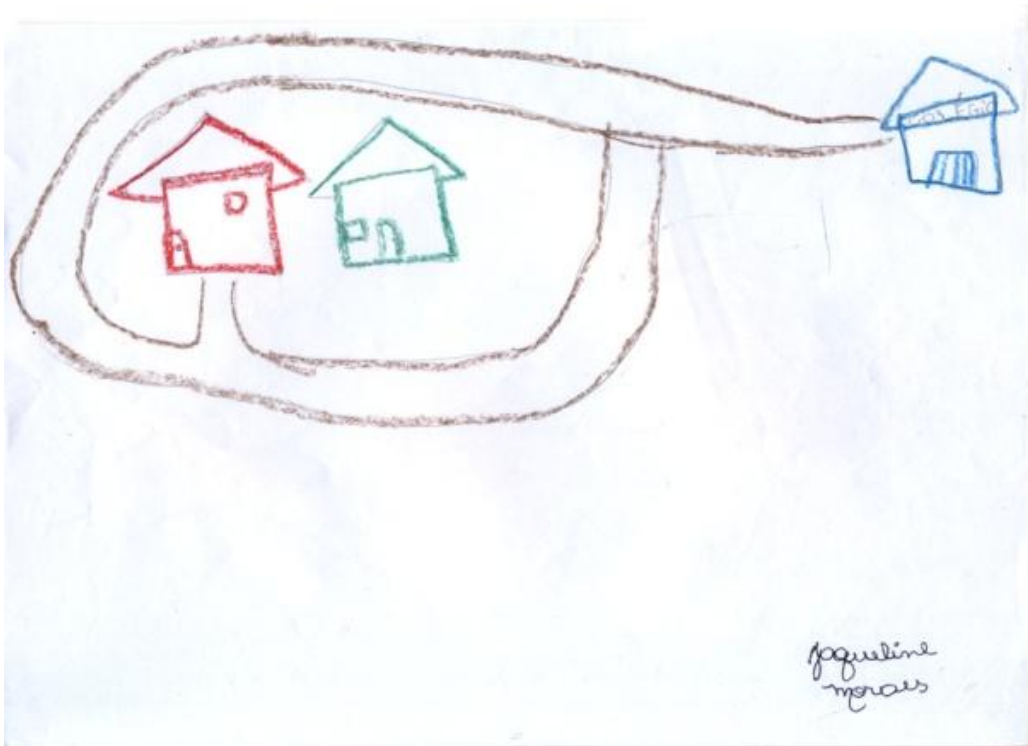
15 A



15 B

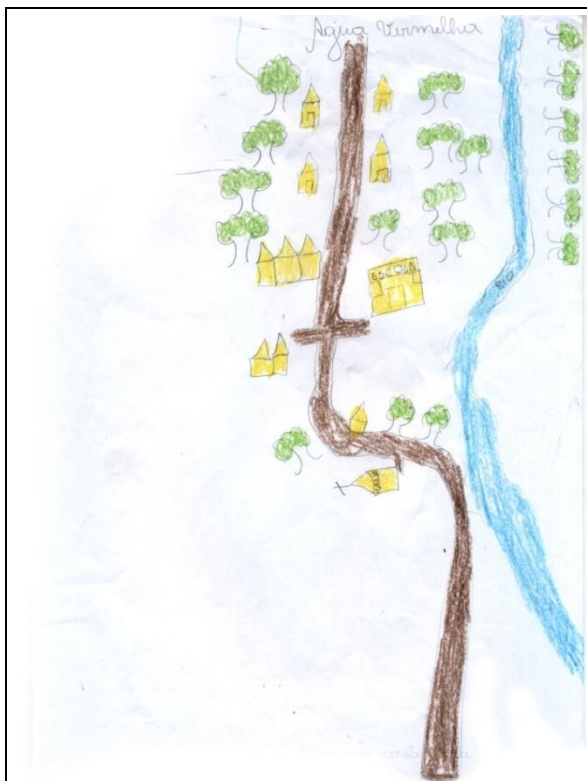


17 A



17 B

paqueline
morais



18 A



18 B

Fonte: Mapas mentais elaborados pelos alunos indígenas, 2014.

Dos 35 mapas mentais, do percurso casa/escola, presentes no Quadro 7, com a exceção de 2, todos os demais representaram os elementos na visão frontal; a utilização das cores é predominantemente utilizada, quer seja para representar a mata, os rios, o caminho, os

telhados. Estas cores adotadas estão associadas às relações de primeiridade-terceiridade, entre o signo e seu referente da cor por si só, por exemplo, azul para água, marrom para caminho/telhado, verde para mata/cobertura vegetal.

Outra peculiaridade, uma vez que a solicitação pedida foi representar o percurso que o aluno faz de sua casa até a escola, em todos os mapas, do mais simples ao mais complexo, o caminho a casa e a escola se fizeram presentes. Mesmo naqueles produzidos na visão aérea, o aluno referenciou a casa e a escola, através de um ponto e da linguagem escrita.

Ao olhar para estes mapas percebe-se que o tamanho da casa e da escola, em sua maioria, possui tamanho avantajado, o que pode implicar na significação que estes elementos representados possuem na vida dos desenhadores.

Há, inclusive, presente nos mapas mentais, um esforço do desenhador, em representar o entorno, trazendo elementos do cotidiano, que são singulares para eles. Estes elementos, por vezes desconhecidos para o leitor, que não frequenta este ambiente, podem ter incentivado, basicamente, todos os alunos a utilizarem a linguagem escrita, a fim de fazê-los conhecidos, identificados.

Vários significados foram atribuídos a este percurso, como diz a autora do mapa mental 17, a aluna indígena Ianá: *“quando saio de casa para ir à escola, o trajeto é muito curto, é uma distração para minha cabeça dentro do ônibus eu converso, brinco, dou risada é muito legal”*.

Se para a aluna Ianá o valor e significado encontra-se no aspecto principal, que é a desconcentração, com relação à viagem de ônibus, o convívio com as pessoas, para Viviane, a maior significação está, na escola como um veículo de possibilidades, principalmente ao dizer que *“esse desenho foi muito importante para mim pois mostrei uma das coisas mas importante que gosto de fazer: ir ao colégio. Sei que esta atitude irá mim fazer crescer futuramente”*.

O aluno quando está desenhando o percurso da sua casa até a escola e, nitidamente, os três elementos, casa, escola e caminho vão aparecendo, sendo evidenciados, por conta de serem eles, os mais importantes, ainda que outros elementos não estejam representados, isso não quer dizer que o desenhador não tenha noção do entorno, pois “apoio meu olhar em um fragmento da paisagem, ele se anima e se desdobra, os outros objetos recuam para a margem e adormecem, mas não deixam de estar ali”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 104), só sendo possível esta compreensão a partir da percepção. Não é só o ver, mas o olhar perceptivo, que na maioria das vezes, só é possível a compreensão da imagem, como um todo, após ouvir do seu autor, o que ela significa.

Já Quadro 8 apresenta os mapas mentais, território simbólico, produzidos nos dois momentos: conhecimentos prévios e pós-mediação.

Quadro 8 – Representação do território simbólico, produzida durante o conhecimento prévio e pós-mediação



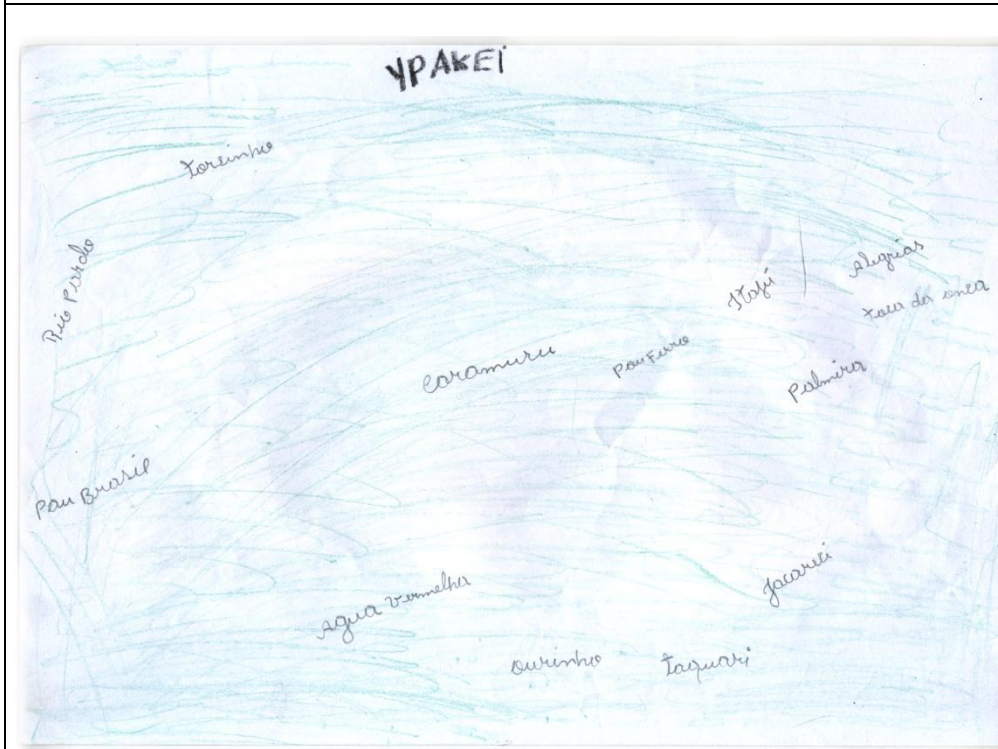
1 C



1 D



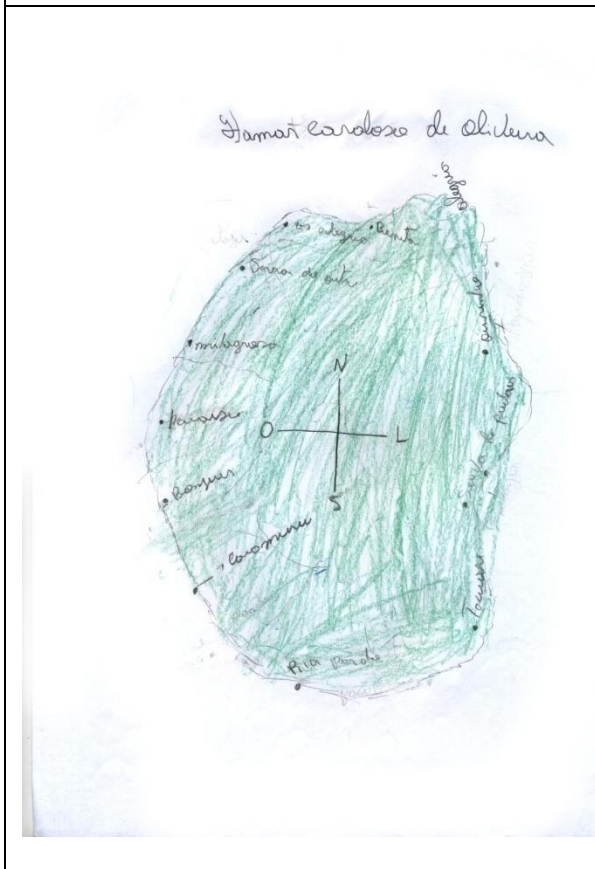
2 C



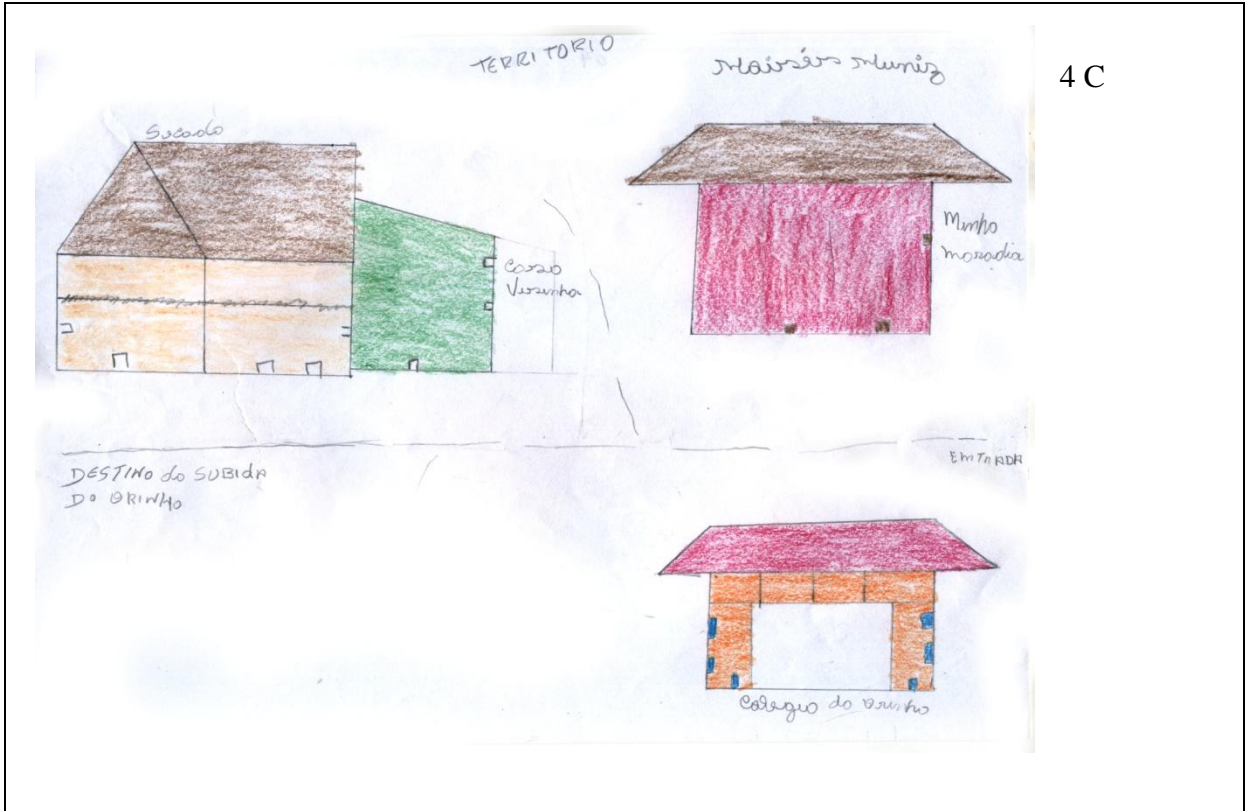
2 D



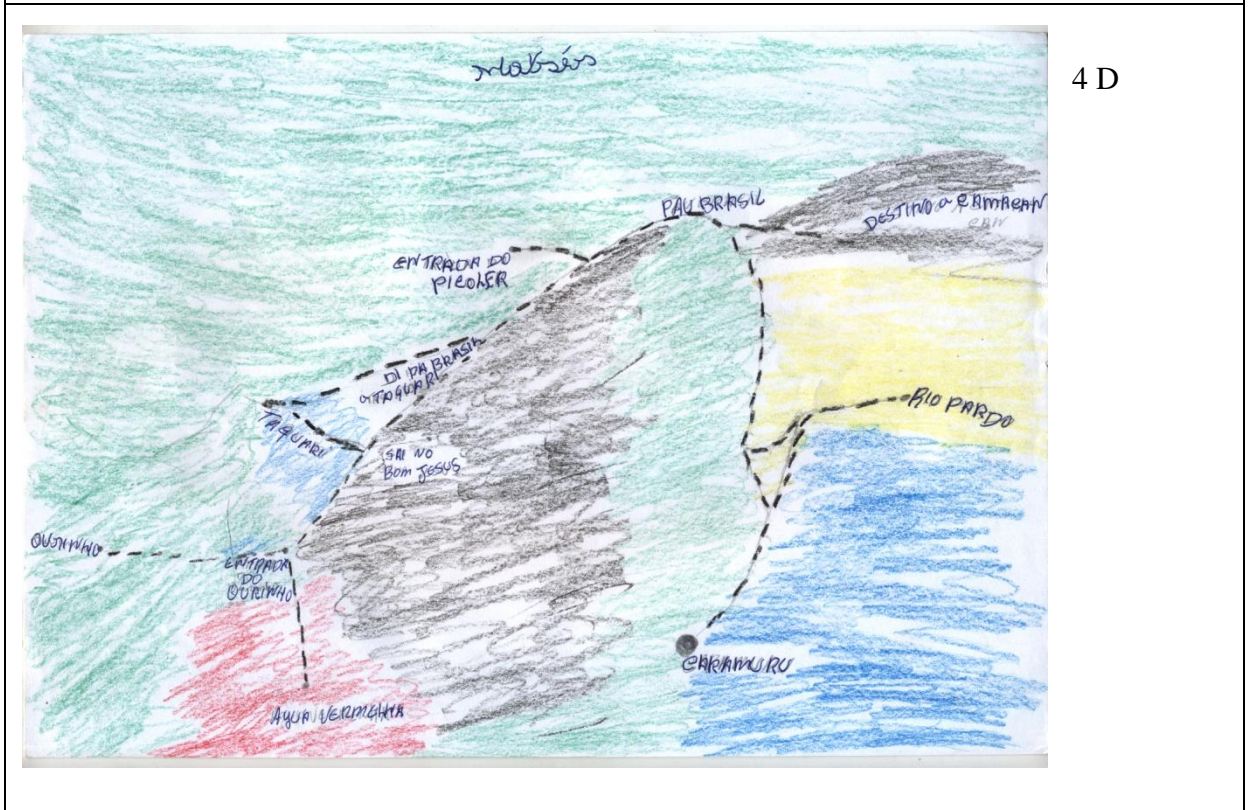
3 C



3 D



4 C



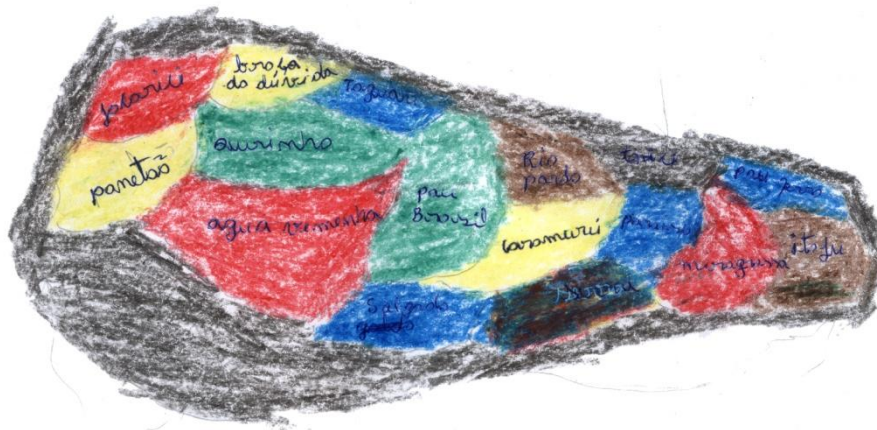
4 D

6C



Lucas

6D



LUCAS Nonato

8 C

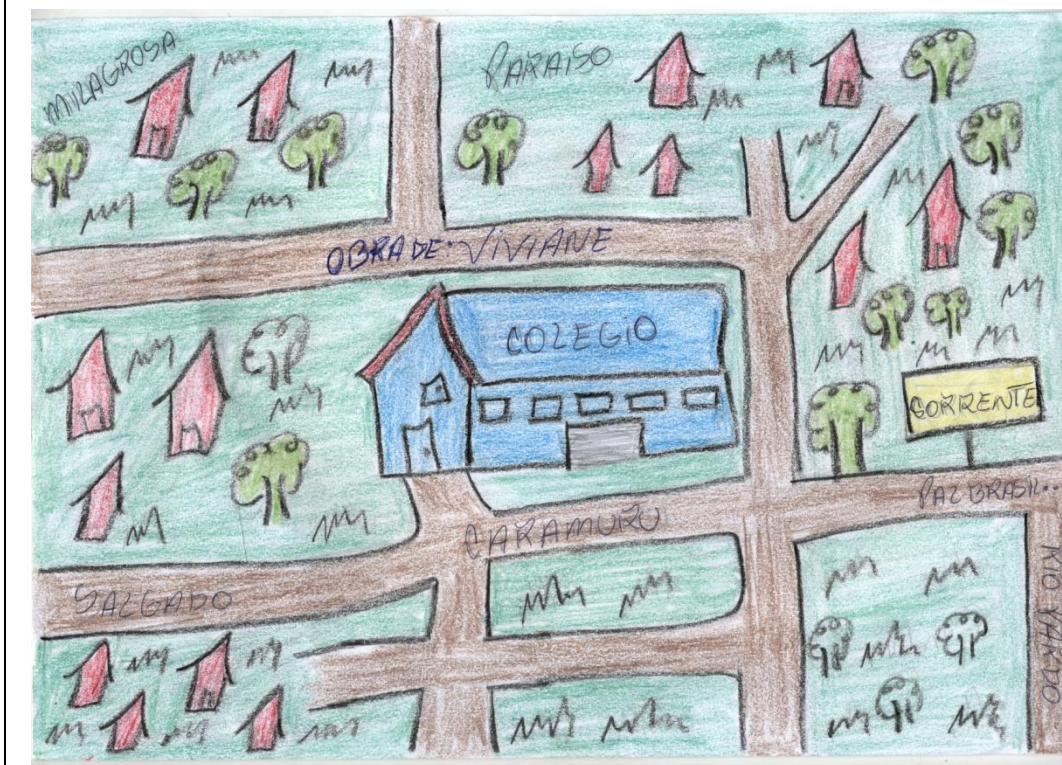


8 D

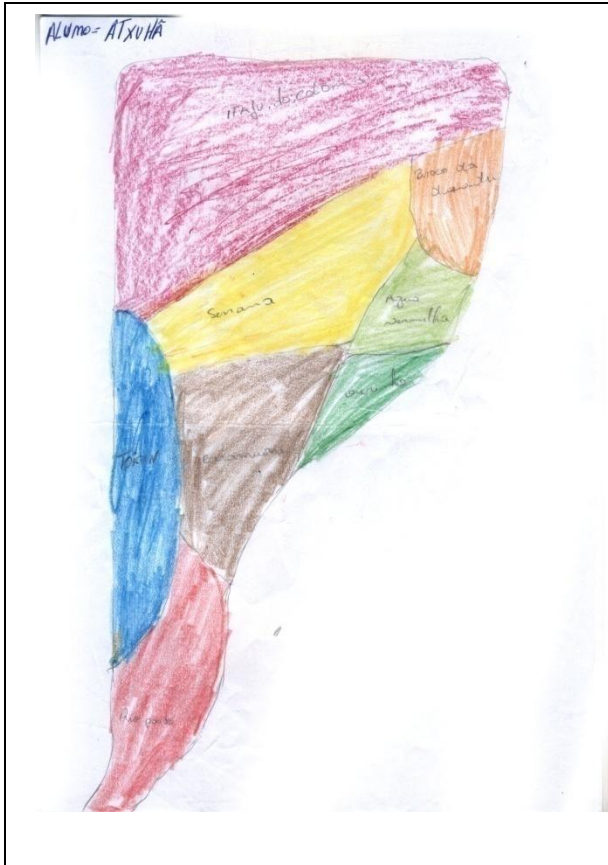




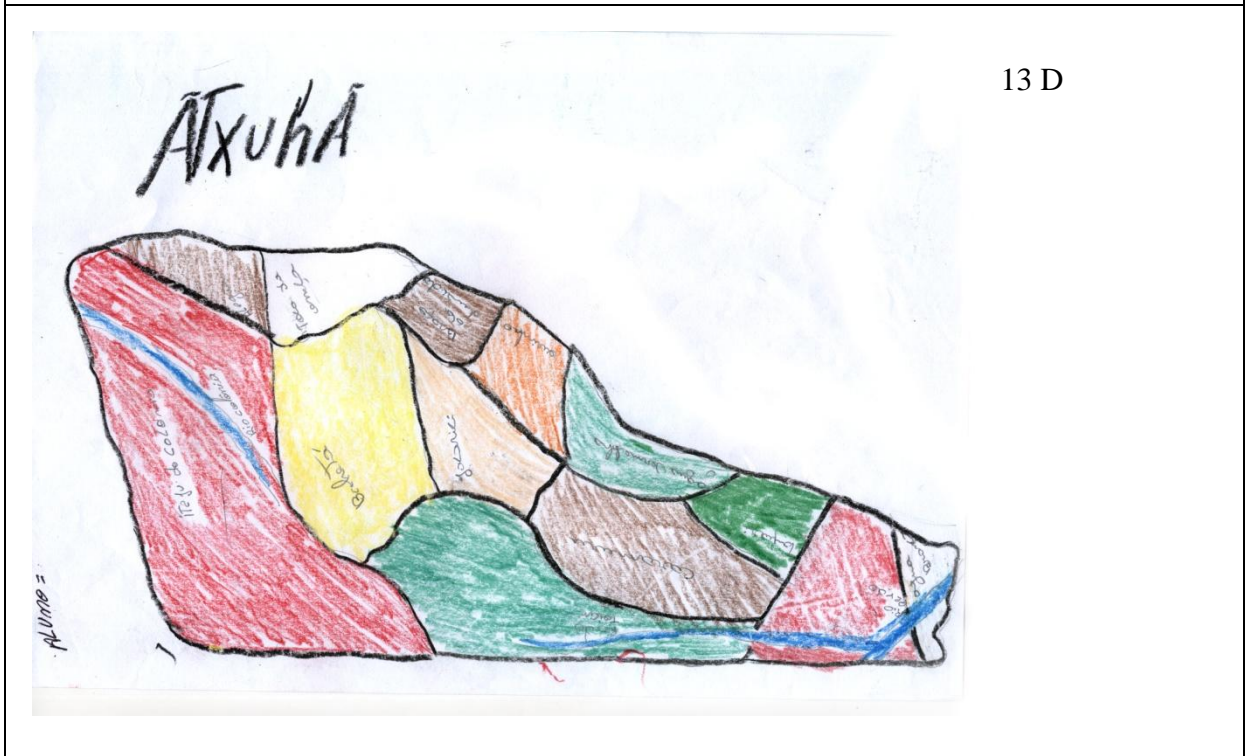
10 C



10 D



13 C



13 D

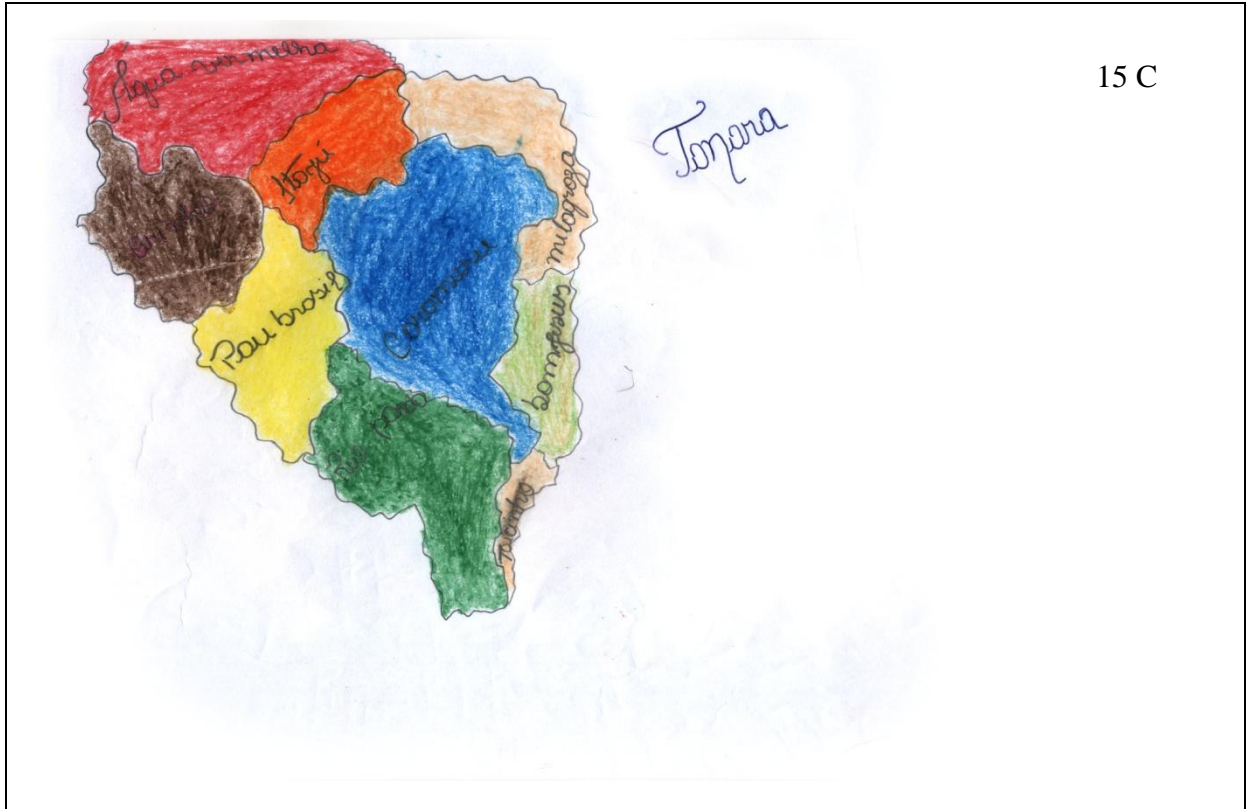
14 C



Diarrane Silia potaxo

14 D





15 C



15 D

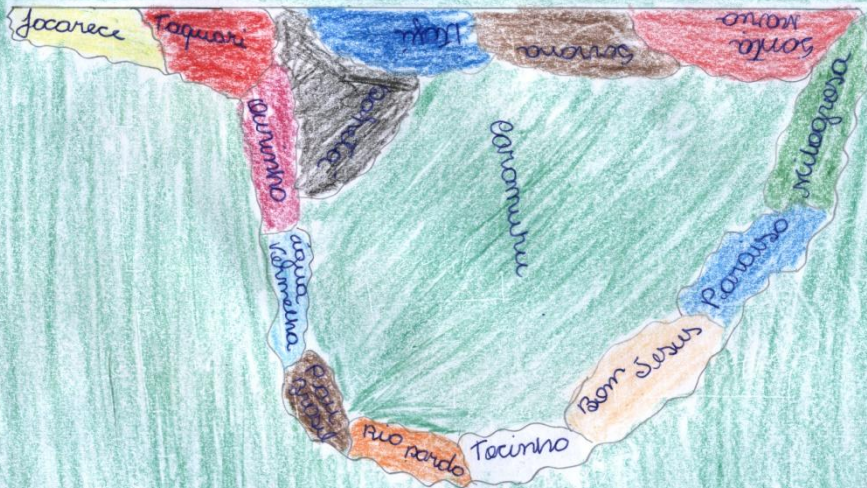
Mangitsea

16 C



Mangitsea

16 D



17 C



17 D





18 C



18 D

Fonte: Mapas mentais elaborados pelos alunos indígenas, 2014.

Analisando os mapas mentais do território simbólico, produzidos durante os dois momentos: antes e depois da mediação pedagógica, conforme o Quadro 8, verifica-se que dos 36 desenhos, a maioria desenhou o território ou as regiões na visão aérea, totalizando 24 mapas mentais, sendo que os outros 12, os alunos representaram na visão frontal.

Com exceção de dois mapas, todos os demais utilizaram cores e tons para representarem o território. Detalhe é que as cores serviram, na grande maioria, para limitar as regiões da aldeia.

Dos mapas produzidos na visão aérea, a maioria centralizou o Caramuru, aspecto que sugere pensar a importância que esta região possui para seus desenhadores, inclusive, confirmando este dado, quando eles falam dos seus desenhos. O depoimento da aluna indígena Diarrane é um exemplo deste pensamento, pois “*este mapa da minha aldeia pra mim é muito importante significa a minha cultura a origem de onde a minha identidade nasceu é minha vida o futuro dos meus filhos e muito significativa para eles saberem a origem e a identidade e cultura e a luta deles*”.

A aluna indígena Tanara complementa

esse desenho que acabei de fazer é um grande território, ele representa minha comunidade, ou seja as regiões do Caramuru. Essas regiões são representadas por varias famílias indígenas que moram no local e com isso sei que essas regiões são muito importante para o povo indígena que moram no território.

Esta percepção se traduz no corpo perceptivo, não havendo possibilidade de entender a territorialidade sem esta presença, logo sem o sabor da experiência territorial/espacial, não da terra em si, mas, também, do que ela representa, pois

a experiência revela sob o espaço objetivo, no qual finalmente o corpo toma lugar, uma espacialidade primordial da qual a primeira é apenas o invólucro e que se confunde com o próprio ser do corpo. Ser corpo, nós o vimos, é estar atado a um certo mundo, e nosso corpo não está primeiramente no espaço: ele é no espaço (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 205).

Faz-se necessário destacar: a linguagem escrita, que continua predominante, agora para indicar a região e a variação percebida entre as duas produções, ora aumentando, ora diminuindo a quantidade de elementos, de regiões.

Esta variação ficou bem marcante, caracterizando o empoderamento de alguns alunos, quando fizeram uso dos signos cartográficos convencionais, bem como da apropriação das diversas linguagens encontradas nos mapas.

II. Distribuição dos elementos no mapa mental

A categoria de análise “distribuição dos elementos no mapa mental” é de suma importância para o estudo cartográfico. Identificar os elementos presentes nos mapas mentais e entender a sua função, enquanto signo possibilita ler a imagem e, na maioria das vezes, interpretá-la. Esta representação, associada à distribuição dos elementos é, sem dúvida, a percepção representada do desenhador com relação ao lugar e o território. Estas partes, ou seja, os elementos distribuídos, compondo a imagem é que dão a visão do todo.

A fim de dar conta desta categoria de análise foram constituídas subcategorias, como: visão horizontal, oblíqua e vertical; noção do espaço topológico, projetivo e euclidiano; distribuição do desenho no papel e detalhes ou adjacências, as quais serão apresentadas a seguir.

a. Visão horizontal, oblíqua e vertical

No ensino de Cartografia, esta subcategoria é essencial, quanto ao domínio da forma de representação dos elementos. O aluno, ainda nas séries iniciais, desenha o que se encontra no seu entorno, numa visão horizontal (frontal), visto que o tempo de desenvolvimento é algo preciso, na representação do espaço. Vemos os elementos tridimensionalmente e, nem sempre, conseguimos representá-los nesta dimensão. Não obstante, em sua grade maioria, os desenhos dos adultos, também apresentam estas características.

Outro aspecto é quando se pensa o mapa, buscando entender onde o olhar do desenhador estava no momento da construção da imagem. Numa visão vertical, o olhar do desenhador pairava vendo a imagem de cima, suscitando deste o domínio, não só do desenho, mas também da forma de representação.

A Tabela 2 vem apresentar a distribuição dos elementos no mapa mental, do percurso casa/escola, segundo a visão da representação. Busca-se com isso identificar como os alunos representam os elementos no mapa mental, do percurso casa/escola, nos dois momentos distintos: conhecimentos prévios (A) e pós-mediação (B).

Tabela 2 - Distribuição dos elementos no mapa mental, do percurso casa/escola, segundo a visão da representado

Mapa mental		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	
A	Horizontal		•					•	•				•			•	•			6	
	Oblíqua																				
	Vertical																				
	Concomitante de diferentes visões		•	•	•	•	•			•	•	•		•	•				•		11
	Total conhecimentos prévios	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
B	Horizontal							•	•								•	•		4	
	Oblíqua																				
	Vertical				•		•														2
	Concomitante de diferentes visões	•	•	•		•				•	•	•	•	•	•	•	•		•		12
	Total pós-mediação	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18

Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

Após analisar os mapas mentais produzidos pelos alunos, durante o primeiro encontro, referentes ao percurso realizado por eles da sua casa até a escola, os elementos foram representados, a partir da visão horizontal, bem como, recorrendo à representação concomitante de diferentes espaços.

Denomina-se concomitante, aqueles desenhos, em que num mesmo mapa mental, variados elementos foram representados em diferentes visões, podendo ser diferenciadas, com rebatimento, ou então, quando no mesmo elemento, aparecem mais de uma visão. Neste último caso, identificam-se as casas, em que a cumeeira, tende a ser representada numa visão oblíqua e o restante da moradia, frontal.

A fim de melhor demonstrar a distribuição dos elementos no mapa mental, do percurso casa/escola, segundo a visão utilizada para representá-los, conforme a Tabela 2, dos 17 mapas analisados, 6 foram produzidos segundo a visão frontal, enquanto que 11 foram desenhados concomitantemente de diferentes visões.

Quanto aos produzidos na pós-mediação, correspondentes a 18 mapas mentais, 3 representaram os elementos na visão frontal, 2 na vertical e 12, representação concomitante de diferentes espaços.

Comparando os dois momentos, referentes aos dois períodos, um antes e o outro, depois da mediação pedagógica, observa-se o seguinte: alunos que mantiveram o mesmo padrão de representação e, em outros casos, alunos que mudaram a forma de representar os elementos.

Neste caso, constata-se que os mapas 7 e 8, os alunos continuaram a representar da mesma forma, logo horizontal/frontal, em sua última produção, bem como os 2, 3, 5, 9, 10, 11, 13,14 e 18, também mantiveram a mesma forma, só que representação concomitante de diferentes espaços sendo demonstrado este aspecto através da Figura 24.

Figura 24 - Representação concomitante de diferentes visões



18 A

Fonte: mapa mental elaborado pela aluna indígena Jéssica, 2014.

Na Figura 24 encontra-se um mapa mental do percurso casa/escola, desenhado pela aluna, durante o primeiro encontro. Neste mapa 18A, a desenhadora traça o caminho que vai da sua casa até à escola, destacando a estrada, a qual é perfilada em suas laterais por elementos significativos, como é o caso da água Vermelha, lugar onde ela mora, a escola e a Igreja. Simultaneamente a aluna indígena Jéssica fala: *“esse desenho tá o território que começa em Itajú, ai vem a rodagem que chega até o Caramuru, a entrada do Parque, a ponte, o rio Água Preta, e a cidade de Pau Brasil, até a entrada de Taquari e do Ourinho, e novamente a entrada da Água Vermelha que é onde eu moro”*. Em seu mapa está muito bem representada esta singularidade, pois a autora escreve em letras grandes o nome do seu lugar de moradia, logo de vivência.

Entretanto, o que faz deste mapa ter a visão dos elementos representados de forma concomitante é devido, essencialmente, ao rebatimento das casas e árvores deitadas nas

margens da estrada, inclusive variando a posição em que elas se encontram, ora deitadas acompanhando o perfil vertical da estrada, outras vezes, a horizontalidade do rio. A partir desta demonstração é possível identificar os demais mapas produzidos com tais características, anteriormente classificados.

O mapa mental 17, a aluna não realizou o primeiro desenho, e no último encontro, representou o percurso casa/escola, a partir da visão horizontal. A Tabela 1, que representa a frequência, nos ajudou a fazer esta identificação.

Entretanto, os mapas mentais 4 e 6, os desenhadores, em sua primeira produção, que era concomitante de diferentes visões, na última produção, a visão utilizada para representar os elementos foi a vertical.

Já a Tabela 3 corresponde à distribuição dos elementos no mapa mental, do território simbólico, segundo a visão do elemento representado, nos dois momentos: pré e pós-mediação.

Tabela 3 - distribuição dos elementos no mapa mental, território simbólico, segundo a visão do elemento representado

Mapa mental	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	
C																				
Horizontal		•																		1
Oblíqua																				
Vertical						•	•	•	•				•	•	•	•	•			9
Concomitante de diferentes visões		•	•	•	•					•	•	•						•		8
Total conhecimentos prévios	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
D																				
Horizontal																				
Oblíqua																				
Vertical		•	•	•	•	•	•	•	•			•	•	•		•	•			13
Concomitante de diferentes visões		•								•	•				•			•		5
Total pós-mediação	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18

Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

Conforme a Tabela 3, constata-se que dos 18 mapas mentais, produzidos durante os conhecimentos prévios, apenas 1 foi representado segundo a visão horizontal, os demais se distribuíram em 9 na visão vertical e 8, concomitante de diferentes espaços.

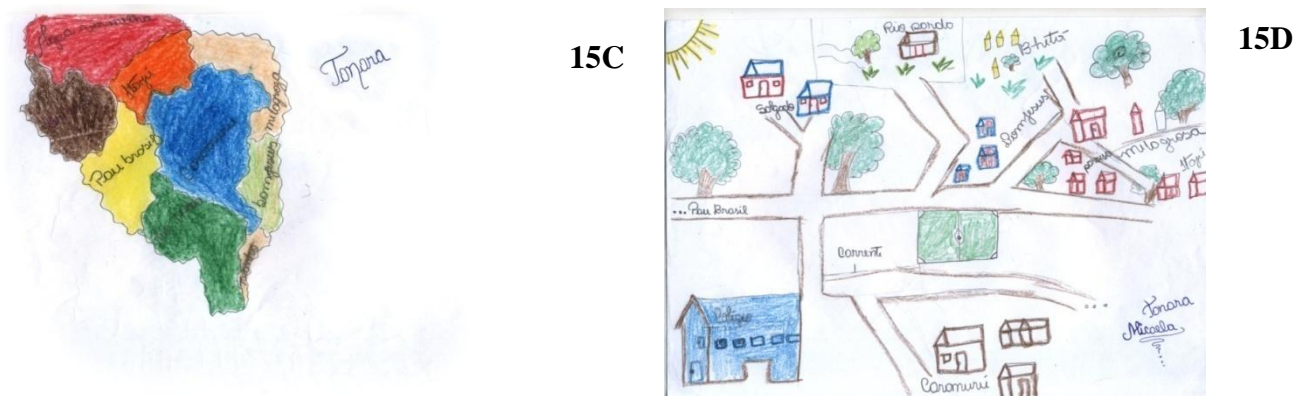
Já os mapas desenhados durante o pós-mediação, dos 18 produzidos, 13 foram representados na visão vertical e 5, concomitante de diferentes espaços.

Ao serem comparados os dois momentos, pré e pós-mediação, conforme Tabela 3, conclui-se o seguinte: os mapas mentais 2, 10, 11 e 18 que foram produzidos concomitantemente em diferentes visões, no primeiro encontro, não ocorreram nenhuma alteração, quando analisado a última produção, bem como os mapas 6, 7, 8, 9, 13, 14, 16 e 17, que também mantiveram a visão vertical em todas as duas produções.

Logicamente, que alguns alunos externaram a dificuldade quanto à apreensão e empoderamento de determinados códigos cartográficos convencionais, como o foi o caso da aluna indígena Mangutxai ao afirmar que “*ta pouco difícil isso aqui por não saber agora, porque eu não to sabendo onde tá localizado aqui, você já explicou sobre isso, mas eu acho que no dia eu não vim não*”. Em suas palavras está claro a importância da mediação para ela, visto que a desenhadora atribui sua limitação à não presença nos encontros, conforme demonstrado na Tabela 1.

No entanto, a desenhadora do mapa mental 15, produziu seu primeiro mapa segundo a visão vertical, enquanto que no último, concomitantemente de diferentes espaços. Esta comparação está, visivelmente, destacada na Figura 25, que apresenta os dois mapas mentais, 15C e 15D.

Figura 25 – Comparação entre os mapas mentais, C e D, segundo a visão do elemento representado



Fonte: Mapa mental elaborado pela aluna indígena Tanara, 2014.

Os dois mapas mentais, conforme Figura 25 foram desenhados em dois momentos distintos, sendo o 15C representado os elementos de forma vertical e o 15D, segundo a visão concomitante.

Na realidade, o que se pode esperar é que a representação do território, no último momento, fosse desenhado na visão vertical, aproximando o desenho do mapa da aldeia, pensando que a aluna havia alcançado este nível de entendimento do espaço, no entanto nas escolas, nem sempre o que prevalece é esta ordenação lógica, em que o aluno ao desenvolver tal atividade, alcançará, objetivamente, este novo estágio. Na realidade, o destaque muito importante, aqui encontrado é o conflito cognitivo existente, visto que a aluna não permaneceu no mesmo lugar, mas procurou, da sua forma mudar a maneira de representar o

seu território e a partir destas novas concepções, a aprendizagem de fato pode acontecer, visto que o desequilíbrio cognitivo já aconteceu.

Já os mapas 3, 4, 5 e 12 que no primeiro desenho os elementos foram representados na visão concomitante, no último, a representação escolhida foi a vertical.

Desta forma, percebe-se que estes quatro alunos conseguiram alcançar este novo estágio da representação dos elementos, possibilitando-nos inferir que a mediação contribuiu, levando-os a perceberem que na cartografia, o local de onde o desenhador olha o espaço é muito importante, visto que os mapas convencionais, utilizados na escola são planos, bidimensionais, sempre olhados a partir de uma visão aérea.

Estes resultados, observados nos dois últimos grupos, ({15} e {3, 4, 5, 12}) são aspectos bem marcantes em qualquer escola, visto que durante o processo de aprendizagem, devem ser levadas em consideração as etapas de construção que cada um realiza. O importante é poder, através da mediação, desequilibrar o sujeito, gerando conflitos cognitivos, que sejam possíveis de fazer acontecer a aprendizagem significativa, uma vez que [...] a maturação consiste, essencialmente, em abrir possibilidades novas e constitui, portanto, condição necessária do aparecimento de certas condutas [...] (PIAGET; INHELDER, 1948, p. 130), as quais possibilitaram construir uma aprendizagem significativa.

Pensando ainda como os elementos da paisagem são representados nos mapas mentais, constitui-se a Tabela 4, referente aos desenhos do território simbólico, nos dois momentos distintos, C e D. Nesta tabela os mapas foram agrupados segundo a visão frontal e aérea, sendo que em cada uma dessa visão, a subdivisão obedeceu ao critério de agrupá-los, agora, segundo aqueles mapas que representaram: os elementos da paisagem construída; natural e construída; linhas como limites do território ou estrada e/ou linguagem escrita, como limite do território.

Quanto à representação, do território a partir da visão aérea, uma pergunta estava em loco, durante todo o percurso da análise dos dados: seriam esses mapas políticos? O fato de cada aluno que produziu o mapa mental, a partir desta visão, delimitando com as linhas, as regiões da aldeia, que nomenclatura, seria mais apropriada para qualificá-los?

A partir desses questionamentos buscou-se desvendar tal mistério, através das pesquisas desenvolvidas em torno da Cartografia, levando-nos ao termo mapa “de localidade” (IBGE, 1998, p. 44) e (ROSA, 2004). Desta forma, nesta pesquisa, os mapas do território simbólico em que os alunos apresentam a regiões da aldeia, denominam-se “mapas de localidade”.

Na maioria dos mapas mentais que eles desenharam, havia um perspectiva idealista, ontológica, simbólica e como Haesbaert (2007, p. 69) fala

[...] tomemos o exemplo de uma sociedade indígena. Facilmente podemos afirmar que ela constrói seu território como área controlada para usufruto de seus recursos naturais [...] Mas os referentes espaciais, aí, também fazem parte da vida dos índios como elementos indissociáveis, na criação e recriação de mitos e símbolos, podendo mesmo ser responsáveis pela própria definição do grupo enquanto tal.

O autor aponta para a importância que o território possui para os povos indígenas, reforçando o caráter simbólico que ele possui, bem como o simulacro que guarda memórias, tradições, capazes de perpetuar a cultura e identidade de um povo. Este simbolismo é encontrado na fala de Exna ao pontuar o que havia representado, no seu mapa mental do território da aldeia “*é importante para mim o centro da aldeia e o Caramuru, onde todos aprende a dádiva da trajetória da vida, então para mim o Caramuru é o centro da cultura. Este mapa constitui cada ponto de moradia onde está situado todos os povos indígenas*”.

Este sentimento de pertencimento é ao mesmo tempo uma consagração do simbolismo, mas, também, da conquista, pois caminho percorrido por este povo foi longo e árduo, possibilitando-nos afirmar que o território existe, porque há um campo de força que o envolve, uma austeridade a ser conquistada e mantida, palco das práticas das ações dos sujeitos sociais, o que nos leva a entender o sentido de territorialidade.

A tabela 4 apresenta os mapas mentais, do território simbólico, agrupados segundo a visão frontal e aérea.

Tabela 4 – Percepção geral dos mapas mentais, do território simbólico, segundo a visão do espaço

VISÃO FRONTAL							VISÃO AÉREA			T o t a l F i n a l	
Etapas da produção dos Mapas Mentais	Representação do território a partir do elemento casa		Representação do território a partir das regiões da aldeia				T o t a l	De Localidade			T o t a l
	Construído	Natural e construído	Natural	Construído	Natural e Construído	Estrada e/ou linguagem verbal como limite do território		Linhas como limites do território	Linguagem escrita como limite do território		
C	1 (4)	1 (2)	1(5)	1 (11)	4 (1,10,12, 18)	0	08	10 (3, 6, 7, 8, 9, 13,14, 15, 16, 17)	0	10	18
D	0	0	0	0	4 (10, 11, 15, 18)	1(12)	05	10 (1, 4, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 16, 17)	3 (2, 3,5)	13	18

Legenda: x(y), sendo x, a quantidade de mapas mentais por cada categoria e (y), o código de cada mapa, conforme Quadro 6, p.117

Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

Conforme a Tabela 4, os mapas mentais do território simbólico, produzidos pelos alunos, no primeiro encontro, segundo a visão frontal, o 4 representou todo o território da aldeia, a partir dos elementos da paisagem construídos, ou seja, as casas. Embora o desenhador do mapa 2, tenha recorrido ao uso dos elementos construídos e naturais, na visão frontal, a casa, as árvores, o céu, a lagoa e o rio, serviram para representar o território.

Os mapas que foram desenhados a partir da visão frontal, tomando por base a representação do território a partir das regiões da aldeia, foram classificados da seguinte maneira: o mapa 5, só representou elemento natural; o 11, só elemento construído; os 1,10,12, 18, elementos naturais e construídos. Já os mapas mentais, desenhados a partir da visão aérea e de localidade, seguiram a seguinte classificação: os 3, 6, 7, 8, 9, 13,14, 15, 16, 17, utilizaram as linhas como limites do território.

Entretanto, durante o último encontro, os mapas mentais produzidos seguiram as seguintes orientações: 10, 11, 15, 18, representaram o território a partir das regiões da aldeia, numa visão frontal, contemplando os elementos da paisagem, natural e construído; no mapa 12, a autora continua representando o território a partir das regiões da aldeia, na visão frontal, porém utiliza-se da estrada e da linguagem escrita, para representar seu território.

Quanto aos mapas desenhados a partir da visão aérea, de localidade, os mapas mentais 1, 4, 6, 7, 8, 9, 13, 14, 16 e 17 utilizaram as linhas com limites para representarem as regiões da aldeia e os 2, 3 e 5, representaram o território a partir da linguagem escrita para delimitar as regiões.

Comparando os dois momentos, ou seja, o C e D é possível, concluir que os mapas mentais 10 e 18 não foram alterados, quanto à representação, logo, eles continuaram representando o território, a partir das regiões da aldeia, dos elementos da paisagem natural e construído, na visão frontal, bem como os mapas 6, 7, 8, 9, 13, 14, 16 e 17, que também continuaram a representar o território a partir das linhas, delimitando as regiões, numa visão aérea, de localidade.

Já o mapa mental 15, no primeiro mapa a desenhadora utilizou a linhas para delimitar o território, a visão foi aérea e o mapa foi de localidade; no período pós-mediação, representa o território a partir das regiões, destacando os elementos da paisagem naturais e construídos, numa perspectiva da visão frontal, aspecto observado anteriormente na Figura 25.

O mapa mental 12, inicialmente, a desenhadora representou o território a partir, dos elementos da paisagem naturais e construídos, bem como, das regiões da aldeia, numa visão frontal. Na última produção, a desenhadora preservou a visão frontal, a representação a partir

No entanto, a terceiridade s gnica   evidenciada, ao ouvi-la falar sobre o seu mapa mental , dizendo que *“meu mapa eu fiz, tinha algumas coisas daquele primeiro mapa que você trouxe para gente, mostrando, indicando. Não fiz corretamente, são fiz os local aonde t  situado as regiões e alguns pontinhos aonde se localizam algumas fazendas”* (aluna Exna).

Sobre o tom de cor verde, escolhido para representar o território, ela complementa *“[...] sempre nesse percurso, a maioria são reflorestadas, tem bastantes árvores, e em alguns cantos desses locais, ainda se usa, se plantam árvores, aí fiz tudo verdinho”* (op. cit.).

Nas falas da desenhadora, relevante destacar sua consciência quanto   produ o de mapas, pois quando ela fala *“daquele mapa”*, na realidade está se referindo às primeiras interven es, quando lhes foi apresentados os mapas da aldeia, do mundo e do Brasil, na tentativa de questioná-los quanto às diversas linguagens, neles contidas. Ao complementar dizendo *“não fiz corretamente”*, assume a sua condi o de aluna, que não utilizou todos os recursos apresentados durante a media o, que seja pela limita o cartográfica e/ou pelo fato de repetir uma atividade, anteriormente construída.

Este raciocínio   muito importante quando a temática central   a aprendizagem, pois não se consegue dominar todos esses assuntos e códigos, em algumas aulas. Na realidade, a aprendizagem com mapas   um processo que acompanha o aluno, desde as séries iniciais, porém o mais importante aqui   a capacidade que a aluna adquiriu, primeiramente de saber da existência destas linguagens e depois, acredita-se ser o ápice, justamente, a identifica o do que faltou no seu mapa, o que não foi abordado e deveria ter sido. Aqui se inicia a grande façanha que   o aprender.

Além disso, ela explica este longo traçado verde, que a priori, são apenas duas linhas paralelas, às vezes retas, outras curvas, mas que possui um sentido, amplamente relacionado   vegeta o, presente na aldeia. Na realidade, *“o meio ambiente pode não ser a causa direta da toponímia, mas oferece o estímulo sensorial que, ao agir como imagem percebida, d  forma às nossas alegrias e ideais”* (TUAN, 2012, p. 161) e o que vemos neste mapa  , justamente, este conjunto de elementos ambientais, que formam este mosaico, que   o mundo percebido, experienciado e representado em forma de desenho, pela aluna.

Com rela o ao mapa mental 3, durante o primeiro encontro o desenhador, representou o território a partir da visão  erea, de localidade, recorrendo ao uso das linhas para delimitar as regiões, enquanto que na última produ o, continuou seguindo o mesmo procedimento, ou seja, visão  erea e de localidade, porém se preocupou, em representá-lo, utilizando a linguagem escrita.

Por fim, a desenhadora do mapa mental 1, em seu primeiro desenho teve-se a visão frontal, dos elementos da paisagem natural e construído, representando o território a partir das regiões da aldeia, aspecto contrário, quando desenhou o último mapa, este na visão aérea, de localidade, utilizando as linhas como limites para expressar as regiões do território, da aldeia.

b. Noção do espaço: topológico, projetivo ou euclidiano

O espaço segundo Piaget e Inhelder (1948) pode ser compreendido segundo a noção de espaço topológico, projetivo e euclidiano. Estas noções de espaço são identificadas em desenhos produzidos por crianças, jovens, adultos e idosos, os quais podem tornar-se um excelente instrumento de aprendizagem, quando compreendidos como ferramenta capaz de estimular a percepção, representação e cognição.

Peculiaridades como estas foram percebidas nos desenhos, ou seja, nos mapas mentais, produzidos pelos jovens alunos indígenas, durante a pesquisa, levando-nos a construir a Tabela 5, intitulada de percepção geral dos mapas mentais, do percurso casa/escola, segundo a noção de espaço piagetiano, produzidos pelos alunos indígenas, nos dois momentos: conhecimentos prévios (A) e pós-mediação (B). Nela, também, estão organizados os mapas mentais desenhados segundo a noção de espaço topológico, representação concomitante de diferentes espaços, indício de noção de espaço projetivo, espaço projetivo, indício de noção de espaço euclidiano.

Importante destacar que em alguns mapas mentais, conforme análise ocorreu, no mesmo mapa, diferentes formas de representar os elementos, é como se a cada momento seu olhar sobre o objeto a ser desenhado mudasse de lugar, caracterizando uma representação concomitante de diferentes espaços (ALMEIDA, 1990).

Em outro caso, quando o desenhador, projetando o espaço, se aproxima do desenho em perspectiva, tentando representar os elementos a partir dos planos, oferecendo ao olhar profundidade, denominou-se de indício de noção de espaço projetivo. O mesmo aconteceu ao perceber que em alguns mapas havia todo um processo de geometrização do espaço, pois o ponto referenciando o lugar representado era, na realidade, uma interseção entre os dois eixos: ordenadas e abscissas, ainda que esta consciência matemática, o desenhador não tenha caracterizado em seu mapa mental. Daí porque, mais uma vez, a denominação melhor encontrada foi a de indício de noção de espaço euclidiano. Bem lembrado que este aspecto

presente no mapa mental, não isenta a necessidade da percepção, muito pelo contrário e como afirma Merleau-Ponty (1999, p. 273)

evidentemente, posso sobrevoar o apartamento em pensamento, imaginá-lo ou desenhar sua planta no papel, mas mesmo então eu não poderia apreender a unidade do objeto sem a mediação da experiência corporal, pois aquilo que chamo de uma planta é apenas uma perspectiva mais ampla: é o apartamento "visto de cima", e, se posso resumir nela todas as perspectivas costumeiras, é sob a condição de saber que um mesmo sujeito encarnado pode ver alternadamente *de* diferentes posições.

Ao fazer o cruzamento entre o mapa mental e a explicação do desenhador, a respeito do que está representado, a maioria dos desenhos traz presente as experiências corporais, associadas às lutas, festas, convivência, todos, elementos ontológicos, quando não, de grande significados para cada aluno.

Desta forma pode-se também ler a Tabela 5, destacando os elementos da paisagem natural, construído, humano, bem como outros aspectos como o posicionamento do céu, presença dos signos cartográficos convencionais e o uso das legendas cartográficas.

Outra importante consideração, a ser mencionada quanto à leitura da Tabela 5, diz respeito à composição de cada quadro, permitindo ao leitor identificar o processo evolutivo e sequenciado, ordenado da seguinte maneira: mapas mentais que apresentaram apenas elemento da paisagem construído; natural e construído; natural, construído e humano; natural, construído e céu posicionado; natural, construído e signo cartográfico convencional; natural, construído, signo cartográfico convencional e legenda.

Tabela 5 – Percepção geral dos mapas mentais, do percurso casa/escola, segundo a noção de espaço piagetiano

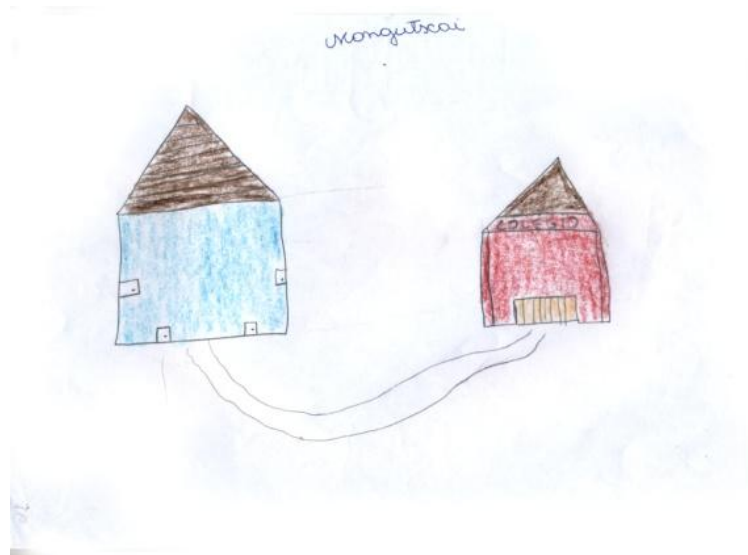
Elapas da produção dos mapas mentais	ESPAÇO TOPOLÓGICO	T o t a l	REPRESENTAÇÃO CONCOMITANTE DE DIFERENTES ESPAÇOS					T o t a l	INDÍCIO DE NOÇÃO DO ESPAÇO PROJETIVO				T o t a l	ESPAÇO PROJETIVO	T o t a l	INDÍCIO DE NOÇÃO DO ESPAÇO EUCLIDIANO	T o t a l	T o t a l F i n a l	
	Elementos da paisagem		Elementos da paisagem/outras						Elementos da paisagem/outras										Elementos da paisagem
	Construído		Construído	Natura e construído	Natural, construído e céu posicionado	Natural, construído e códigos cartográficos	Natural, construído, códigos cartográficos e legenda		Natural e construído	Natural, construído e céu posicionado	Natural, construído, humano e céu posicionado	Natural, construído e códigos cartográficos							Natural, construído
A	1 (16)	1	6 (2,3,4,6,7,11)	2 (14,18)	1 (10)			9	4 (1,8,12,13)	2 (9,15)			6	1 (5)	1			17	
B	3 (13,16,17)	3	1 (3)	1 (12)	1 (9)	1 (18)	1 (2)	5	3 (1,7,11)	2 (10)	1 (15)	2 (8,14)	7	1 (5)	1	2 (4,6)		18	

Legenda: x(y), sendo x, a quantidade de mapas mentais por cada categoria e (y), o código de cada mapa, conforme Quadro 6, p. 117

Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

Observando os mapas mentais produzidos no primeiro encontro (A) é possível descrever, segundo a Tabela 5 que o mapa 16, a desenhadora representa o percurso que ela faz de sua casa até à escola, a partir do desenho de elemento da paisagem construída, sendo que o espaço está topologicamente representado, conforme apresenta a Figura 27.

Figura 27 – Percurso casa-escola segundo a noção de espaço topológico



16 A

Fonte: Mapa mental elaborado pela aluna indígena Mangutxai, 2014.

Este desenho, conforme Figura 27, corresponde a 1 dos 17 mapas mentais, produzido no primeiro encontro (A), em que o espaço representado é a partir da noção topológica. Neste espaço, encontram-se apenas três elementos, casa e escola, a partir do caminho esquemático, todos representados em primeiro plano, centralizado no papel, não havendo uma contextualização espacial. Esta imagem diz muito pouco sobre o universo percebido pela aluna, quanto a este percurso, visto que a simplicidade da representação, não conduz o leitor a compreender, quais elementos existem, entre a casa da desenhadora e a escola que ele frequenta. Entretanto, importante observar que este mapa corresponde à expectativa, quanto ao comando proposto no primeiro encontro, que foi representar o percurso realizado pelos alunos, da sua casa até a escola.

Os mapas mentais desenhados a partir da representação concomitante de diferentes planos em um mesmo espaço constando apenas elementos da paisagem construída são o 2, 3, 4, 6, 7 e 11, ou seja, 5 dos 17 mapas. Da mesma forma que natural e construído, são apenas dois, o 14 e o 18 e natural, construído e céu posicionado, apenas um, o 10.

A Figura 28 traz como demonstração, um mapa pertencente a cada grupo, dos que representaram a paisagem construída, a partir da noção concomitante de diferentes planos em um mesmo espaço.

Figura 28 – Representação dos elementos da paisagem construída a partir da noção concomitante de diferentes planos em um mesmo espaço



3 A



14 A



10 A

Fonte: Mapas mentais elaborados pelos alunos indígenas, 2014.

Segundo a Figura 28, o que caracteriza os três mapas pertencerem ao mesmo grupo, denominado de representação concomitante de diferentes planos em um mesmo espaço é, basicamente, pela presença do rebatimento, ou seja, o deitar o elemento em um lado e outro da estrada. Este aspecto se faz presente no mapa mental 3A, quando o desenhador vai representando os elementos, aqui, referenciado pelas casas, de forma que algumas estão voltadas para um lado, enquanto outras para outro lado.

Já o mapa mental 14A ordena os elementos, todos seguindo o mesmo posicionamento, porém uma árvore, na lateral da folha, encontra-se deitada para o lado da linha, que representa o caminho, bem como a casa na parte superior, que se refere a fazenda de Jaime.

Quando ao mapa 10A, em que a aluna evidencia sua casa e a escola, em tamanhos avantajados e ordenados ao plano de base, possibilitando pensar o que está em baixo, no meio e em cima, porém as quatro árvores encontram-se rebatidas na lateral do caminho e do outro lado da folha, há o rebatimento de uma árvore e uma casa. No entanto, referindo aos tamanhos ela diz: *“desenhei o básico, que foi o Caramuru, o colégio. A gente sempre coloca o colégio maior, porque é o ponto, mais forte, de referência aqui, dentre todos os lugares”* (aluna indígena Viviane).

Tuan (1983, p. 152) corrobora com a aluna ao afirmar que “[...] os lugares íntimos são lugares onde encontramos carinho, onde nossas necessidades fundamentais são consideradas e merecem atenção sem espalhafato”. Esta concepção encontra-se no âmbito da abordagem Humanista, em que a Percepção Geográfica, ultrapassa os aspectos, da representação, puro e simplesmente dos lugares.

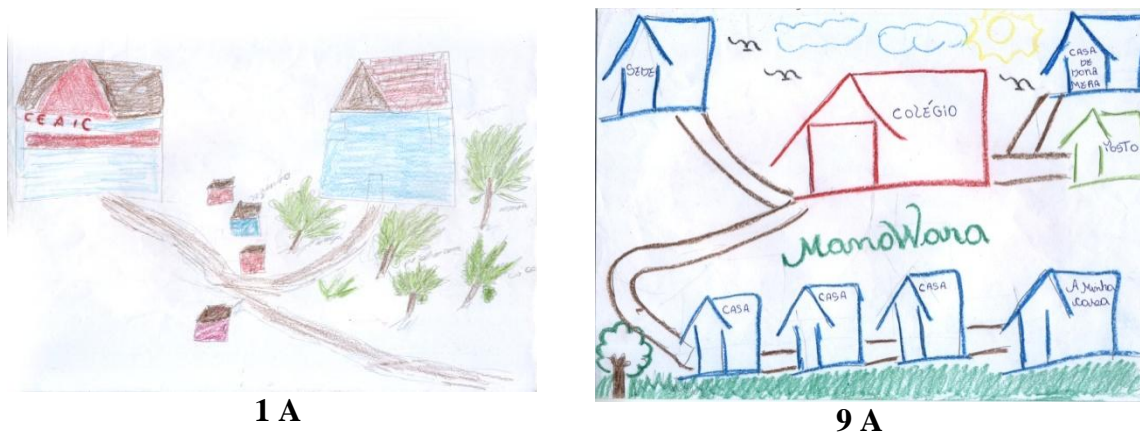
Entretanto, como se evidenciou durante toda a pesquisa, a utilização do mapa mental como uma ferramenta em que os alunos, a partir da representação dos lugares íntimos, avancem em direção aos conceitos da Cartografia escolar e da apropriação do espaço, enquanto noção de representação possibilita-nos afirmar que esses três mapas mentais, destacados referem-se à representação concomitante de diferentes planos em um mesmo espaço, contemplando as três classes: elemento da paisagem construído (3A), natural e construído (14A) e natural, construído e posicionamento do céu (10A).

Faz-se necessário destacar este último mapa mental referenciado, em razão do aspecto posicionamento do céu, visto que, grosso modo ao olhar a imagem, pode parecer que é, apenas, mais um detalhe do desenho. Sobre esta característica representada Arnheim (1989, p. 208) ao falar dos mapas, ele chama a atenção para a percepção do espaço pontuando que “[...] a orientação normal do mapa vincula a situação geográfica ao sol”. Esta vinculação nos acompanha desde a fase infantil, em que a criança vai desenvolvendo o domínio do espaço, inicialmente sem haver uma inter-relação entre os elementos e posteriormente, tomando por base o chão e o céu, podendo definir os elementos que se encontram entre a linha de base e a linha superior.

Já os que apresentam indício do espaço projetivo, enquanto representações dos elementos da paisagem são: natural e construído, 1, 8, 12,13; natural, construído e céu posicionado, 9 e 15.

Como demonstração do indício do espaço projetivo são apresentados, segundo a Figura 29, dois mapas mentais, pertencentes, um a cada grupo, acima referenciado.

Figura 29 – Demonstração dos mapas mentais com indício da noção de espaço projetivo



Fonte: Mapas mentais elaborados pelas alunas indígenas, 2014.

O mapa mental 1A, segundo a Figura 29, expressa indício de noção de espaço projetivo por apresentar uma contextualização do espaço, em que os elementos naturais e construídos estão acompanhando de maneira que todos estão em pé, entretanto eles são representados numa visão frontal. O único problema observado destes mapas é que não há variação do tamanho dos elementos em relação a distância onde eles estão. Temos aqui 2 tentativas de representação do espaço com indícios de perspectiva, em que todos os elementos estão referenciados entre si, mantendo o mesmo plano de apresentação, o único problema está no tamanho de cada elemento, não variando de acordo com o distanciamento

Neste mapa, existe algo importante a ser destacado, que se repete em vários desenhos: a casa da aluna e a escola, em tamanhos diferenciados e o outro aspecto são as árvores, que, embora sejam semelhantes, a desenhadora fez questão de informar através da linguagem escrita que se trata do “*pé de coco*” e do “*pé de manga*”. Característica similar quando escreve em uma das casas a palavra “*vizinho*”, o que deixa claro ser a representação do lugar singular: sua casa, a escola e a vizinhança. Sobre este desenho ela se expressa, dizendo:

neste desenho fica minha casa, que é uma casinha humilde, com algumas árvores [...] tem várias plantas como pé de manga, jaca, coco, laranja, acerola, abacate, embora não desenhei tudo, mas também a estrada, onde se encontra a casa de vizinhos (aluna indígena Gilza).

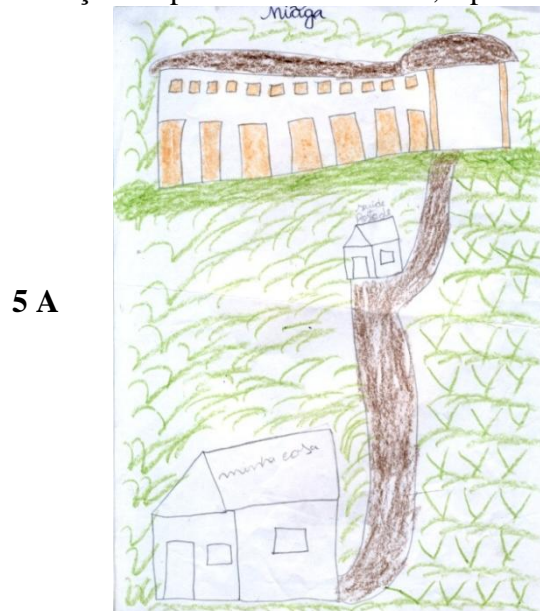
A narrativa apresentada pela aluna é uma descrição detalhada da imagem por ela produzida, associada ao aspecto sentimental, de apego, que este lugar possui para ela. Não se

trata de um espaço qualquer, ou de casas e árvores, mas o singular que faz parte da sua vida, visto que “quando o espaço nos é internamente familiar, torna-se lugar”. (TUAN, 1983, p. 83)

O mapa mental 9A além de representar o elemento da paisagem, natural e construído, há, também, o posicionamento do céu no desenho. Este elemento tem relevância, por indicar os planos do desenho, pois embora o primeiro, segundo e terceiro planos, não estejam bem definidos, já que os elementos estão superpostos, um acima do outro, possibilita perceber na imagem o que está abaixo e o que se encontra acima, enriquecendo a linguagem visual.

Em se tratando da representação do percurso casa/escola, desenhado a partir da noção do espaço projetivo identificou-se, dos 17 mapas mentais, apenas o 5, apresentado na Figura 30.

Figura 30 – Representação do percurso casa/escola, a partir da noção de espaço projetivo



Fonte: Mapa mental elaborado pela aluna indígena Miãga, 2014.

Neste desenho 5A, conforme a Figura 30 há uma perspectiva de profundidade, visto que no plano inferior está a casa, ainda que representada da forma frontal é maior do que o posto de saúde, sugerindo pensar o distanciamento entre a sua casa e a escola.

Outro dado muito interessante é quanto à cobertura vegetal em que a desenhadora desenha de um lado da estrada, a vegetação na forma vertical, apenas riscando o lápis cera, dando uma ideia de movimento e planura, ao mesmo tempo e do outro lado ela traça uma linha base e vai fazendo um traçado em forma de V, que nos leva a pensar a planta em pé. Seu desenho configura perspectiva, demonstrando altura largura e profundidade. Este aspecto nos leva a perceber que este desenho é projetivo.

No entanto, deve-se ressaltar, também, que no mapa mental 5A, a desenhadora representa a sensação do elemento (primeiridade), na qual o verde torna-se a primeira informação do dado. Já o traçado fornece a idéia de mata e gramínea, cobertura que forra a terra (secundidade) e a fala da aluna (terceiridade) quando traduz a escolha por este traçado verde, dizendo que escolheu esta cor “*porque o nosso lugar é cheio de mato, mato, mata. E eu achei melhor, melhor cor é esta*” (aluna indígena Miãga).

Quanto aos produzidos, pelos alunos, durante o último encontro, pós-mediação (B), dos 18 mapas mentais, três representaram os elementos construídos a partir da noção do espaço topológico, 13, 16 e 17.

Já, dos 18 mapas mentais, em que a representação foi concomitante de diferentes planos no mesmo espaço, a conclusão é a seguinte: a partir do elemento construído, só o 3; do elemento natural e construído o 12; natural, construído e céu posicionado, o 9; natural, construído e signo cartográfico convencional, 18; natural, construído, signo cartográfico convencional e legenda, 2.

Os que apresentam indício de noção do espaço projetivo e que representaram o percurso casa/escola a partir dos elementos da paisagem natural e construído foram, 1, 7 e 11; natural, construído e céu posicionado, 10; natural, construído, humano e céu posicionado, 15; natural, construído, signo cartográfico convencional, 8 e 14.

No que se refere à noção do espaço projetivo, representando o percurso casa/escola, a partir dos elementos da paisagem natural e construído, dos 18 mapas mentais, o único que se enquadrou nesta categoria foi o 5.

Comparando os mapas mentais produzidos no primeiro e no último encontro, conforme a Tabela 5 é possível afirmar que houve um aumento no número de mapas, que representaram o espaço, a partir da noção de espaço topológico, pois enquanto em (A) havia apenas um, no (B), foram três.

Sendo assim, o mapa 16, no último encontro (B), a aluna continuou representando o percurso, topologicamente.

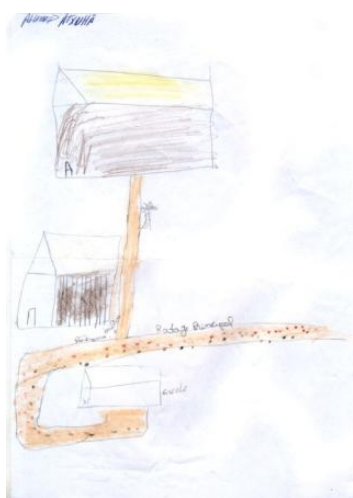
Já os mapas mentais 13 e 17, no último encontro (B) passaram a representar o espaço a partir da noção topológica. O mapa mental 13, no primeiro encontro (A) o aluno desenhava o percurso casa/escola, a partir dos elementos da paisagem naturais e construídos, com indício de noção de espaço projetivo e o 17, não havia produzido o desenho, referente ao primeiro mapa.

Importante destacar que as duas autoras dos mapas mentais 16B e 17B, não participaram de vários encontros, durante a mediação e talvez, por isso, os seus desenhos, no

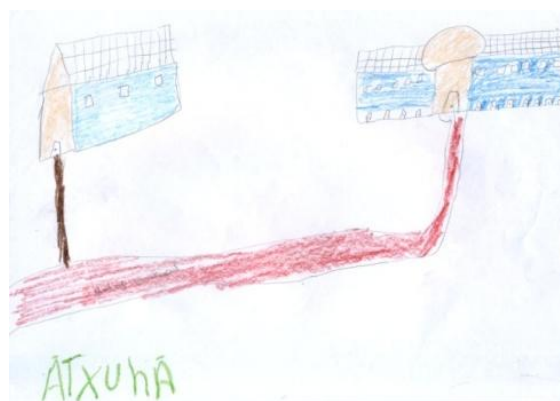
período pós-mediação, tenham sofrido poucas alterações, com relação ao primeiro mapa mental.

A Figura 31 traz como demonstração desta variação, dois mapas mentais produzidos pelo mesmo aluno que representou diferentemente o percurso casa/escola, sinalizando uma dicotomia quanto à noção do espaço representado.

Figura 31 – Percepção da variação entre os mapas mentais, 13A e 13B, quanto à noção do espaço representado



13 A



13 B

Fonte: Mapa mental elaborado pelo aluno indígena Ætxurã, 2014.

A Figura 31 apresenta os dois mapas, em que o primeiro (13A) foi desenhado, apresentando indício de noção do espaço projetivo, oportunidade em que o aluno, ainda que de forma muito simples, desenha os elementos naturais e construídos, na visão frontal, utilizando a estrada para integrar o espaço. Percebe-se claramente a escola, depois o ponto de ônibus, a rodagem principal, outra casa, um coqueiro e, por fim, a sua casa, porém apesar do autor fazer referência a estes elementos, o que visualizamos é uma simplificação ou esquematização do real.

Já com relação ao 13B, o desenhador, topologicamente, apenas coloca sua casa ao lado da escola, fazendo um risco na cor marrom e outro na cor vermelha, que sugere pensar ser o caminho. Esta alteração visualizada tem uma razão de ser: o aluno não percebeu a necessidade em repetir a atividade, já realizada outrora, comentário constituído, por ele, durante a produção deste, último mapa mental.

O mapa 3, produzido após a mediação, manteve a mesma característica, do primeiro, conhecimentos prévios. O desenhador mantém a representação concomitante de diferentes espaços.

Com relação ao mapa 12, a desenhadora, que inicialmente representou seu percurso apresentando indício de noção de espaço projetivo, no último encontro, a representação foi concomitante de diferentes espaços. Esta aluna, também, sinalizou não entender a necessidade de refazer o mesmo desenho, visto que já havia realizado, anteriormente.

O mapa mental 9, que no primeiro foi produzido a partir dos elementos naturais, construídos e céu posicionado, apresentando indício de noção de espaço projetivo, no período denominado pós mediação, embora continue representando elementos naturais, construídos e céu posicionado, a sua representação é concomitante de diferentes espaço. Devido, essencialmente, aos dois elementos que são acrescentados, a este ultimo desenho: o lago e o campo de futebol.

Obviamente que é necessário ressaltar que embora a representação da percepção tenha aumentado (campo e cidade de Pau Brasil), foi justamente por conta da mancha vermelha, numa visão vertical, que condicionou esta mudança, quanto à noção do espaço.

Os mapas mentais 1 (indício de noção de espaço projetivo) e o 5 (espaço projetivo) mantiveram inalteradas a forma de representação, tanto na primeira quanto na última produção.

O 7 e o 11, que no primeiro momento, a representação foi concomitante de diferentes espaços, no segundo, já representou o percurso casa/escola a partir do indício de noção do espaço projetivo.

O mapa mental 15 em ambos prevaleceu o indício de noção de espaço projetivo, porém, no primeiro apenas estava representados elementos da paisagem naturais, construídos e céu posicionado, no último todas essas características permaneceram, acrescentando o elemento humano.

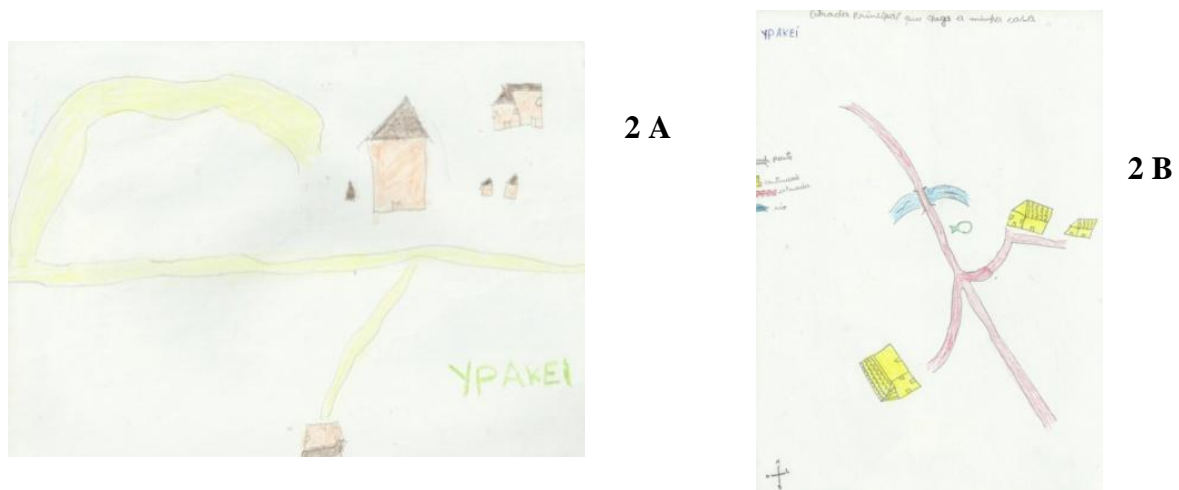
No mapa mental 8, a variação foi que no primeiro, a representação concomitante de diferentes espaços e no último, a representação apresentou indícios de noção de espaço projetivo, inclusive a aluna acrescentou, além dos elementos da paisagem naturais e construídos, os signos cartográficos convencionais, que foram as pontes.

O mapa mental 2, embora tenha mantido a representação concomitante de diferentes espaços, a variação foi o fato de que além de representar os elementos naturais e construídos, no último desenho aparecem as pontes, que na realidade são signos cartográficos convencionais.

O mapa mental 2, também apresenta alteração, visto que a aluna transita da representação concomitante, em que os elementos representados eram apenas os construídos, para: os naturais, construídos, signos cartográficos convencionais e legenda. Esta última, segundo Castellar (2011, p. 130) “é um sistema de símbolos e signos utilizados para representar os fenômenos de um lugar”, exigindo do aluno, maior desenvolvimento cognitivo.

A Figura 32 mostra esta variação, percebida nos mapas mentais, produzidos nos dois momentos: conhecimentos prévios (A) e pós-mediação (B).

Figura 32 – Percepção da variação entre os mapas mentais, 2A e 2B, quanto à noção do espaço representado



Fonte: Mapa mental elaborado pela aluna indígena Ypakei, 2014.

Esta aluna-desenhadora, conforme Figura 32, no mapa mental 2A está representado apenas a casa, a escola, o caminho e algumas outras casas, mais ao longe.

Já no 2B, ela representa, além dos elementos citados anteriormente, os signos das convenções cartográficas, como: a ponte, o título do mapa e Rosa dos Ventos, enquanto signo da orientação.

Importante destacar que além da presença dos códigos, ela utiliza a legenda para orientar a leitura e interpretação deste mapa. Em razão de colocar a legenda ao lado, representando a ponte, a construção, a estrada tracejada e o rio, não houve necessidade de utilizar no desenho em si, a linguagem escrita, como complemento para ler esta imagem, exceto na própria legenda.

c. Distribuição do desenho no papel

Ao olhar um mapa mental é possível identificar se o desenhador distribuiu o desenho no papel em forma: horizontal, vertical, radial, quadro, quadra ou circular.

Embora os mapas mentais, em sua totalidade, os desenhadores tenham escolhido representar o percurso casa/escola e o território simbólico, na folha horizontal ou vertical, iremos considerar estas duas características, apenas para aqueles que não apresentam outras peculiaridades, como: radial, quadro, quadra ou circular.

Para radial entende-se aquele mapa que representa a imagem distribuída no papel, tendo um centro, radiando para as extremidades, ou das extremidades, para o centro. Já, os quadros e quadras, Kozel (2007), acredita que são aqueles desenhos em que o desenhador, representa a imagem traçando uma linha como se fosse um quadro e, para as quadras, quando a representação referir-se às ruas e/ou bairros de uma cidade e a forma circular, quando o desenhador representa a paisagem em forma de círculo.

Portanto, a Tabela 6 apresenta os mapas mentais, do percurso casa/escola, antes e depois da mediação, organizados conforme a forma de distribuição do desenho no papel.

Tabela 6 - Forma de distribuição do desenho no papel, do percurso casa/escola

Mapa mental		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total		
A	Horizontal		•	•				•	•	•			•			•		•		08		
	Vertical					•									•					•	03	
	Radial																					
	Quadro				•		•				•	•		•				•			06	
	Quadra																					
	Circular																					
Total conhecimentos prévios			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	
B	Horizontal		•		•			•		•			•	•	•	•		•	•		10	
	Vertical			•					•												02	
	Radial																					
	Quadro																					
	Quadra					•	•				•	•						•			•	06
	Circular																					
Total pós-mediação			1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	

Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

Dos 17 mapas mentais, do percurso casa/escola, produzidos no primeiro encontro (A), conforme a Tabela 6, em 08, os alunos optaram em desenhar, utilizando a folha de ofício horizontalmente (1, 2, 6, 7, 8, 11, 14 e 16), 03 verticalmente (4, 13, 18) e 06 em quadro (3, 5, 9, 10, 12 e 15).

Já no período pós-mediação (B), dos 18 mapas produzidos: 10 distribuíram o desenho no papel de forma horizontal (1, 3, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 16, 17); 02, verticalmente (2 e 7) e 06 em forma de quadro (4, 5, 9, 10, 15 e 18).

Comparando os dois momentos (A) e (B) verificou-se que os mapas mentais que mantiveram o mesmo padrão, ou seja, continuaram a distribuir o desenho no papel da mesma forma, foram os 5, 9, 10 e 15, em quadro/quadro, equivalente a 4 mapas e os 1, 2, 5, 7, 8, 11, 14, e 16, horizontal/horizontal, equivalendo a 8.

Já os que apresentaram alterações foram: 2 e 7, horizontal para vertical; 4, 15 e 18, vertical para quadro; 3 e 12 quadro para horizontal.

A Tabela 7 apresenta os mapas do território simbólico, produzidos nos dois encontros (C) e (D), oportunidade em que os alunos fizeram seus desenhos, distribuindo de forma diferenciada, na folha de papel ofício. Estes mapas estão agrupados segundo a forma horizontal, vertical, radial, quadro, quadra e circular.

Dos 18 mapas mentais, do território simbólico, produzidos no primeiro encontro (C), conforme a Tabela 7, em 06, os alunos optaram em desenhar, distribuíram o desenho na folha de ofício: 06, horizontalmente (2, 4, 9, 14, 15 e 17); 05, verticalmente (8, 11, 13, 16 e 18); 03, em quadro (5, 10 e 12); 02, radial (1 e 3); 02, circular (6 e 7).

Tabela 7 - Forma de distribuição do desenho no papel, do território simbólico

Mapa mental		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	
A	Horizontal		•		•				•						•	•		•		06	
	Vertical									•		•		•			•		•		05
	Radial	•		•																	02
	Quadro					•					•		•								03
	Quadra																				
	Circular						•	•													
Total conhecimentos prévios		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18
B	Horizontal									•		•	•	•	•			•	•		07
	Vertical	•		•				•	•									•			05
	Radial																				
	Quadro		•		•	•															03
	Quadra										•						•				02
	Circular						•														
Total pós-mediação		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18

Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

Já no período pós-mediação (D), dos 18 mapas produzidos: 07 distribuíram o desenho no papel de forma horizontal (9, 11, 12, 13, 14, 17 e 18); 05, verticalmente (1, 3, 7, 8 e 16); 03 em forma de quadro (2, 4 e 5); 02, em forma de quadra (10 e 15), 01, circular (6).

Comparando os dois momentos (C) e (D) verificou-se que os mapas mentais que mantiveram o mesmo padrão, ou seja, continuaram a distribuir o desenho no papel da mesma forma, foram: os 9, 14 e 17, horizontal/horizontal; 8 e 16, vertical/vertical; 6 circular/circular e 5 quadro/quadro.

A Figura 33 apresenta mapas mentais deste grupo, a fim de visualizar como o desenho é distribuído no papel, em forma horizontal, vertical, circular e em quadro.

Necessário destacar que os mapas mentais 9D e 6C, embora os desenhadores tenham utilizado as folhas de ofício horizontalmente, o desenho distribuído no papel, difere, o que nos leva a explicitar que o primeiro é horizontal e o segundo, circular.

O mesmo ocorreu com os mapas mentais 8D e 5C, que embora ambos tenha usado a folha verticalmente, o primeiro é caracterizado por distribuição vertical e o segundo em forma de quadro, visto que o caminho emoldura todo o desenho.

Vale ressaltar que no grupo dos mapas mentais em forma de quadro foi considerado também aqueles em que os elementos delimitam as laterais da folha e, também os que os alunos recorrem a cor, pintando toda a folha.

Figura 33 – Demonstração da forma como o desenho é distribuído no papel



9D



6C



8D



5C

Fonte: Mapas mentais elaborados pelos alunos indígenas, 2014.

Conforme a Figura 33 o mapa mental 9D a linguagem escrita sugere pensar que o aluno desenhou o território no papel, de forma horizontal, na visão aérea, em que o caramuru ao centro, pintado de vermelho e no seu entorno as demais regiões.

Este mapa de localidade, embora Camacan e Pau Brasil, estejam vizinhos, a orientação não procede quando comparada à cidade de Itaju, pintado de amarelo, pois esta cidade está ao Norte do Caramuru e Camacan e Pau Brasil, ao leste. Bem como, o mapa mental 6C, também, de localidade, numa visão aérea, porém o desenhador representa o território na folha, na forma circular, também havendo distorções quanto a localização das regiões.

O mapa 8D, de localidade, produzido na visão aérea, ao destacar a região do Caramuru no centro, procura aproximar este mapa da realidade, quando coloca ao Norte, Bahetá. No entanto, a maioria das regiões, não está posicionada corretamente, em relação à região central, uma vez que Pau Brasil, por exemplo, encontra-se ao Sudoeste do Caramuru, quando na realidade está a Leste.

Entretanto é importante mencionar a capacidade da aluna em representar, praticamente todas as regiões que compõe a aldeia, bem como o valor sentimental que este território possui para ela, ao traduzir a significação da representação do seu desenho. Segundo aluna Toynha: *“eu fiz o mapa onde representa o lugar onde moro, que significa muito para mim, porque foi onde aprendi a valorizar tudo que tenho [...] cada lugar desse significa muito, porque foi muito difícil está onde estamos, hoje as coisas melhorou bastante (grifo meu).*

Através das suas palavras, fica evidente os percursos trilhados desde a desterritorialização à reterritorialização, fenômeno que só pode ser compreendido a partir da resistência e luta, características peculiares na história deste povo, na busca pela retomada do seu território, outrora usurpado, como garantia física e identitária. “O território aqui é antes de tudo, um território simbólico, ou um espaço de referência para a construção de identidades” (HAESBAERT, 2007, p. 35).

O mapa mental 5C, de localidade, foi produzido no primeiro encontro, conhecido por conhecimentos prévios e representa o território simbólico, segundo a visão aérea e a forma de distribuição no papel, denomina-se quadro. Esta denominação está visivelmente percebida, pois a desenhadora vai com o lápis marrom contornando toda a extremidade da folha. Também considerou quadro os mapas em que os alunos, pintaram toda a folha e também aqueles em que os elementos se distribuíram, formando uma moldura do desenho.

Quanto ao desenho, em si, destaca-se que há uma variação, visto que a desenhadora, procura, a partir do traçado, estabelecer o primeiro, segundo e terceiro planos, ao iniciar na

base com o riscado da árvore em maior dimensão, diminuindo à medida que vai se aproximando da parte superior da folha, o que sugere pensar uma iniciativa de profundidade.

Outra peculiaridade nos desenhos desta aluna é a perspectiva de cobrir toda a folha com a cor verde, levando-nos a pensar que se trata de um território com predominância de vegetação. No entanto, este traçado, curiosamente, não acompanha o mesmo formato em todo o desenho, pois de um lado, ela apenas passa o lápis cera de um ponto ao outro, dando a impressão de uma forragem vegetativa, enquanto do outro lado, é um V com uma base, inferindo ser uma vegetação que se encontra de pé.

Quanto ao território, ela contorna a folha de ofício, acompanhando o formato retangular, situando com pontos cheios e pretos, as regiões da aldeia. Neste percurso, ela pinta com a cor marrom e utiliza da linguagem escrita para dizer qual é a localidade, representada.

Prosseguindo, o mapa mental, enquanto desenho é sempre uma forma que o desenhador encontra para representar a percepção que ele possui do espaço e a Figura 33 apresenta os mapa do território simbólico, tomando por base as regiões da aldeia, segundo as percepções dos autores.

Continuando com a comparação entre os dois momentos (C) e (D), conforme a Tabela 7, alguns mapas mentais, apresentaram alterações: o 2 e 4, que no primeiro encontro (C), o desenhador distribui a imagem no papel de forma horizontal, no último encontro (D), foi em quadro; o 10 mudou de quadro para quadra; o 15, horizontal para quadra; o 7, circular para vertical, o 1 e 3, radial para vertical; o 11,13 e 18, vertical para horizontal e o 12, quadro para horizontal.

A Figura 34 apresenta mapas mentais em que o desenho foi distribuído em forma radial e quadra.

Figura 34 – Alteração da distribuição do desenho no papel, em dois momentos (C) e (D)



3C



3D



10C



10D

Fonte: Mapas mentais elaborados pelos alunos indígenas, 2014.

No primeiro encontro (C) o mapa do desenhador possui um centro, pintado de vermelho que se expande em direção a toda a folha, bem como todos os pontos laterais que se convergem para o centro. A esta forma de distribuir o desenho no papel, denomina-se radial. Esta maneira de desenhar é interessante, pois o centro pode tornar-se uma referência para o desenho, o qual possibilita posicionar as regiões, integrando-as. Outro aspecto é saber qual o sentido que este centro possui para o desenhador, uma vez que pode representar um espaço ou lugar mais significativo para ele.

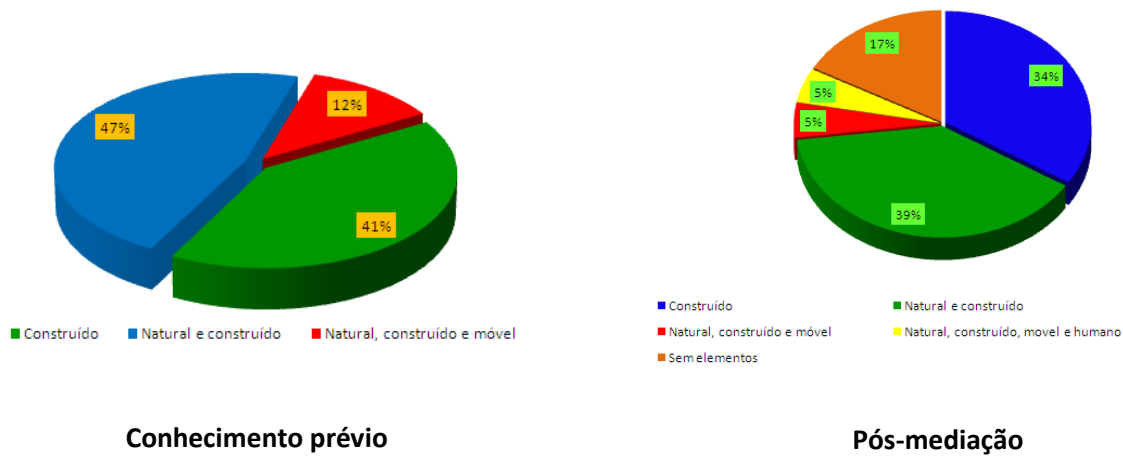
Já o mapa mental 3D, desenhado no último encontro, sai da esfera radial, passando a vertical, o qual apresenta diversas características, não visualizadas no primeiro. Nele existe a presença de signo cartográfico convencional, representado pela rosa dos ventos e pontos, que servem para identificar as regiões da aldeia.

Com relação ao mapa 10C, também produzido no primeiro encontro verifica-se que a desenhadora moldura toda a folha com os próprios elementos da paisagem naturais e construídos. Diferentemente deste, no ultimo encontro ela já distribui o desenho em quadras, como se quisesse, através da estrada, pintada de marrom, delimitar as regiões da aldeia. Em cada quadra a aluna escreve o nome de uma região, o que deixa claro esta forma de representar a imagem no papel.

III. Elemento da paisagem

Segundo Kozel (2007) os elementos da paisagem se distribuem em: natural, construído, humano e móvel.

Gráfico 1 – Elementos da paisagem presentes nos mapas mentais, representação do percurso casa/escola



Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

Como pode ser observado no Gráfico 1, do total dos 17 mapas mentais: 41% dos alunos, no primeiro encontro, representaram o percurso casa/escola, apenas através dos elementos da paisagem construída; 47%, natural e construído e 12%, natural construído.

Importante destacar que a variação entre os mapas que apresentaram elementos apenas construídos (2, 3, 4, 6, 7, 11, 16) e os que acrescentaram, além deste os naturais (1, 5, 8, 9, 12, 13, 14, 18), certamente, é por causa de a aldeia encontrar-se na área rural, lugar com presença de muita vegetação.

O fato de em dois mapas mentais (10, 15) o elemento móvel ter sido encontrado se deve ao fato de que o Caramuru, lugar onde está localizada a escola encontrar-se distante das cidades de Pau Brasil, Itaju do Colônia, bem como das outras regiões da aldeia. Esta distância percorrida e a necessidade do automóvel, certamente, foram a mola propulsora para tal representação.

No período, denominado pós-intervenção a quantidade de mapas mentais foi alterada para 18 e conforme o Gráfico 1, deste total: 34%, representaram apenas elementos da paisagem construída (3, 9, 13, 14, 16, 17); 39%, natural e construída (1, 2, 5, 8, 10, 12, 18); 5%, tanto para natural, construída e móvel (11), bem como natural, construída, móvel e humana (15) e 17% para os que não desenharam elementos da paisagem.

Ao comparar estes dois momentos, da produção dos mapas mentais, antes e depois da mediação, verificou-se o seguinte: mapas mentais que não mudaram, ou seja, que continuaram a representar apenas elementos construídos, neste caso foi o 3 e o 16. No caso dos mapas mentais 1, 5, 8, 12, e 18, também mantiveram a mesma padronização, representando apenas elementos naturais e construídos.

Os que alteraram a representação dos elementos estão caracterizados pela alternância que é expressa, primeiro, pelos elementos representados nos mapas mentais, durante encontro denominado de conhecimento prévio e segundo, na pós-mediação: o 2 representou primeiro, apenas elementos construídos, no segundo momento, naturais e construídos; os 9, 13 e 14, naturais e construídos, depois construídos; o 10, natural, construído e móvel, no último, natural e construído; os 4, 6 e 7, construído, no pós-mediação, não representaram nenhum desses elementos; o 11, construído para natural, construído e móvel e o 15, natural, construído, móvel, para natural, construído, móvel e humano.

Destacando o mapa 17, que no último encontro a aluno representou apenas elemento da paisagem construída, lembrando que ela não havia produzido o mapa no primeiro encontro.

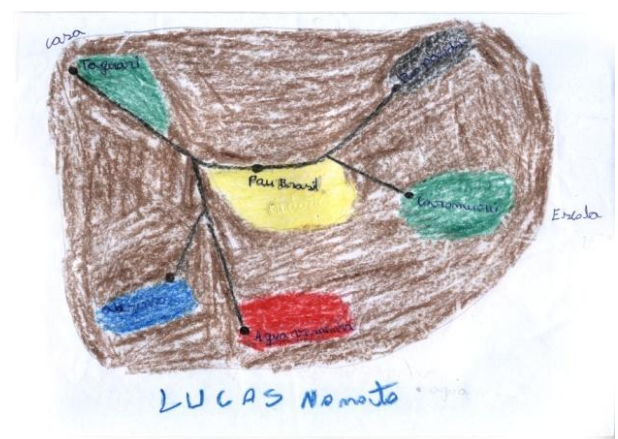
O detalhe mais importante nesta análise é que as alterações ocorridas se direcionaram para o acréscimo de elementos, visto que o comando foi desenhar o percurso casa/escola, observando que no primeiro grupo (A) só um mapa representou o elemento móvel, quando no segundo (B), já foram dois, que desenharam os veículos, bem como o elemento humano que, também, só apareceu no mapa de uma aluna, no pós-mediação.

Outro aspecto a ser destacado é quanto aos mapas mentais 4B e 6B, conforme Figura 35, em que não aparece nenhum elemento construído, natural, humano ou móvel. Este fato ocorreu, em razão dos desenhadores terem escolhido representar o percurso casa/escola na visão aérea, o que certamente, não viram como necessidade representar dos mesmos.

Figura 35 – Ausência de elemento da paisagem representado



4B



6B

Fonte: Mapas mentais elaborados pelos alunos indígenas, 2014.

Muito embora os elementos da paisagem, não estejam representados, não que dizer que este mapa mental é mais pobre, do que os demais, ou mesmo do primeiro que estes alunos fizeram. Na realidade, o que está posto aqui, conforme a Figura 35 é um conflito cognitivo, que proporciona a construção de uma aprendizagem significativa, oportunidade em que os alunos começam a entender que existem variadas formas de representar o espaço e, não somente, através dos desenhos dos elementos dispostos no papel, na visão frontal.

Este conflito cognitivo está presente, principalmente quando é solicitado que o desenhador do mapa 6B, fale sobre seu desenho e ele, pontua que

numas partes não lembrei os nomes, os locais certos [...] não tinha conhecimento com mapa ainda, até por isso ficou faltando alguns nomes, faltou no meu mapa. Mas depois fui ver como ele estava escrito e o meu faltou muita região ainda que não coloquei, mas foi bom, porque aprendi mais sobre o mapa indígena (aluno indígena Lucas).

Nesta fala percebe-se a importância da mediação pedagógica, enquanto mobilizadora da aprendizagem significativa, pois depois da desequilibração, o aluno pode se debruçar em direção à sua construção.

Sobre este aspecto o desenhador do mapa mental 4B, o aluno Moyses complementa, afirmando que “*em referencia às aulas eu cheguei a uma conclusão, que para mim ficou bastante melhor, ficou mais interessante. Eu pude está pontuando os lugares melhor*” (grifo meu). Esta intensidade na fala do desenhador nos leva a crer, o poder que possui a mediação pedagógica, como recurso para estudar cartofilicamente, os mapas.

Nestas falas dos alunos e a partir dos estudos desenvolvidos com o mapa mental fica evidente que ele é uma excelente ferramenta para a construção da aprendizagem da Cartografia Escolar, possibilitando ao aluno, o desenvolvimento/aprimoramento da linguagem de mapas.

Quanto ao mapa mental 7B, a aluna, apenas fez um traçado, com a linha preta e com o recurso da linguagem escrita foi escrevendo as palavras, que representam o colégio, a sua casa e alguns outros pontos da aldeia. Neste desenho, não há uma referência, mais aprimorada, visto que o colégio ficou fora do limite territorial, bem distante do campo de futebol e da entrada do Caramuru, lugares que estão bem próximos dele. Vale ressaltar que conforme a Tabela 1, esta aluna faltou a três encontros da mediação.

IV. Escala /Densidade

a. Área de abrangência

A escala, enquanto unidade de medida, utilizada para reduzir e ampliar a área representada, não é algo simples de ser apropriado.

O que pode facilitar esta apropriação, bem como a aprendizagem da escala cartográfica é introduzir estudo desta temática, através do uso dos mapas mentais, produzidos pelos alunos. Primeiramente, explorando a percepção que o aluno traz acerca do espaço vivido a ser representado; depois como é possível representá-lo em uma folha de papel; a quantidade de elementos que serão desenhados no mapa e por fim o tamanho dos elementos representados no mapa mental, bem como a abrangência que estes ocupam no papel.

Este procedimento metodológico possibilita ao professor introduzir o estudo da escala cartográfica, inicialmente exorcizando o peso matemático, que, na maioria das vezes lhe é atribuído e aos poucos vai sinalizando a relação de detalhamento dos elementos, associando-os ao tamanho e quantidade dos elementos, representados. Castellar (2011, p. 131) corrobora com esta ideia, ao pontuar que o estudo com as escalas cartográficas, não é apenas uma questão da geometrização do espaço e, sim “deve-se verificar nos desenhos a continuidade ou descontinuidade da área representada; a separação dos lugares, que podem estar isolados, mesmo fazendo parte de um conjunto”.

A Tabela 8 apresenta a área de abrangência do lugar representado, nos mapas mentais do percurso casa/escola, produzidos nos dois momentos: conhecimento prévio e pós-mediação.

Tabela 8 - Área de abrangência do lugar representado nos mapas mentais do percurso casa/escola

Mapa mental		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	
A	Somente o percurso	•	•			•				•				•		•	•			7	
	Percurso e região			•	•		•	•	•		•	•	•		•					9	
	Percurso e lugar de vivência																		•	1	
	Total conhecimentos prévios	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
B	Somente o percurso		•											•			•	•		5	
	Percurso e região				•		•						•		•					•	6
	Percurso lugar de vivência	•		•		•		•	•	•	•	•				•				7	
	Total pós-mediação	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18

Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

Na tentativa de identificar a área de abrangência, no mapa mental, do percurso casa/escola, segundo a Tabela 8 buscou-se, através dos elementos representados, identificar se

o desenhador representou: somente o percurso, o percurso na região da aldeia, percurso e o entorno proximal, ou seja, o lugar de vivência.

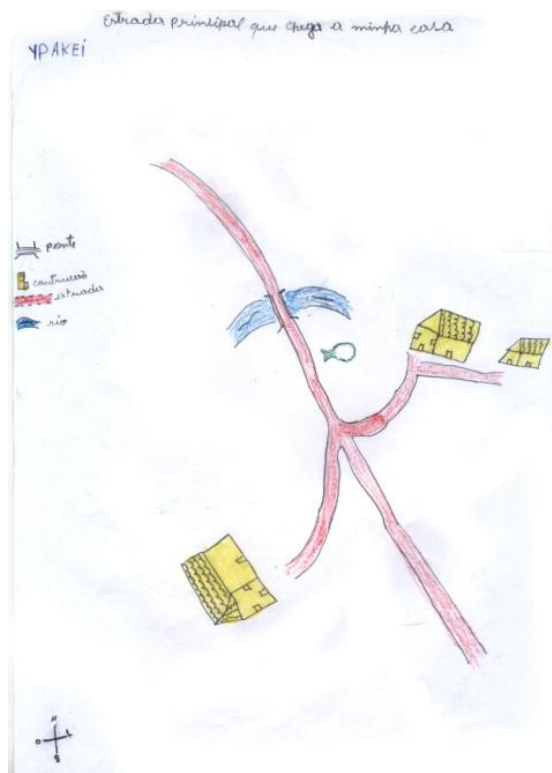
A partir desta análise, a conclusão é a seguinte: dos 17 mapas mentais, produzidos no primeiro encontro (A), em 7 deles, (1, 2, 5, 9, 13, 15, 16), a representação encontrada foi apenas o percurso, ou seja, a casa, a escola e o percurso; em 9, o percurso inserido na região da aldeia (3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12 e 14) e apenas em 1 mapa (18), o percurso foi inserido no lugar de vivência

Quando aos desenhos, realizados durante o último encontro (B), resultaram no seguinte: dos 18 mapas mentais, 4 deles (2, 15, 16 e 17), representaram somente o percurso, casa escola e caminho; em 5 inseridos na região da aldeia (4, 6, 12, 14 e 18) e em 9 mapas (1, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11 e 15) o percurso inserido no lugar de vivência.

Comparando as duas etapas, os alunos que mantiveram, desenharam os mapas mentais, representando somente o percurso casa-caminho-escola, correspondem aos 2, 13 e 16. Porém, o mapa mental, 2, diferentemente dos demais, mesmo mantendo este caráter, em ambos períodos, o que é visualizado no 2B é uma ampliação quanto ao domínio da linguagem cartográfica, conforme Figura 36.

Figura 36 – Área de abrangência casa-caminho-escola

2B



Fonte: Mapa mental elaborado pela aluna indígena Ypakei, 2014.

A partir da Figura 36, o mapa mental produzido no último encontro, a desenhadora representa seu percurso, acrescentando o título, os signos cartográficos convencionais, como a ponte e o sinal de orientação, apropriando-se da legenda para identificar o rio, os elementos da paisagem construídos.

Esta diferença é muito importante, visto que, a mediação teve salutar significado para ela, e quando perguntado sobre a diferença entre eles, ela responde, afirmando que Quando perguntado a desenhadora sobre o seu mapa mental, presente na Figura 36, ela diz que

em questão dos mapas, não estamos acostumados com isso, né, mas tem sim, alguns desses tipos de elementos, descritos em nossos mapas e pra mim foi muito importante. Quando eu olho pro meu mapa eu vejo o desenho do meu território, é um território conhecido, que nós moradores daqui, sabemos de cada localidade (aluna Ypakei).

Em sua fala percebe-se que há certa limitação quanto à leitura dos mapas e, segundo ela, isso deve, dentre outros fatores, pelo fato de não utilizar com frequência este instrumento de aprendizagem, porém a desenhadora tem consciência quanto a importância em dominar esta linguagem. Também apresenta o caráter de singularidade ao afirmar “*o desenho do meu território*”, o qual não é aquele território, e sim o meu. Esta relação estabelecida propicia pensá-lo sob a perspectiva topofilica e simbólica.

Na realidade, a aluna descreve os aspectos que foram representados neste último mapa mental, a partir do sentimento de, ao mesmo tempo, que não estava acostumada com essas coisas, ter alcançado este feito no final.

Os desenhadores dos mapas 4, 6, 12, e 14, também não modificaram a forma de representação, mantendo as duas produções, o percurso, inserido na região. Entretanto a diferença básica entre o 6A e 6B, em relação a esta categoria de análise é que no último desenho, o aluno representa o percurso na visão aérea, aspecto similar ao 4A e 4B, embora este, também, se apropria dos signos cartográficos convencionais, representando-os.

Com relação ao mapa mental 18, há uma alteração entre os dois momentos, visto que no primeiro a desenhadora representou o percurso inserido no lugar de vivência, trazendo como referência a sua casa, a escola o percurso e a Igreja, porém no último ela já o insere no território da aldeia, situando as regiões de Água Vermelha e Ourinho, bem como, o signo cartográfico convencional da ponte.

O mapa mental 17 que a aluna não o fez no primeiro encontro, no segundo, ela representa apenas o percurso, casa-caminho-escola.

Já os mapas 1, 5, 9 e 15 saíram da representação casa-caminho-escola, para este percurso, inserido no lugar de vivência, aspecto visivelmente percebido, ao olhar o mapa 1B, conforme Figura 37, representando este grupo.

Figura 37 – Área de abrangência percurso casa/escola inserido no lugar de vivência.



Fonte: Mapa mental elaborado pela aluna indígena Gilza, 2014.

Ao ser observada a Figura 37 vê-se um mapa mental do percurso realizado pela aluna, no qual ela representa a escola, o caminho e a sua casa, porém a diferença é que a mesma escreve acima do coqueiro, o nome “*quintal*”. Esta palavra reporta ao que denominados de aproximação, sentido e significado. O quintal é sempre um lugar pertencente a casa e, na maioria das vezes, tem singular importância para as pessoas, que ali vivem.

Com relação aos mapas mentais 3, 7, 8, 10 e 11, a alteração foi que no primeiro desenho, os alunos representaram o percurso inserido na região, no último, já o fizeram, inserindo o percurso no lugar de vivência.

Importante destacar que à medida que o aluno vai alterando o desenho, trazendo para mais próximo da sua realidade, ou seja, o lugar da sua vivência, os elementos significativos, representados ficam mais evidentes. Esta mudança, de um mapa para o outro, enquanto tarefa realizada pelo aluno, segundo Oliveira (2005) perpassa por duas funções: perceptiva e cognitiva.

Inicialmente, o aluno apreende o espaço através da percepção e à proporção que ele vai se apropriando das codificações, surgem possibilidades de interpretá-lo e ao mesmo tempo representá-lo em uma folha de papel, denominado mapa mental.

Este mapa mental é um instrumento/ferramenta de aprendizagem, no qual o aluno, através dele, pode adquirir, não só o domínio da linguagem cartográfica, mas também, uma porta de entrada para o aprofundamento da Cartografia Escolar.

A Tabela 9 apresenta os mapas mentais, do território simbólico, produzidos pelos alunos no primeiro e no último encontro, a partir da identificação da área de abrangência do território representado, agrupando-os segundo dois aspectos: os que representaram somente uma região e os que integraram mais de uma região no desenho.

Tabela 9 - Área de abrangência do lugar representado nos mapas mentais do território simbólico

Mapa mental	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	
C Somente uma região		•		•															2	
Integra as regiões		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	16
Total conhecimentos prévios	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	
D Somente uma região																				
Integra as regiões		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	18
Total pós-mediação	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	

Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

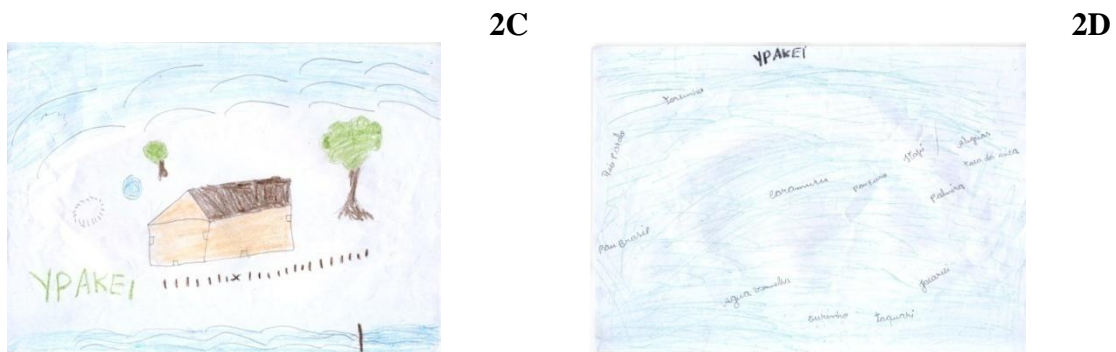
Observando os mapas mentais 2 e 4, conforme Tabela 9, os desenhadores, durante o primeiro encontro, a área de abrangência representada foi apenas uma região, referindo-se ao território da aldeia. A região representa é a mesma que o desenhador mora, possibilitando pensar que estes alunos procuraram desenhar o que era mais próprio da sua realidade, bem como do sentido que este lugar tem para eles.

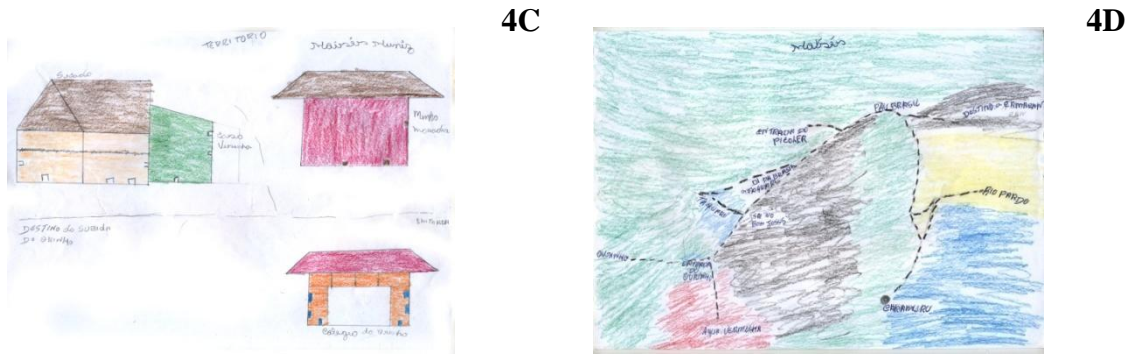
Os mapas mentais 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, e 18, que correspondem a 16, do total de 18, representaram o território, integrando mais de uma região.

Contrariamente ao primeiro encontro (C), neste último (D), todos os alunos, ou seja, nos 18 mapas produzidos a representação da área, abarcou mais de uma região. Nestes mapas é possível perceber a interação que os alunos estabeleceram entre as regiões.

Ao final desse processo é importante ressaltar que os mapas 2 e 4, conforme Figura 38 no primeiro momento (C) representaram apenas uma região e que no último (D), houve a representação do território, tomando como um todo.

Figura 38 – Contrastando a área de representação do território simbólico





Fonte: Mapas mentais elaborados pelos alunos indígenas, 2014.

A Figura 38 apresenta quatro mapas mentais, de dois alunos, os quais produziram seus desenhos nos dois momentos equivalentes ao antes e depois da mediação pedagógica. As alterações são perceptivas, o que nos induz informar que a mediação, para eles, surtiu grande efeito, quanto ao domínio das habilidades, que envolvem a Cartografia Escolar.

Durante a mediação pedagógica, os alunos foram mobilizados e estimulados a desenvolverem as habilidades de desenhar, imaginar, observar, posicionar-se no espaço, identificar os códigos convencionais cartográficos, projetar no papel o espaço percebido, ou seja, atividade de percepção, representação espacial geográfica e étnico-cultural. Esses aspectos fazem parte da linguagem cartográfica, que segundo Castellar (2011, p. 122) “torna-se uma metodologia inovadora na medida em que permite relacionar conteúdos, conceitos e fatos; permite a compreensão pelos alunos, da parte e da totalidade do território e está vinculada a valores de quem elabora ou lê os mapas”.

Esta linguagem, ainda pouco desenvolvida, está presente no mapa mental 2C, conforme a Figura 38, em que a desenhadora procurou representar o território, a partir do desenho de uma casa, centralizado no papel e, no seu entorno, outros elementos naturais, como o rio, as árvores, a lagoa e o céu.

Neste mapa, não há como identificar, a priori que se trata do território indígena, uma vez que o desenho pode nos levar a pensar, ser qualquer lugar, no entanto ao escrever sobre seu desenho, a aluna Ypakei afirma que ele “*significa a nossa vida, o futuro de nossos filhos e netos, é o nosso lar e uma infinidade de coisas boas para nós*”. Peirce (1974) nos diz que isso é terceiridade, ou seja, o lugar que o signo ocupa, logo, a sua interpretação.

O mapa mental 4C é o construto do território simbólico, a partir lugar de vivência, aqui denominado por lugar proximal ao desenhador. Este aluno representa o território a partir de três edificações e do caminho (todos, elementos da paisagem construída), identificando-os através da linguagem escrita, caracterizando, o signo, casa: “*minha casa*”, “*Colégio do Ourinho*” e “*casa vizinha*” e o signo, caminho: “*entrada*” e “*destino da subida do Ourinho*”.

Cada desenhador projeta a imagem no papel, mediante as percepções que são armazenadas ao longo das experiências, que ele adquire, das relações com as pessoas e com o espaço. Na realidade, o território vivido que ele representa, no papel

[...] torna-se, então, cada vez mais, uma chave para a compreensão e explicação das realidades e das localidades sócio-espaciais. Esse discurso evidencia as significações sócio-simbólicas que estruturam as relações sociais, topológicas, estéticas, afetivas e políticas, entre os sujeitos e seu território (BOMFIM, 2009, p. 54-55).

O autor nos ajuda a dimensionar, ainda mais o simbólico do território, aqui referenciado como necessidade ontológica, no qual o mapeamento feito, pelos alunos é, ao mesmo tempo, do território e da vida deles, uma vez que espacializamos, também, as suas narrativas, dando um sentido fenomenológico deste território, chamado Caramuru-Paraguassu.

Quanto ao 2D, produzido, no pós-mediação, aparenta um mapa sem grande relevância, pois a aluna foi passando o lápis cera levemente sobre a folha, na horizontalidade desta, escrevendo o nome das regiões. O olhar mais atento sobre este mapa pode modificar a interpretação, caso, o leitor tenha conhecimento do território da aldeia, verificando que há uma aproximação muito grande quanto ao mapa da Cartografia Social, Caramu-Paraguassu (Carvalho et al, 2012).

Esta aluna utilizou a linguagem escrita para informar ao leitor, as regiões da aldeia, bem como a cidade de Pau Brasil e aprofundando a leitura desta imagem foi possível verificar que a desenhadora do mapa possui grande noção de referência, visto que ao comparar seu mapa com o da aldeia, “Mapeando Parentes” (op. cit.), há certa similaridade com ele.

Ela toma como ponto de referência o Caramuru, colocando-o ao centro e vai localizando: ao Norte, Pau Ferro, Alegrias e Itaju; ao Sul Rio Pardo; a Sudoeste, Toucinho e a Sudeste, Pau Brasil, que ficou bem próximo do Sul, talvez em razão do tamanho da folha de ofício, que não permitiu seguir nesta direção, mais precisamente, porém olhando a transversalidade da palavra, é possível que a aluna tenha procurado seguir na direção correta.

Importante ressaltar que não se trata de um milagre realizado pelo professor-pesquisador, que em alguns encontros proporciona representar, com determinada coerência os pontos referenciais. Na realidade, o professor-pesquisador, através das Sequências Didáticas evoca conhecimentos já adquiridos por ela, uma vez que o material “Mapeando Parentes” (Carvalho et al, 2012) vem sendo trabalhado por vários professores da aldeia, inclusive de

outras disciplinas, como instrumento de aprendizagem da cultura indígena, conforme foi informado pelos alunos.

Entretanto esta relação teoria e prática, em que o aluno observa a paisagem, do entorno; em sala de aula, desenha o que percebe deste espaço; de pose da representação, retorna à campo, ou seja, o espaço fora da sala para conferir as informações representadas; retorna à sala para as correções e dialoga, com os colegas e professor sobre os desenhos é isso que caracteriza a aquisição da aprendizagem significativa.

Sobre a importância desta mediação pedagógica e da percepção dos alunos, em relação a ela, a aluna Viviane, traduz bem este momento, ao comentar sobre seus desenhos, as dificuldades em produzir seus mapas mentais, deixando evidentes os conflitos cognitivos, vivenciados durante o processo.

Quando eu comecei a fazer os desenhos, eu realmente não pensei em nada, apenas eu pensei em fazer um mapa que eu queria, que achava que era certo e diante das outras aulas, que o professor, você é o professor (risos da aluna) passou para gente, aprendi algumas coisas que realmente, não havia aprendido, durante toda essa minha caminhada, como estudante.

Portanto, mais uma vez, o destaque é para o empoderamento quanto a linguagem cartográfica, a qual passa a ser essencial para este povo, via alteridade que garantirá, não só o uso da terra, mas também a manutenção identitária destes alunos, e porque não dizer, dos membros desta aldeia.

b. Quantidade de elementos presentes no mapa mental

Certamente que pensar e contar quantos elementos existem em um mapa, a priori parece tolice, porém ao verificar que todos os alunos tiveram como material para desenhar os dois mapas mentais: o percurso que ele faz de sua casa à escola e do território simbólico, o mesmo tamanho do papel, a quantidade de elementos da paisagem, pode traduzir em diferenciais, quando analisadas todas as produções.

Isso se deve a associação da quantidade de elementos e a escala/densidade, pois quando o estudo refere-se à escala cartográfica, a quantidade de elementos/signos nos mapas é de grande relevância, por considerá-la maior ou menor, a depender do nível de detalhamento da imagem.

Ocorrendo a necessidade de representar muitos elementos/signo, em um pequeno espaço de papel, por certo, o nível de detalhe tende a diminuir, o denominador a aumentar e a escala cartográfica, utilizada para representar aquela área, torna-se pequena.

Quando em uma folha de ofício é representada apenas a casa, correspondendo ao território, por vezes o desenhador tende a aumentá-la, desenhando-a em tamanho avantajado, visto que não existem outros elementos a ser representado. Este aspecto, quando comparado com outro mapa, em que o aluno optou por representar sua casa, o caminho, a escola, as cidades vizinhas, a paisagem natural, os acidentes geográficos, ou seja, todos esses elementos em uma única folha de papel de ofício é possível concluir, ainda que não seja evidenciado os conceitos matemáticos, que os dois mapas mentais, foram produzidos em escalas diferentes.

Assim, à medida que aumenta a quantidade de elementos representados, nos mapas mentais, exige que o desenhador reduza o tamanho de cada um desses elementos/signo, a fim de cabê-los no papel. Ao fazer isso, o aluno está se apropriando da escala cartográfica, proporcionando, através dos mapas mentais e das suas representações, neles contidas, iniciar e aprofundar o estudo da escala cartográfica. Aprender esta informação provoca conflito cognitivo, desequilíbrios perceptuais e lógicos que solicitam solução e por isso, atividades como estas têm um potencial de provocar aprendizagem, assim como desenvolvimento, comunicação.

Por tanto quanto mais aprofundamos os estudos relacionados á Cartografia escolar, mais entendemos a complexidade que permeia esta temática, principalmente quando a aluna Manawara, externa o conflito, por ela vivido, ao comparar os seus mapas mentais produzidos nos dois momentos distintos: *“não tive como, porque eu não sei desenhar, ou não tive como passar tudo para o papel”*.

Este conflito cognitivo é encontrado dentre diversos alunos, nas mais variadas escolas, séries e modalidades de ensino. Entretanto este momento, conflitante, em que o aluno percebe sua limitação, quer seja em relação ao uso da escala quer seja do desenho, merece grande atenção a fim de empoderá-lo quanto ao domínio da linguagem cartográfica.

Portanto, a Tabela 10 apresenta a frequência do número de elementos presentes nos mapas mentais, do percurso casa/escola, realizados pelos alunos, durante o conhecimento prévio (A).

Tabela 10 – Distribuição de frequência e porcentagem dos elementos encontrados nos mapas mentais, percurso casa/escola (A)

Classe	Frequência (quantidade de elementos por mapa)	Mapas mentais por classe	Frequência relativa (%)
1-10	6	2, 7, 8, 11, 13, 16	35,3
11-20	5	1, 6, 9, 14, 15	29,4
21-30	2	10, 12	11,8
31-40	3	3, 4, 18	17,6
41-50	0		0
51-60	0		0
61-70	1	5	5,9
TOTAL	17	17	100

Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

Ao observar a Tabela 10, que corresponde ao total dos mapas mentais, do percurso casa/escola, durante o primeiro encontro percebe-se que 35,3, dos alunos representaram entre 1 e 10 elementos; 29,4, entre 11 e 20; 11,8%, 21 a 30; 17,6%, 31 a 40 e 5,9%, 61 a 70.

Analisando do ponto de vista do detalhamento, está nítido que embora haja variação quanto ao número de elementos representados, todos os 16 mapas, enquadrados entre a frequência 1-40, este número apresentado, não compromete o detalhamento da imagem, possibilitando identificar a casa, a igreja, a vizinhança, as cidades, o caminho, a escola e assim por diante. Isto nos possibilita inferir projeção em escalas maiores.

Até mesmo o mapa mental 5 foi enquadrado entre 61-70 elementos, não comprometeu o detalhamentos, pois a aluna desenhou a escola, a sua casa, o caminho e outra casa, acrescentando diversas formas de vegetação.

A Tabela 11 demonstra a frequência do número de elemento presentes nos mapas mentais, do percurso casa/escola, realizado pelos alunos, durante o pós-mediação (B).

Tabela 11 – Distribuição de frequência e porcentagem dos elementos encontrados nos mapas mentais, percurso casa/escola (B)

Classe	Frequência (quantidade de elementos por mapa)	Mapas mentais por classe	Frequência relativa (%)
1-10	10	1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 13, 16, 17	55,5
11-20	5	2, 6, 11, 14, 15	27,8
21-30	1	10	5,6
31-40	2	12, 18	11,1
TOTAL	17	17	100

Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

Decifrando a Tabela 11, observa-se que em 55,5% dos mapas mentais, os alunos desenharam entre 1 e 10 elementos; 27,8%, 11 a 20; 5,6%, 21 a 30 e 11,1%, 31 a 40.

Comparando as duas Tabelas, 10 e 11, a maioria dos mapas mentais manteve o mesmo padrão oscilando bem pouco, quanto ao número de elementos, neles representados, nos dois momentos.

Na realidade, os mapas que mais se diferenciaram quanto ao número de elementos representados, foram o 3 e o 4, que na primeira produção a frequência foi entre 31-40, sendo que na última, foi entre 1-10.

A fim de ilustrar esta categoria de análise, tomou-se como referência os mapas mentais, 3 (A) e (B), que se encontram na Figura 39.

Figura 39 – Percepção da variação da quantidade de elementos, presentes nos mapas mentais (A) e (B)



3 A



3 B

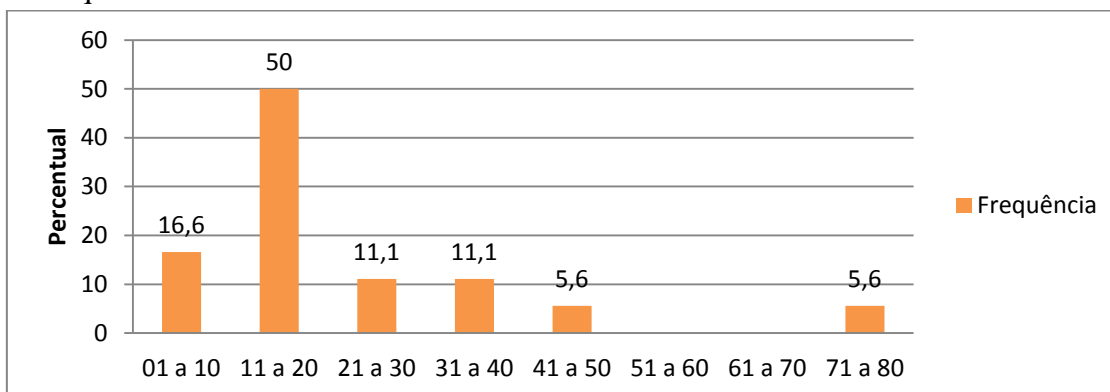
Fonte: Mapa mental elaborado pelo aluno indígena Hamaguã, 2014.

Observando os dois mapas, Figura 39, não houve grande diferença entre os dois, quanto à escala cartográfica, embora, no primeiro tenha havido maior número de elementos representados.

O tamanho dos elementos representado em ambos os mapas é, praticamente, os mesmos, variando não a escala, mas a quantidade de elementos representados, visto que no primeiro, o desenhador ocupa todo o papel, contrariamente acontece com o segundo.

A Figura 40 corresponde à frequência do número de elementos presentes nos mapas mentais, do território simbólico, realizados pelos alunos, durante o conhecimento prévio (C).

Figura 40 – Elementos encontrados nos mapas mentais do território simbólico (C), por classe de frequência



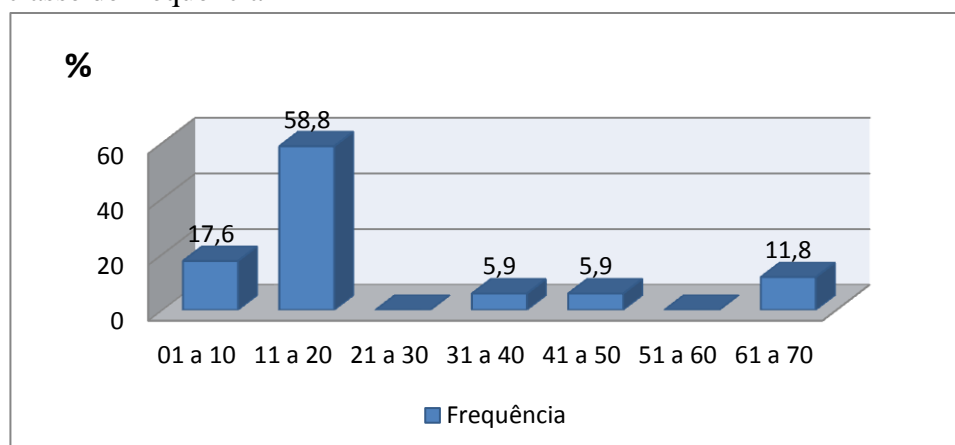
Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

Conforme a Figura 40, do total de 18 mapas mentais, produzidos pelos alunos, no primeiro encontro, acerca do território simbólico, em 16,6%, deles, a quantidade elementos representados variou entre 1 e 10.

Já em 50% dos mapas, a quantidade de elementos representados se enquadrou no intervalo entre 11 e 20, sendo que o mesmo percentual, 11,1%, foi encontrado nas frequências: 21 a 30 e 31 a 40. Apenas 5,6%, dos mapas mentais, representou elementos, na frequência de 71 a 80.

A Figura 41 representa o percentual de elementos encontrados nos mapas mentais do território simbólico, produzidos no último encontro.

Figura 41 – Elementos encontrados nos mapas mentais do território simbólico (D), por classe de frequência



Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

Dos 18 mapas mentais, produzidos no pós-mediação, conforme Figura 41, 17,6% deles, tiveram o número de elementos representados, variando entre 1 a 10; 58,8% mais da

metade dos desenhos, a frequência foi entre 11 a 20; 5,9%, foi o percentual para os dois intervalos: 31 a 40 e 41 a 50; sendo que 11,8%, representaram entre 61 a 70 elementos.

O destaque agora, quando comparados os dois momentos é para os mapas mentais: 5, que no primeiro encontro, representou entre 71-80 elementos e no, último 11-20; o 15, variando entre 1-10, para o primeiro, 31-40, no último; o mapa 10, (41-50) e o 18 (21-30), no último encontro, representaram a quantidade de elementos na frequência 61-70.

O interessante com relação ao uso desta categoria de análise é poder introduzir o estudo da escala cartográfica, pois conforme o Figura 42 estão dois mapas mentais, produzidos em momentos distintos e que, representam número de elementos diferentes.

Figura 42 – Percepção da variação da quantidade de elementos, presentes nos mapas mentais (C) e (D)



Fonte: Mapa mental elaborado pelo aluno indígena Moysés, 2014.

Ao analisar a Figura 42, em que se encontram dois mapas mentais, produzidos pelo mesmo aluno, um durante o conhecimento prévio e o outro na pós-mediação, compreende-se que a quantidade de elementos, associado ao seu tamanho, representado na folha de papel, pode dizer muita coisa, quando se quer introduzir o tema de escala cartográfica e projeção de mapas.

No mapa mental 4C, o desenhador recorre, basicamente a três elementos da paisagem, ou seja a sua casa, a escola, a casa do vizinho e uma linha que sugere pensar uma ligação entre ambos. Neste mapa, ele estabelece como o título o território.

O nível de detalhamento dos elementos é bem real, pois o desenhador faz questão em representar o telhado, a entrada larga do colégio do Ourinho, bem como portas e janelas de algumas casas.

No segundo mapa, ele se distancia do objeto, representando em vez de três, 12 elementos, sem falar nas cores. Ao representar todos esses elementos na folha, é possível inferir que este último foi projetado em uma escala menor, pois o nível de detalhamento é muito pequeno. A casa e a região, na realidade, se transformaram em um ponto.

Caso o professor queira, após esta atividade, pode inclusive comparar uma representação com a outra, ou seja, mapas mentais, de alunos diferentes, pedindo que averiguem em qual deles, os detalhes estão mais nítidos, proporcionando a introdução do assunto, escala cartográfica, a partir do objeto concreto e vivencial do estudante.

V. Característica da forma de representação

a. Tipo do traçado

Para o desenho e o desenhador o traçado possui salutar relevância, pois não se trata, propriamente, do riscado, mas da composição que este constitui. A composição do desenho, ou seja, da representação vai ganhando forma, à medida que o traçado faz surgir a imagem

Por vezes essas imagens são conhecidas e fazem parte do cotidiano dos desenhadores, logo uma reta ao se encontrar com outra, pode originar um triângulo, muito apropriado para representar o telhado ou cumeeira da casa. A depender da disposição deste traçado, os elementos casa, poderão estar representados a partir da visão frontal, oblíqua ou aérea.

Em outra exemplificação duas retas paralelas, aos poucos vão tomando a forma de uma estrada, às vezes contínua e retilínea, outras, curvas e sinuosas, podendo o desenhador indicar sentido, uma vez que o caminho possui sempre a ideia de ir e voltar.

Dardel (2011, p. 12) ao falar do traçado pontua que

dirigir-se é também seguir uma linha reta. Reto não significa sempre retilíneo. Porque na geografia, pelo menos a linha reta não é em todos os casos “o caminho mais curto” de um lugar a outro [...] em boa hora, o homem em sociedade fixou os traços que evitam essas hesitações.

Na verdade, o autor está chamando a atenção para o pragmatismo impostos ao traçado, exigência das Grandes Navegações, que estava muito mais preocupada em encurtar distâncias, do que saber quem eram as pessoas, onde viviam e muito menos quais culturas possuíam. Ele chama de “hesitações” os acidentes geográficos que limitam o homem a continuar seus percursos pela Terra, fenômeno, presenciado em praticamente, todos os mapas mentais,

produzidos pelos alunos. Essas “hesitações” aparecem no desenho, provocando nosso olhar, instigando nosso pensamento, a ver além de uma linha.

Através do traçado é possível visualizar, não somente as distâncias, mas também a declividade, sugerindo pensar ladeira, serra, etc. Traçados como estes pode inferir o percurso do rio, talhando o relevo, levando-nos a pensar no curso, no leito, nas margens, bem como o relevo, o céu, as nuvens e tantos outros elementos.

Inicialmente, buscou-se através da Tabela 12, identificar o tipo de traçado, utilizado pelos alunos para representarem os elementos da paisagem, nos mapas mentais, do percurso casa/escola, produzidos nos dois momentos distintos: conhecimentos prévios (A) e pós-mediação (B).

Tabela 12 - Traçado utilizado para desenhar os elementos da paisagem, nos mapas mentais, do percurso casa/escola

Mapa mental		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	
A	Reta						•													1	
	Curva																				
	Reta e curva	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	16
	Total conhecimentos prévios	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17
B	Reta																				
	Curva																				
	Reta e curva	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	18
	Total pós-mediação	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18

Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

Conforme a Tabela 12 elencou-se como tipo do traçado, presentes nos mapas mentais, aqueles utilizados como linha reta, curva, reta e curva,

O mapa 6A foi o único do grupo dos 17, que não traz curvas. Seu percurso é praticamente retilíneo.

Os demais, com exceção do 17, em que a desenhadora não produziu o mapa, o traçado utilizado para representar o percurso foi, ao mesmo tempo, reto e curvo.

No segundo momento, todos os mapas apresentaram traçado reto e curvo. Quase na totalidade a curva ou sinuosidade foi utilizada, enquanto traçado para representar a subida, ou seja, ladeira, morro, colina.

Como a escola se encontra no Caramuru e esta região está localizada em uma colina, justifica que no percurso realizado pelos alunos, haja necessidade deste tipo de traçado.

Pertinente recordar a chegada ao Caramuru, pela primeira vez e ao descer do ônibus tive a oportunidade de pairar meus olhos sobre aquela paisagem em que se avistavam algumas casas ao longe, envolvidas pelas árvores. O ar do campo em que enchia os pulmões, sem a

presença da poluição. O silêncio rompido apenas pelo som, das vozes dos alunos e dos motores dos ônibus, que os traziam para a escola.

Estava ali meu corpo inserido naquele espaço, olhando do alto da colina: os caminhos de chão, que desapareciam em meio a presença das árvores e serras; a rádio ao lado do Colégio; o posto de saúde, que está do outro lado, próximo ao resfriador de leite. Este cenário que pouco dizia para mim, inicialmente, ao longo da pesquisa, foi se tornando um lugar de singularidade, o qual deixou grandes marcas em minha vida.

b. Cor ou tonalidade utilizada

Outra subcategoria da “característica da forma de representação”, diz respeito à “cor ou tonalidade”. Esta categoria de análise pode contribuir para entender o significado dos signos expressos nos mapas mentais, a partir dos detalhes da cor e/ou do que elas estão representando.

A cor está em nossa vida. Vemos o espaço através das cores e matizes, portanto a cor dita a intervisualidade. Vamos vendo as coisas e uma cor agregada a outra vai dando sentido ao que vemos, compondo a paisagem do cotidiano.

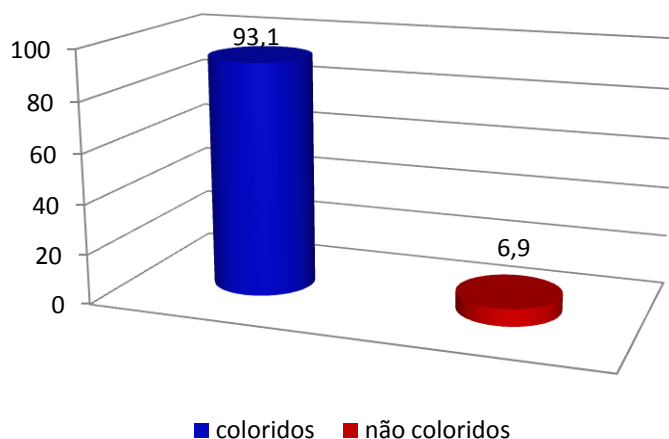
Com os desenhos e representações, não é diferente. A imagem realizada pelo pintor, desenhador passa a ter outras possibilidades de visão, pois à medida que vamos colorindo, as combinações vão dando efeitos múltiplos, ao desenho.

Dardel (2011, p. 39) nos ajuda a entender melhor a função das cores, ao afirmar que a “ligação direta do homem com o mundo, a cor ligada ao movimento e à substância nos permite “ver” imediatamente o desabrochar das flores, a maturidade dos frutos, a aridez do deserto, a dureza do granito”, nada disso é possibilitado se não tivermos abertos a este mundo externo que se coloca à nossa frente, e que absorvemos todas essas cores a partir do nosso corpo, que é a experiência no mundo.

Desta forma, pensar os mapas mentais produzidos pelos alunos tem este fim, verificar a cor em si, sua textura e o significado dela, logo o lugar que este signo está ocupando.

A Figura 43 apresenta o percentual dos mapas mentais que foram em que os desenhadores, utilizaram cores/tons para colori-los, bem como, aqueles que não coloriram, deixando somente o traçado em preto.

Figura 43 – Percentual do uso de cor/tonalidade nos mapas mentais, do percurso casa/escola e do território simbólico, nos dois momentos: antes e depois da mediação



Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

Conforme a Figura 43, dos 71 mapas mentais, do percurso casa/escola e território simbólico, produzidos pelos alunos indígenas, no primeiro e último encontro, apenas cinco não foram coloridos, ou seja, do total de 100% das representações, apenas 6,9%, não foram pintados. Entretanto, deste universo totalizador, 93,1% dos mapas mentais foram coloridos.

As cores são chamariz da imagem e como vivemos num tempo em que a imagem fala muito, utilizar das cores e tonalidades, em atividades escolares passa de um simples exercício motor, a representação do cotidiano, através dos signos que vão sendo construídos ao longo da vida.

Analisando os mapas mentais, do percurso casa/escola, no momento do conhecimento prévio (A), observou-se, predominantemente, que duas cores foram marcantes, praticamente em todos eles: marrom e preto foram tons utilizados para a representação do telhado (1, 2, 3, 4, 8, 12 e 14), estrada (5, 15 e 18), caule das árvores (10).

O mesmo aconteceu com os mapas mentais, do percurso casa/escola, produzidos no pós-mediação (B): marrom para estrada e caule, verde para mata e/ou cobertura vegetal.

No entanto, neste período, o destaque foi com relação da presença do campo de futebol, representado nos mapas mentais 9B, 10B e 12B e que foram pintados de verde, representando, assim, a cobertura vegetal.

Com relação aos mapas do território simbólico, prevaleceu o mesmo princípio: marrom para estradas e telhados, verde para vegetação, quando a representação era a partir dos elementos da paisagem desenhados numa visão frontal.

Já pensando os mapas de localidade, em que o aluno representa o território, a partir da visão aérea, a cor foi o recurso para estabelecer os limites do território. Neste caso, as falas destes alunos foram muito importantes, pois quando perguntado o significados das cores eles sempre relacionavam ao clima, ou vegetação Assim, o a aluno Lucas confirma a opção pelas cores, dizendo que “*vermelho por chamar Água vermelha, Ourinho uma região mais verde, Rio Pardo é mais seco, lá quando o sol chega é igual a Itaju, também é mais seco*” e o aluno indígena Ætxuhã, explica

Eu colorir com tais cores como se fosse a vegetação predominante na região: que nem tai, em Itajú do Colônia, coloquei vermelho porque seria seco; Ourinho, Taquari e Água Vermelha, verde porque é uma região de mata mais densa, que é a Mata Atlântica que ocorre por aqui; em questão da Barreta também que faz parte com Itajú que é mais acatingado. Na região do Toucinho que faz divisa com o Estado, é mais para os dois, acatingado e a região é mais verde em tempo de chuva; O Ourinho também ele é um lugar verde, Jacareci é mais um local onde o mato é menos predominante, porque é mais de lugar de pedra.

A aluna Viviane corrobora com os dois alunos, ao inferir sobre as cores do seu mapa mental, dizendo que o usou a cor “*verde, por ser uma aldeia, cheia de florestas, mato, árvores*”. Importante destacar que nos quatro mapas, produzidos por esta desenhadora, a tonalidade do verde foi predominante, dando ainda maior ênfase ao significado que ela declara.

Estes alunos não atribuem, apenas, o significado ao signo, também estabelecem uma relação entre a cor, o clima e a vegetação. É possível afirmar que, além de ter um conhecimento geográfico da aldeia, consegue identificar os domínios morfoclimáticos, da mesma, os quais estão relacionados ao verde, vegetação de Mata Atlântica; o amarelo, região mais seca, mais acatingada e as zonas de transição que se encontram nestes limites. O mapa mental nos oportunizando, correlacioná-lo a outros saberes geográficos.

A aluna Toynhã, além de posicionar o Caramuru, em seu mapa ela escolhe uma cor para representá-lo, que não foi utilizada para nenhuma outra região, da aldeia, conforme o mapa mental 8D. Sua justificativa pela escolha da cor foi “*para identificar, porque ele é o centro da aldeia*”.

Mais uma vez o signo ocupa este sentido: de centro, de importância, de relevância que o Caramuru possui para os alunos desta aldeia e porque não dizer para os povos que ali habitam. Na realidade, nestas falas estão o simbólico deste território.

Ao fazer referência ao território simbólico, representado no papel, alguns alunos recorrem às cores e tons para dar sentido à região, como é o caso dos mapas mentais presentes na Figura 44.

Figura 44 – Cor, tonalidade e terciaridade nos mapas mentais do território simbólico



9C

9D

Fonte: Mapa mental elaborado pela aluna indígena Manawara, 2014.

Na Figura 44 encontram-se dois mapas do território simbólico, produzidos pela mesma autora nos dois momentos distintos. Nesses mapas, há uma peculiaridade bem marcante que é o vermelho, pois embora no 9C ela coloriu todo o território de azul, no centro, demarcou e limitou uma região, com o contorno da linha vermelha.

Já no mapa mental do território simbólico, produzido no último encontro, 9D, a desenhadora, colore as regiões com cores diferentes, porém mantém o centro, pintado de vermelho. Sobre este tom usado ela responde “*eu marquei o Caramuru de vermelho, porque eu acho que, na verdade tudo é posto indígena, é sede, é o colégio, tudo se encontra no Caramuru, então ele é o centro da aldeia*” (aluna indígena Manawara).

Dado a importância que esta região possui para esta aluna, ela atribui a cor, enquanto signo, o significado que está além do tom vermelho, possui um sentimento, valor simbólico.

Moysés Muniz também fala das cores que utilizou para colorir o seu mapa:

bom geralmente eu fui fazendo independente dos lugares, tem lugares mais verdes, tem lugares mais secos de uma cor e fui variando. Essa cor amarela coloquei no Rio Pardo porque ele é um lugar mais seco, mais quente então eu escolhi essa cor pra ele porque é um lugar que tem menos chuva, é mais seco. Água Vermelha, eu dei essa origem cor [...] por causa do nome dela.

Este aluno também tem uma clareza quanto à representação e à realidade. Quanto mais o cartógrafo conhece a área, melhor representada ela estará, o mesmo ocorre com os alunos, quanto mais próximo da realidade, vivendo-a, inserido no cotidiano, melhor linguagem terá os mapas mentais.

c. Sombras

Quanto à “característica da forma de representação: sombras”, em nenhum mapa mental foi observado que ao representar as imagens mentais no papel, o aluno construiu uma projeção de luz, provocando sombreamento.

d. Tipo de linguagem

A categoria de análise a seguir refere-se a “característica da forma de representação – tipo de linguagem (visual, verbal)”. Esta subcategoria apareceu em, praticamente, todos os mapas mentais, produzidos durante os dois períodos, tanto nos conhecimentos prévio, como no pós-mediação.

A linguagem escrita acompanhou todas as etapas da pesquisa, principalmente em razão dos alunos terem limitações quanto ao uso das legendas, levando-os a escreverem o nome referindo-se aos lugares ou objetos que estavam representando.

A Tabela 13 apresenta a quantidade de mapas mentais, em que seus desenhadores recorreram ao uso da linguagem escrita.

Tabela 13 – Tipo de linguagem utilizada nos mapas mentais do percurso casa/escola

Mapa mental		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	
A	Escrita	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	16
	Total conhecimentos prévios	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
B	Escrita	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	17
	Total pós-mediação	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17

Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

Dos 17 mapas mentais produzidos no primeiro encontro, referente ao percurso cãs/escola, segundo a Tabela 13, apenas o 2, não utilizou a linguagem escrita, pois a autora,

representou, tão somente, o caminho, a sua casa, a escola e no entorno desta, três casas. A falta deste recurso dificultou ao leitor identificar onde ficam sua casa e sua escola.

Na última produção, segundo a Tabela 14 ela, também, não usa a linguagem escrita, porém neste é porque a desenhadora substituiu este recurso, pela legenda.

Tabela 14 - Tipo de linguagem utilizada nos mapas mentais, do território simbólico

Mapa mental		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	
C	Escrita	•			•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	16
	Total conhecimentos prévios	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16
D	Escrita	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	18
	Total pós-mediação	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18

Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

A Tabela 14 informa que dos 18 mapas mentais produzidos no último, todos os desenhadores utilizaram a linguagem escrita, como um elemento de representação indicando as regiões da aldeia e as cidades que fazem fronteira o território simbólico Caramuru-Paraguassu, exceto o 2 (território simbólico/ conhecimento prévio), pois a autora, representou a casa, algumas árvores, o rio, o céu e uma cerca. O fato de ter sido somente uma casa para representar a região é possível, que a desenhadora não tenha sentido a necessidade, em escrever, uma vez que não havia nenhuma inferência das regiões.

Este tipo de linguagem é muito comum encontrar em desenhos, caracterizados por mapas mentais, principalmente, quando o desenhador quer comunicar algo para alguém e não sabe como representá-lo. Nos mapas convencionais, a linguagem escrita, está na legenda, proporcionando visualizar a imagem apenas a partir das cores, pontos, ou seja, índices, ícones e símbolos.

VI. Código das convenções cartográficas

Entender o lugar e o entorno, posicionar-se no espaço vivido, desenvolver atividades lúdicas que possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem com mapas, são proposições essenciais a serem construídas e/ou aprimoradas nas escolas. Castrogiovanni (2000, p. 8) contribui com este raciocínio ao chamar a atenção, para a importância das estratégias de ensino. Neste patamar, ele sugere que: “os professores criem condições de trabalho que favoreçam as diferentes estratégias cognitivas e ritmos de aprendizagem, para que o aluno aprenda de forma ativa, participativa, evoluindo dos conceitos prévios aos raciocínios mais complexos e assumindo uma postura ética, de comprometimento coletivo”.

A mediação e a estratégia de ensino, com o uso da Sequência Didática, adotadas nesta pesquisa, têm, dentre outros aspectos, este objetivo apresentado pelo autor. Possibilitar ao aluno indígena o contato com os mapas, a representação da percepção, travando um diálogo, a partir da associação entre a teoria e a prática, resultando no que a Tabela 15, apresenta.

Tabela 15 - Quantidade de códigos das convenções cartográficas encontradas nos mapas mentais, do percurso casa/escola

Mapa mental	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	
A																				
Escala																				
Título										•						•				2
Legenda																				
Orientação																				
Ponte																				
Linha tracejada																				
Ponto																				
Total dos códigos/convenções A										1					1					2
B																				
Escala																				
Título				•																1
Legenda				•																1
Orientação				•																1
Ponte				•		•			•						•				•	5
Linha tracejada						•														1
Ponto						•				•										2
Total dos códigos/convenções C			4	3		1		1						1				1		11

Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

Seria possível denominar este momento como sendo o último, porém o que a Tabela 15 nos apresenta é, ao mesmo tempo a nítida visualização da importância da mediação, no processo ensino-aprendizagem, do ponto de vista cognitivo e da apropriação da linguagem cartográfica, porém ao mesmo tempo, perceber que ainda há muito a ser feito com relação a esta temática, visto que do total dos mapas, poucos apresentaram diferenciações quanto a esta categoria.

A Tabela 15 relaciona os mapas, do percurso casa/escola, produzidos nos dois momentos: conhecimentos prévios e pós-mediação. No primeiro, verificou-se que apenas dois mapas mentais 10A e 15A, fizeram a inferência das convenções, que foi o uso do título, aspecto que, certamente, as alunas não reconheceram como essencial, quando o assunto é a linguagem cartográfica, já que na última produção, elas não utilizaram mais este recurso informativo.

Entretanto, no pós-mediação foram 5 mapas, do total de 18 que apresentaram algum signo/código cartográfico convencional. No mapa mental 2, a desenhadora apresenta o título, legenda, orientação e ponte, conforme destacado na Figura 45.

Figura 45 - Análise dos mapas mentais 2A e 2B, segundo a categoria: “Códigos das convenções cartográficas”



Fonte: Mapa mental elaborado pela aluna indígena Ypakei, 2014.

Os mapas mentais 2A e 2B, conforme Figura 45 foram produzidos durante o primeiro e último encontro e é a representação do percurso que a aluna faz de sua casa até a escola. Ambos possuem diferenças gritantes e de todos os mapas mentais produzidos, durante a pesquisa, foi a aluna que maior empoderamento alcançou em relação à linguagem cartográfica, sintetizado no mapa mental 2B.

No primeiro mapa mental 2A, a aluna representou o percurso que ela faz da casa até à escola, levando em consideração as casa e um caminho. É um desenho muito primário, sem quase nenhuma conexão, as proporcionalidades não existem, visto que existem casas grandes ao lado de casas pequenas e o mesmo com a estrada, partes mais largas e outras mais estreitas. Este desenho não apresenta onde é o começo e o final do caminho, nem tampouco onde fica sua casa e a escola.

Já o mapa 2B, inicia com um título "entrada principal que chega à minha casa". Esta frase não só é um elemento importante para a cartografia escolar, enquanto linguagem dos mapas, mas também, por conta do caráter topofílico ao escrever "minha casa", que tão bem significa o lugar vivido, o pertencimento, a singularidade.

Estabelece outro elo de comunicação ao desenhar o mapa e não utilizar a linguagem verbal, dentro da imagem do caminho, do rio, das edificações. Ela comunica utilizando a

linguagem própria da cartografia ao colocar ao lado a legenda com os códigos, representando a ponte, as construções, estrada e rio.

A coerência quanto a representação é impressionante, pois ela pinta de azul a água do rio (convenção universal: azul para representação de rios, lagos, oceanos), a estrada vermelha (lembrando o barro, a argila) e na legenda ela traceja, de maneira interrompida, o vermelho o que caracteriza, estrada não pavimentada.

A ponte no desenho é um signo, utilizando a linguagem visual e não mais a verbal, orientando o leitor a interpretá-lo a partir da legenda ao lado. Além disso, na base do mapa mental desenha outro signo, ou seja, a Rosa dos Ventos, proporcionando inferir que há uma orientação, ou seja, a estrada percorre o sentido Noroeste-Sudeste ou Sudeste-Noroeste.

Como o processo de aprendizagem não acontece de um dia para o outro, não é um toque de mágica, mas um procedimento contínuo verifica-se algumas limitações, pois as casas são representadas numa visão frontal/horizontal e ainda que faltem alguns elementos que possibilitem diagnosticar se a aluna, realmente, conseguiu se apropriar do tema ligado à orientação, visto que faltam outras informações, o mais importante é verificar que houve uma vivência, uma experimentação com relação à aprendizagem ligando linguagem cartográfica a representação do lugar de vivência, o que, certamente, contribui para o empoderamento desta aluna, em relação às linguagens universais, em destaque os mapas.

O mapa mental 4, a diferença entre os dois mapas é devido à presença da ponte, das linhas tracejadas e do ponto cheio, enquanto signo/código convencional cartográfico, presentes nos desenhos, conforme a Figura 46.

A Figura 46 apresenta dois mapas, produzidos pelo mesmo aluno, equivalendo ao percurso casa/escola. Ambos realizados durante os dois momentos denominados de conhecimentos prévios e pós-mediação.

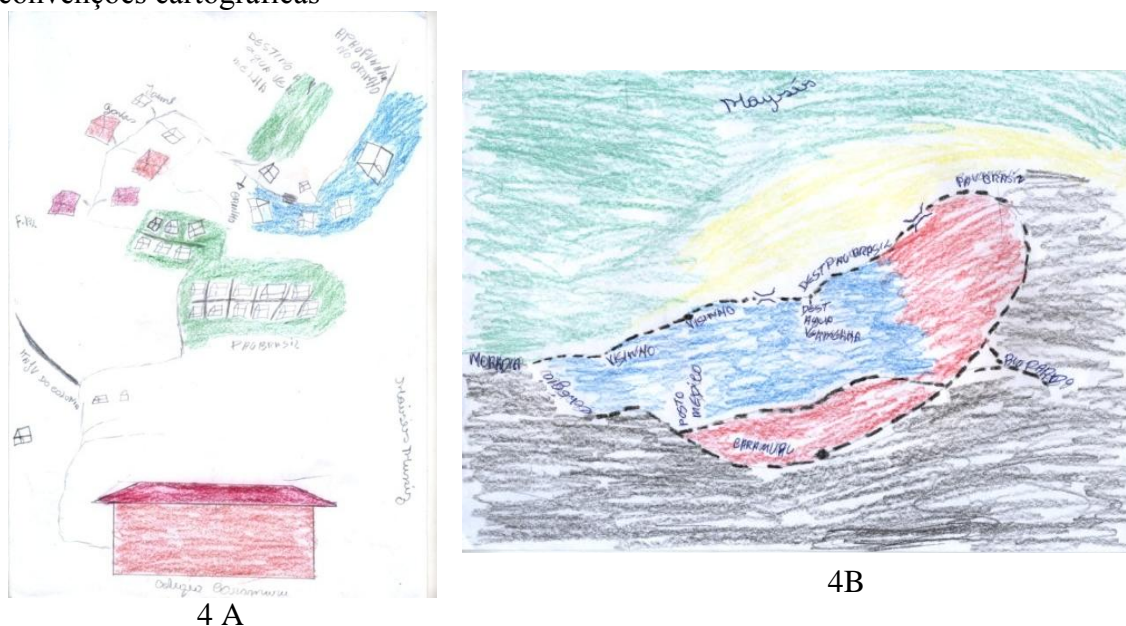
O propósito em apresentar os dois mapas mentais, conforme a Figura 46 é em razão de que este aluno foi, dentre todos, o que melhor correspondeu com relação à aprendizagem da cartografia escolar, em se tratando dos conflitos cognitivos.

Primeiramente, porque ele mudou completamente a forma de representação que havia realizado durante o período denominado conhecimentos prévios, para o pós-mediação, ocorrido durante o último encontro. E depois por ter, não só se apropriado da linguagem universal dos mapas, mas também, por ter aplicado esses conhecimentos tanto no mapa mental percurso casa/escola, bem como no de território simbólico.

Com isso, não quer dizer que este aluno é melhor que os demais, mas que nesta atividade a resposta dada por ele, possui grande relevância em razão da apropriação da

linguagem cartográfica, como elemento de apropriação da compreensão e organização do espaço real, numa folha de ofício, bem como da construção da aprendizagem significativa, através de temáticas, própria do ensino de Geografia.

Figura 46 - Análise dos mapas mentais 4A e 4B segundo a categoria: “Códigos das convenções cartográficas”



4 A

4B

Fonte: Mapa mental elaborado pelo aluno indígena Moysés, 2014.

O mapa mental, 4A que compõe a segunda a Figura 46, na parte inferior, o aluno desenhou uma casa, na cor vermelha, denominando-a de colégio Caramuru, proporcionalmente maior do que as cidades de: Pau Brasil e Itaju do Colônia e as regiões da aldeia: Orinho e Água Vermelha. Procurou ligar através de traços, o Colégio, às cidades citadas, bem como, Ourinho e Água Vermelha, regiões da aldeia.

Separou por cores as regiões e cidades, as quais, possivelmente, serviram para representar os limites, existentes entre elas, porém as casas foram os elementos predominantes nas fatias do território. Esse detalhamento com relação às cores, dividindo os lugares, levando-nos a concluir que o território por ele percebido, é constituído de regiões.

A ordenação do espaço verificado neste mapa mental resume-se ao caminho, a escola e as regiões, o que parece ser muito distante, um ponto do outro, ou seja, o percurso da casa até à escola, pois no desenho ele completa o a interpretação, utilizando a linguagem escrita “*aprofunda no Ourinho*”.

O traçado do desenho é bastante variado: ora linhas mais grossas, ora mais finas; verticais, horizontais e transversais, misturadas às cores de tonalidades diversas: azul, vermelha e verde.

Já com relação ao mapa mental 4B, o aluno-desenhador representou a imagem, como se estivesse vendo a aldeia de cima, ou seja, imagem aérea, numa visão vertical, aproveitando toda a folha do papel, representando-a de forma não linear, pois o percurso possui: curvas, retas, contornos, o formato da disposição do traçado da linha, associado à distribuição das cores, propõe pensar o primeiro plano, na cor marrom, o segundo, na cor vermelha e azul e o terceiro, mais distante na cor verde. Este conjunto nos leva a entender que a noção espacial é euclidiana, pois ele ordena os elementos, proporcionando visualizar a localização dos objetos, no mapa mental,

Neste olhar do aluno, percebe-se que o caminho inicia pela sua casa, que embora neste mapa esteja tão próximo à escola. No entanto, para chegar ao destino (escola) necessita passar por todos esses pontos: vizinho, vizinho, ponte, Pau Brasil, Rio Pardo, chegando ao Caramuru e por fim, o colégio.

Acredita-se que o fato do aluno/desenhador ter deixado em branco, sem tracejo um espaço entre a sua moradia e o colégio, limite, aparentemente próximo, mas que não caracteriza continuidade nem ligação seja, talvez, devido à presença de um perfil de relevo acidentado ou a passagem de um rio, visto que não foi pontilhado, nem colaca linha cheia, possivelmente, não existindo estrada e a única maneira dele chegar ao colégio é fazendo todo o percurso tracejado. *“Pontilhei a estrada porque ela não é uma estrada asfaltada, mas sim uma estrada de chão”* (aluno Moysés).

Necessário entender o que este signo, quer indicar, porque não se trata mais de um traço, mas um sentido de caminho percorrido. Este caminho realizado pelo aluno e representado em seu mapa mental, ao ser comparado com o mapa da aldeia: *“Mapeando Parentes”* (CARVALHO et AL, 2012) percebe-se como é distante o Ourinho, região em que o autor do mapa mora em relação à escola Caramuru-Paraguassu.

Outro dado importante foi que ele utilizou toda a folha de ofício, para representar o percurso realizado, inclusive centralizando a imagem, destacando-a através do tracejado, produzindo, desta forma, uma ideia de adjacência, usando, inclusive cores diferentes para caracterizar este entorno. Há um enriquecimento quanto à compreensão e representação do espaço, pois a priori, os elementos da paisagem, são os construídos: estradas e pontes, desprezando os elementos naturais e humanos. Entretanto, as características do traçado são observadas a partir do traço em linha interrompida, na cor preta. Também, preencheu todo o

papel de ofício, com cores variadas, sugerindo que ali possam estar retratados, lugares diferentes (regiões, perfis de relevo, tipos de vegetação), dentro da mesma Aldeia.

Outro aspecto importante a ser mencionado está relacionado ao percurso tracejado, caracterizando um aprendizado, visto que no mapa produzido durante os “conhecimentos prévios”, 4A, nenhuma inferência foi mencionada, quanto às convenções cartográficas, aspecto visível no mapa mental do “pós-intervenção”. Este aspecto deixa claro que, de todas, as intervenções realizadas pelo professor-pesquisador, através do uso das Sequências Didáticas, a que mais chamou a atenção do aluno/desenhador, foi esta, com detalhe mais precisamente, ao traço interrompido, que significa estrada não pavimentada, o que nos leva a deduzir que, além de apropriar-se desta linguagem, o aluno representa a sua percepção em relação ao longo percurso, que ele faz todos os dias, dentro do ônibus, que viaja pela estrada de “chão” (não pavimentada) até chegar à escola. Concomitantemente, estão representadas as pontes, sinalizando que existem córregos ou rios, neste percurso por ele realizado.

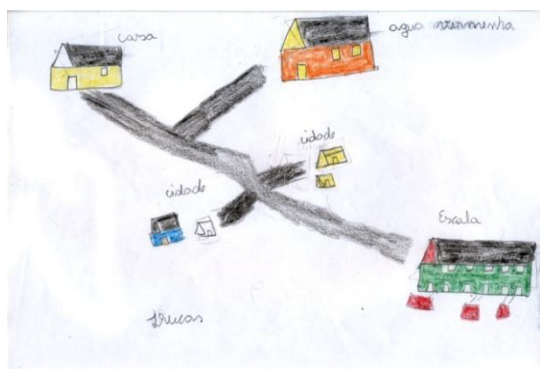
A constatação do longo percurso realizado pelo aluno/desenhador é concretizado ao ler o que ele escreve acerca do seu mapa mental e diz que “*o meu deslocamento de casa para o colégio, muitas vezes acho meio estressante, mas confesso que a uma certa aventura*” (aluno indígena Moyses).

No entanto, quando ele fala o “*meu deslocamento*” há uma premissa do lugar vivido, singular, ou seja, topofílico, como afirma Tuan (1983). Confirma-se esta intencionalidade do lugar vivido, quando ele fala das relações que possui com este lugar, bem como, do que representa este percurso: “*esse modo de convivência a que todos os dias estamos saindo de casa para escola, nos faz refletir mais sobre a minha vida de estudante*” (aluno i).

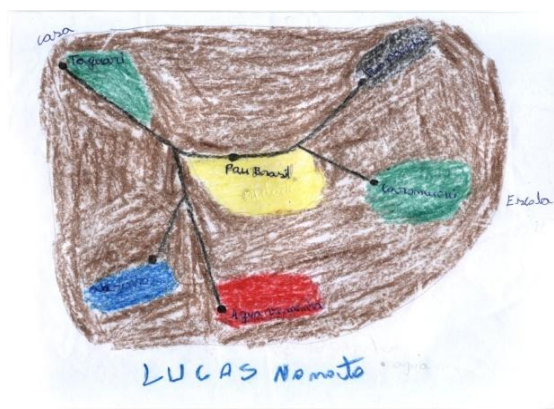
Ao traçar o percurso de casa até à escola, enfrentando os diversos desafios, o aluno/desenhador, Moisés, através do seu relato, associa a percepção do fenômeno à imagem sígnica, inclusive quando ele, traça um paralelo entre o estudo e trabalho: “[...] *minha vida de estudante para formado, ou seja, um trabalhador de longa distância de casa para o trabalho*” (grifo meu). Mesmo pensando em seu futuro, ele não esquece a distância presente no percurso que ele realiza.

A Figura 47 compreende os mapas mentais 6A e 6B, que na realidade é a representação do percurso casa/escola, realizado pelo aluno desenhador, o qual constrói os dois mapas, de forma altamente distinta, um do outro.

Figura 47 - Análise dos mapas mentais 6A e 6B, segundo a categoria: “Códigos das convenções cartográficas”



6 A



6 B

Fonte: Mapa mental elaborado pelo aluno indígena Lucas, 2014.

A evolução deste aluno quanto à representação é impressionante, pois no seu primeiro mapa 6A, representando o percurso casa escola, há um caminho, a escola, sua casa, as duas cidades na bifurcação do caminho e a região da Água Vermelha. Todo o desenho é construído numa visão frontal/horizontal, não havendo uma clareza, quanto à proporcionalidade do espaço representado.

Já no mapa mental 6B é a real representação do caminho percorrido, tomando por base, também, o percurso casa/escola. Ao colocar Pau Brasil no centro desse mapa, ocorre uma confusão quanto à distribuição das regiões e suas localizações reais.

Como a atividade foi a representação do percurso casa/escola, certamente o aluno não achou necessário representar este percurso, apontando os referenciais de orientação e sim os lugares por onde ele passa todos os dias. “Aqui é onde eu moro, né, Taquari, venho tem esta estrada aqui antes, entrada do Ourinho e Água Vermelha, depois Pau Brasil e venho cá, Caramuru, aonde eu chego. Meu caminho é este” (segundo o aluno indígena Lucas).

Por outro lado, a aprendizagem significativa ocorre, quando se percebe o avanço quanto à representação, do percurso que ele faz utilizando a visão aérea do território, inclusive pontuando (ponto cheio) para cada lugar por onde passa. “Tipo, coloquei para dar demonstração dos pontos” (op. cit.).

Esse tipo de comparação é muito importante por perceber como o aluno avança de uma projeção topológica, para a euclidiana.

Nos mapas mentais 8B e 14B as alunas representaram as pontes, visto que na aldeia existem muitos rios e o percurso realizado por vários alunos, este elemento é muito presente,

fato que pode ter chamado mais a atenção deles, durante a mediação em que a Sequência Didática, abordava esta temática: as linguagens e códigos convencionais dos mapas.

A Tabela 16 apresenta a quantidade dos códigos convencionais cartográficos, representados nos mapas mentais, do território simbólico, produzidos durante o primeiro e o último encontro. Esta Tabela agrupa os mapas mentais, do território simbólico, produzidos nos dois encontros, C e D a partir dos seguintes aspectos: escala cartográfica, título, legenda, orientação, ponte, linha tracejada e ponto. A partir desta percepção identifica-se que no primeiro encontros dos 18 mapas, três trouxeram alguns dos elementos citados. Foram eles: 5 (ponto), 12 (ponte/ponto) e 18 (ponte).

Tabela 16 - Quantidade dos códigos das convenções cartográficas encontradas nos mapas mentais, do território simbólico

Mapa mental	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Total	
Escala																				
Título																				
Legenda																				
Orientação																				
C																				
Ponte												•						•		2
Linha tracejada																				
Ponto												•								2
Total dos códigos/convenções C						1						2						1		4
Escala																				
Título																				
Legenda																				
Orientação				•		•														2
D																				
Ponte																			•	1
Linha tracejada																				1
Ponto				•	•	•									•					4
Total códigos/convenções D			2	1	3										1				1	8

Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

No período pós-mediação dos 18 foram cinco: o 3 (orientação/ponto), o 4 (ponto), o 5(orientação, linha tracejada e ponto), o 13 (ponto) e o 18 (ponte), que representaram algum código convencional cartográfico.

A desenhadora do mapa 18, a aluna indígena Jéssica, aborda o conflito cognitivo sentido após o resultado da última produção, ao afirmar que “*eu não fiz do mesmo jeito porque fiz o formato de um desenho, antes, mas tenho aprendido as coisas nas aulas, mas porém não destaquei todas as coisas*”. Esta consciência que a aluna possui acerca do desenho e do código, está claro, pois ela pontua, justamente, o fato de ter desenhado a ponte e não ter usado o código convencional cartográfico.

Quanto à Figura 48, observam-se, também, conflitos, quando comparados os dois mapas mentais 3C e 3D, ambos produzidos durante os dois encontros: o primeiro e último, oportunidade em que o aluno representa o seu território simbólico.

Figura 48 - Análise dos mapas mentais 3C e 3D, segundo a categoria: “Códigos das convenções cartográficas”

3C



3D



Fonte: Mapa mental elaborado pelo aluno indígena Hamaguê, 2014.

Nesta Figura 48, estão os mapas mentais 3C e 3D. O 3C é uma obra de arte, com a inspiração de um discurso estético, bastante incomum, frente aos outros mapas mentais, produzidos pela maioria dos alunos. Em sua arte ele comunica cor, movimento, a região sai do círculo central ou volta para ela, estabelecendo ao mesmo tempo sincronia e separação.

No entanto, enquanto mapa mental da aldeia é necessário acrescentar elementos capazes de levar o leitor a compreender esta linguagem, visto que um mapa é mais que estética. Neste caminhar, o mapa mental 3D procura dar sentido ao seu desenho, a partir da orientação com a Rosa dos Ventos.

Interessante observar que apesar de seu mapa não seguir o contorno, do mapa da aldeia, ainda assim ele consegue organizar as regiões, seguindo corretamente a orientação Norte e Sul, visto que Alegrias e Rio Pardo, são realmente pontos opostos, quando a referência é o Caramuru.

Outro aspecto muito importante para a cartografia são os signos que o aluno vai se apropriando, a rosa dos ventos e o ponto cheio. Esses pontos ocupam o lugar da cidade, do país, portanto é uma inferência a algo. Neste mapa, ele vai contornando, toda a aldeia, colocando pontos cheios, indicando que ali é um novo lugar e para orientar, melhor, o leitor, complementa com a linguagem verbal.

Já a Figura 49 apresenta os dois mapas mentais 18C e 18D, produzidos durante os dois encontros, em que a aluna representa o seu território simbólico e os códigos das convenções cartográficas.

Figura 49 - Análise dos mapas mentais 18C e 18D, segundo a categoria: “Códigos das convenções cartográficas”



18C



18D

Fonte: Mapa mental elaborado pela aluna indígena Jéssica, 2014.

O mapa mental produzido 18D apresenta maior riqueza de detalhes, quando comparado com o 18C. Em ambos, a aluna evidencia o rio, as pontes e o caminho. Esta aluna faz um retângulo com a caneta, chamando a atenção para as pontes e, ao mesmo tempo, utiliza a linguagem escrita como elemento completar de indicação.

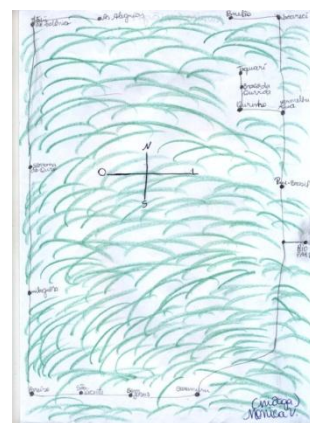
Além de destacar a ponte, a aluna faz questão de situar os rios correspondentes: Córrego Verde, Água Preta, na entrada de Taquari e Rio Pardo. Apropriação que deixa claro a representação e empoderamento, quanto a esta linguagem cartográfica.

A Figura 50 também é uma produção realizada no intuito de representar o território simbólico. Nela, os mapas mentais estão apresentados em pares: um desenhado no primeiro encontro e o outro no último.

Figura 50 - Análise dos mapas mentais 5C e 5D, segundo a categoria de análise: “Códigos das convenções cartográficas”



5C



5D

Fonte: Mapa mental elaborado pela aluna indígena Miãga, 2014.

Na Figura 50 estão os dois mapas mentais 5C e 5D, contrastando os dois momentos distintos que se realizaram, durante a pesquisa: o antes e o depois da mediação realizada. Nesses mapas parece haver uma sincronia quanto à primeira e última produção, pois a aluna desde o primeiro desenho ela utilizou o ponto cheio, enquanto signo para referenciar a região, contudo no segundo ela enriquece, acrescentando mais pontos, logo referenciando maior número de regiões da aldeia. No primeiro mapa foram dez (10) pontos, já no último mapa foram dezesseis (16).

Ainda seguindo a comparação entre os dois mapas visualiza-se no centro do mapa 5D, a cruz representando a Rosa dos Ventos, numa tentativa de informar a orientação. Como ela contorna a folha de ofício, usando toda a extremidade, dificulta verificar se realmente ela tinha consciência, quanto ao uso desse signo. No entanto, a desenhadora, Miãga, pontua que

quando eu fiz o segundo mapa eu vi algo diferente sim, porque eu aprendi por exemplo que a gente tem que usar um gráfico é gráfico que fala? Pra se atualizar em determinado lugar, na primeira vez eu não tinha muita noção, eu estudei isso e sabia que a gente tinha que usar isso, só que aqui, por exemplo, a gente não usaria isso. Na mata, por exemplo, ninguém usa isso, é mais orientado pelo sol mesmo. Mas no segundo desenho eu já fiz diferente eu tive noção melhor de como fazer, eu estudei e vi, tive orientação, na verdade das aulas.

Além desta percepção do espaço e do empoderamento adquirido, identifica, também, quanto ao uso destes códigos, analisando minuciosamente, os mapas mentais desta aluna, percebe-se que ela coloca na parte superior da Folha, Alegrias e Itaju do Colônia, que são localidades que estão ao Norte do Caramuru, aspecto marcante quanto à representação e orientação, pois “digamos Pau Brasil é um pontinho, tá ali, depois de Pau Brasil, aí vem aqui outro pontinho, Caramuru”. Como ela tomou por referência o Caramuru, acertou a orientação de Pau Brasil, também, situando-a a Leste, mesmo optando por uma maneira distinta de representação.

5.4 Os elementos mais significativos presentes nos mapas mentais

Ao analisar os mapas mentais, produzidos pelos 18 alunos indígenas, nos quais eles representaram a percepção que possuem, com relação ao percurso da casa à escola, nos dois momentos distintos: antes e depois da mediação, construiu-se uma Tabela 17, a partir da identificação dos elementos mais significativos, presentes neles.

Tabela 17 – Elementos significativos representados nos mapas mentais: percurso casa-escola

ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS	Conhecimento prévio	%	Pós- intervenção	%
Escola	15	13,2	11	8,8
Casa	18	15,8	15	12,0
Árvore	6	5,3	9	7,2
Caminho	17	14,9	15	12,0
Cor	16	14,0	14	11,2
Linguagem escrita	16	14,0	13	10,4
Ponto de referência	2	1,8	2	1,6
Região	2	1,8	4	3,2
Cidade	6	5,3	7	5,6
Grama	1	0,9	0	0
Campo de futebol	2	1,8	3	2,4
Seta	1	0,9	1	0,8
Serra	1	0,9	0	0,0
Sol	1	0,9	2	1,6
Título	1	0,9	2	1,6
Ponto de ônibus	1	0,9	2	1,6
Igreja	2	1,8	1	0,8
Represa	1	0,9	0	0,0
Rodagem principal	1	0,9	0	0,0
Fazenda	1	0,9	0	0,0
Céu	1	0,9	1	0,8
Veículo	1	0,9	2	1,6
Rio	1	0,9	1	0,8
Quintal	0	0,0	1	0,8
Ponte	0	0,0	4	3,2
Linha tracejada	0	0,0	5	4,0
Mata	0	0,0	2	1,6
Nuvem	0	0,0	3	2,4
Pássaro	0	0,0	2	1,6
Posto	0	0,0	1	0,8
Casa da vizinha	0	0,0	1	0,8
Figura humana	0	0,0	1	0,8
Total	114	100	125	100

Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

Observando a Tabela 17, principalmente com relação ao elemento casa, volta-se o pensamento para os conceitos de lugar topofílico. Uma vez que 15,8%, dos elementos encontrados, referem-se ao lugar onde os alunos moram, mesmo pensando na proposta do professor-pesquisador, “percurso casa-escola”, o “efeito de sentido” possibilitou-nos, entender que a moradia representa muito mais do que a saída para a escola, ou a construção do concreto. Ela é polissêmica.

Este fato que envolve o elemento casa ter sido encontrado, em todos os mapas mentais e ao mesmo tempo, associando-a a “efeito de sentido”, também, pode ser explicado em razão da intimidade e valor que o aluno indígena, estabelece com ela, pois “o lugar pode adquirir profundo significado para o adulto através do contínuo acréscimo de sentimento ao longo dos anos” (TUAN, 1983, p. 37), visto que a faixa etária, dos estudantes variava em torno dos 17 aos 33 anos.

Inicialmente, é importante verificar que conforme a Tabela 2, o número de elementos significativos, encontrados durante o período pós-intervenção aumentou, quando comparado com os mapas mentais produzidos, durante o primeiro momento, conhecido por conhecimentos prévios, ou seja, ampliou a representação da percepção, dos alunos indígenas, de 114 para 125 elementos.

Ao analisar esses mapas mentais, os dados mais significativos, correspondem ao elemento casa (12%), levando-nos a considerar, os mesmos aspectos, anteriormente destacados, durante a análise dos dados, encontrados nos mapas mentais durante o período “conhecimentos prévios”.

Muito embora, o elemento casa, apareça em número reduzido nos mapas mentais, produzidos durante o pós-intervenção, talvez seja, justamente, pelo fato dos alunos terem encontrado, outros signos para representá-la, já que durante a Sequência Didática, que se dedicou às convenções cartográficas, alguns alunos, perceberam que a casa, poderia ser representada por outros, signos, ampliando sua percepção em relação à linguagem cartográfica.

Nos mapas mentais, produzidos durante o período pós-intervenção, foram encontrados 9 elementos (quintal, ponte, linha tracejada, mata, nuvem, pássaro e posto) que não apareciam nos mapas produzidos, durante o primeiro encontro, ou seja, no momento conhecido como “conhecimentos prévios”. Dentre esses elementos encontrados, os que mais se destacaram foram: a linha tracejada (4%), e a ponte (3,2%), levando-nos a inferir que a representação destes elementos, deva, justamente, à aquisição dos novos conhecimentos, da cartografia escolar, adquiridos durante à intervenção realizada pelo professor-pesquisador.

Esses elementos que aparecerem com tais percentuais podem demonstrar que na representação da percepção desses alunos, pós Sequência Didática, eles tenham sido evidenciados, essencialmente, por conta, dos novos aprendizados e do percurso realizado pelos estudantes, da casa até a escola: serem na zona rural, sem estradas pavimentadas e terem rios, exigindo a existência de pontes. Também é importante que esses alunos se apropriem desta linguagem universal, denominada de signos das convenções cartográficas.

Já, a tabela 18 apresenta os elementos mais significativos encontrados nos mapas mentais dos alunos indígenas, ao representarem a percepção que eles possuem em relação ao território simbólico, logo, a aldeia Caramuru-Paraguassu.

Tabela 18 – Elementos significativos representados nos mapas mentais: território simbólico

ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS	Conhecimento prévio	%	Pós-intervenção	%
Escola	4	4,1	1	0,9
Casa	8	8,3	4	3,9
Árvore	4	4,1	4	3,9
Caminho	6	6,2	7	6,7
Linguagem escrita	15	15,5	16	15,2
Cor	16	16,5	18	17,2
Sol	1	1	1	0,9
Cerca	2	2,1	0	0
Cidade	14	14,5	14	13,4
Rio	2	2,1	2	1,9
Céu	1	1	0	0
Linha cheia	4	4,1	5	4,8
Título	1	1	1	0,9
Ponto de referência	1	1	5	4,8
Posto de saúde	1	1	0	0
Região	13	13,4	17	16,2
Serra	1	1	1	0,9
Campo de futebol	1	1	1	0,9
Ponte	2	2,1	2	1,9
Rosa dos ventos	0	0	2	1,9
Linha tracejada	0	0	1	0,9
Mata	0	0	2	1,9
Flores	0	0	1	0,9
Total	97	100	105	100

Fonte: Pesquisa de campo. SANTANA FILHO, 2014.

Os dados, encontrados na Tabela 18 acompanharam a mesma tendência da Tabela 17, ou seja, aumentaram os elementos significativos, na sua totalidade, alterando de 97 (conhecimento prévio) para 105 (pós-intervenção). Isso nos leva a pensar que atividades com mapas mentais, associados ao uso de Sequências Didáticas, enquanto ferramenta metodológica, voltadas para a linguagem cartográfica, pode contribuir para elevar a representação da percepção dos alunos.

Em se tratando dos elementos mais significativos, tanto no momento conhecimento prévio, como pós-intervenção, os que mais se destacaram, foram: linguagem escrita, cor, cidade e região.

Ao detalhar os elementos mais significativos para os alunos indígenas, dos 17 mapas mentais, analisados durante o período conhecido como conhecimentos prévios: 16 foram coloridos, usando cores primárias e secundárias, sendo que dois não foram pintados; 15 usaram a linguagem escrita, para destacar aspectos que acreditavam ser de relevância; 14 situaram as cidades, como elemento de referência; 13 caracterizaram as regiões, pertencentes à aldeia.

Já no período pós-intervenção dos 18 mapas mentais analisados: 18 foram coloridos, ou seja, a totalidade; 17 caracterizam as regiões; 16 usaram a linguagem escrita e 14 situaram as cidades.

Desses dados apresentados, o que sofreu maior alteração foi o elemento, região, uma vez que ele esteve presente em 13 mapas mentais produzidos pelos alunos durante o primeiro encontro (conhecimentos prévios), sendo que, na última produção (pós-intervenção), foram 17 mapas. Este dado propicia pensar que no último encontro, após todas as intervenções realizadas, o diferencial foi que os quatro alunos, desenharam seu território, como planta baixa, pintando as regiões da aldeia e, não mais, representando-o com o elemento casa, que conforme a Tabela, diminui de 8 para 4, ou seja, a mesma diferença, porém um acrescenta e outro reduz.

Este resultado nos leva a crer na importância que tem a cartografia escolar, visto que os alunos se apropriaram de novas linguagens, para representar as percepções que possuem do seu território simbólico, como por exemplo, os elementos: rosa dos ventos com 1,9% e linha tracejada, com 0,9%, que embora sejam índices, relativamente pequenos, o que nos chama a atenção é que os mesmos não foram representados, nos mapas mentais, produzidos durante o primeiro encontro.

Importante destacar que os dois elementos: rosa dos ventos e linha tracejada estiveram presentes nas Sequências Didáticas, oportunidade em que o professor-pesquisador, os apresentou como mais um aspecto da linguagem cartográfica, possibilitando inferir que ao colocar estes elementos, em seus mapas mentais, os alunos conseguiram não só construir uma aprendizagem significativa, com relação a estas temáticas, bem como, aumentar a representação da sua percepção, em relação ao estudo da cartografia escolar e do seu território simbólico.

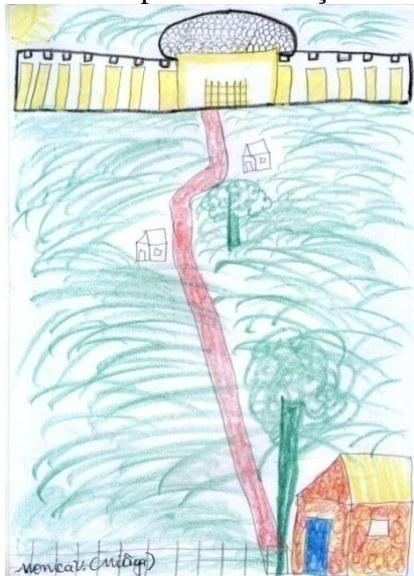
Oliveira (2010, p. 17) diz que

uma metodologia do mapa não pode se prender unicamente ao processo perceptivo; também é preciso compreender e explicar o processo representativo, ou seja, é necessário que o mapa, que é uma representação espacial, seja abordado de um ângulo que se permita explicar a percepção e a representação geográfica como parte de um conjunto maior, que é o próprio pensamento do sujeito. O processo de mapear não pode se desenvolver isoladamente, mas deve, sim, ser solidário com todo o desenvolvimento mental do indivíduo.

A partir da fala da autora, por hora, finalizo esta análise, consciente de que o processo que envolveu conhecimento prévio, mediação pedagógica, pós-mediação, associação de teoria e prática, desenho, ludicidade, esteve durante toda a pesquisa inter-relacionando os saberes locais com os universais, numa perspectiva topofílica, em que a premissa foi a aprendizagem significativa, buscando envolver o aluno como um todo.

O último mapa mental 5B, desenhado pela aluna, durante o último encontro, caracterizado por pós-mediação, no qual ela desenha o percurso da sua casa até a escola, segundo a Figura 51 é, na realidade, uma explicação e ao mesmo tempo, uma justificativa por tê-lo escolhido para a capa desta dissertação, aspecto que não poderia deixar de referenciar.

Figura 51 – A capa da dissertação



4D

Fonte: Mapa mental elaborado pela aluna indígena Miãga, 2014.

Segundo o mapa mental 5B, conforme a Figura 51, a aluna procurou representar o percurso de casa-escola utilizando a folha de ofício verticalmente. Esse formato de desenho sugere pensar que houve uma tentativa em representar os elementos da imagem em planos

distintos: no primeiro plano, sua casa; num segundo plano, a mata, o caminho e as casas, todas em tamanhos menores e no terceiro plano, a escola Caramuru-Paraguassu.

Os elementos como as casas, árvores e o colégio estão representadas de forma frontal/horizontal, ainda assim ela consegue dar profundidade ao desenho, principalmente por conta do caminho, que inicia em linha reta e aos poucos vai dando curvas, proporcionando pensar o distanciamento entre a sua casa e a escola.

Neste desenho o nível de desenvolvimento espacial, está bem aprimorado e percebe-se a tentativa em representar o espaço projetivo para euclidiano, principalmente por procurar adequar as proporcionalidades, coordenando os elementos da paisagem.

Desta forma, trabalhar com as Sequências Didáticas, organizando mediação, a fim de construir uma aprendizagem significativa e ao mesmo tempo exercitar com os alunos atividades cartográficas, a partir dos mapas mentais e das representações do cotidiano e do vivido, estimulando o processo cognitivo de reelaboração constante, onde os saberes vão sendo assimilados e acomodados, numa visão de interiorização foi essencial para a obtenção dos resultados desta pesquisa.

Portanto, o mestre, neste momento compreende que ele, na condição de professor-pesquisador é também, um instrumento capaz de colaborar para a construção da aprendizagem, distanciando-se do ser mágico, que com uma varinha de condão, faz transformar cartofobias em cartofilias, mas valorizando os saberes que estes alunos possuem e, que estão ao mesmo tempo divididos, entre a escola e a vida. Vida que se transforma em elemento de aprendizagem, quando associada aos conhecimentos convencionais. É neste caminhar perceptivo que professor e aluno, conjuntamente, constroem a educação, de fato.

As “experiências íntimas” e a prática pedagógica na escola indígena

Este texto trata, dentre outros aspectos da minha primeira experiência em uma escola indígena e as observações constituídas ao longo da pesquisa. Com este relato e inserção numa escola que possui currículo diferenciado pude ao mesmo tempo, desenvolver minha pesquisa de mestrado, bem como construir alguns questionamentos, observações e reflexões a respeito do Ensino de Geografia, da prática docente com conteúdos geográficos relacionados ao uso da cartografia e, principalmente da relação-interação com os alunos indígenas.

Posso afirmar que esta experiência foi muito rica para minha vida profissional, não apenas pelo desafio do novo e diferente, uma vez que nunca estive numa escola indígena, mas

também em razão de ter construído as aulas a partir das Sequências Didáticas, as quais proporcionaram associar teoria e prática, colaborando para a construção da aprendizagem significativa, relacionada à linguagem cartográfica, evidenciando a importância do planejamento, como vetor para a eficácia da prática docente.

Ao iniciar o trabalho para desenvolver minha dissertação de mestrado procurei desenvolvê-la dentro da abordagem Humanista, numa perspectiva da Percepção Geográfica, destacando o lugar enquanto singularidade, bem como os “lugares íntimos” (TUAN, 1983, p. 152).

Este lugar, constituído por uma escola indígena, ao longo da pesquisa passou a ter um grande sentido para mim, em razão das experiências mais próximas ali vividas. Era o lugar da pesquisa, mas, também, da minha experiência e vivência com este novo espaço que, aos poucos, passou a ter grande significado.

A experiência vivida em uma escola indígena é, sem sombra de dúvida, algo espetacular, não devido ao caráter exótico da vida em aldeia, mas por permitir ao observador e participante perceber a constante interação realizada pelos alunos entre o saber universal e o local, aspecto que se fez presente durante toda a pesquisa.

Necessário ressaltar quão gratificante foi associar a experiência escolar aos saberes dos alunos indígenas, principalmente ao ouvi-los falar das suas vivências na roça e os desafios encontrados, tanto com relação aos estudos (distância entre seu lugar de moradia e a escola), como também por viverem em uma área rural. Este aprendizado levou-me a repensar a minha prática em sala de aula, nas escolas urbanas convencionais em que trabalho, pois ali os alunos, também, possuem vastas experiências, que podem ser muito bem aproveitadas e associadas ao saber escolar.

O desenho foi outro ponto de grande relevância, em razão dos alunos, ao representarem o cotidiano, expressarem a prática sociocultural por eles vivenciada. Este fato impressionou-me ao perceber como as sensações, ou melhor, as experiências mais íntimas desses alunos são representadas no papel, ganhando vida. Igualmente, foi relevante constatar como eles dominavam a arte do desenho e da pintura.

Aproximar o desenho ao Ensino de Geografia passou a ter mais sentido para mim, após verificar como esta ferramenta é importante na construção da aprendizagem. A arte de desenhar e pintar, a partir desta experiência com os alunos indígenas, terá lugar de destaque no planejamento das aulas que, doravante, ministrarei, promovendo momentos de múltiplas representações pelos alunos das mais variadas séries e idades.

Não poderia também deixar de referir à forma como os corpos discente e docente se relacionaram e interagiram entre si e com a comunidade escolar e a aldeia. Esta observação realizada durante a pesquisa me levou a pensar porque o índice de disciplina é tão grande nesta escola. Hora alguma tive que pedir silêncio, interromper o que estava falando devido à indisciplina ou desatenção de algum aluno.

Esta característica poderia ser explicada em razão de ser eu um professor que não pertencia à aldeia e por estar desenvolvendo apenas uma pesquisa, levando os alunos, participantes da pesquisa, a terem uma postura disciplinar. No entanto, andando pela escola, constatei ser este o comportamento vigente nas salas em que as aulas eram ministradas pelos professores indígenas.

Na realidade, existe uma cumplicidade entre a comunidade escolar e a aldeia. A escola é uma unidade da comunidade e ambas encontram-se interligadas. As pessoas da aldeia transitam na escola e as lideranças estão sempre por ali, mas as suas presenças não comprometem o ensino. Ao contrário, a inter-relação escola x aldeia acaba por repercutir e influenciar, positivamente, nas relações de amizade e respeito, tanto entre professores e alunos quanto entre comunidade escolar e indígena.

Enfim não poderia, pois, deixar de externar este sentimento que foi sendo construído ao longo da pesquisa. Inicialmente, sentimento de estranhamento e a partir da convivência com os alunos, professores, diretores e comunidade indígena, transformou-se, passando a ter outro significado. Este significado “associa sentimento com lugar” (TUAN, 2012, p.161) e topofilicamente se constituiu, para mim, em um lugar de singularidade, em face das relações íntimas ali estabelecidas. Daí poder afirmar que o professor-pesquisador, após a conclusão da pesquisa, não foi o mesmo, em razão das diversas experiências, ali, vividas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia, enquanto ciência tem vivido árduos períodos de debates e discussões em torno de variadas temáticas, dentre elas a Cultural e Humanista. Elas permearam esta pesquisa, fornecendo base conceitual para o entendimento do fenômeno estudado.

Embora, a abordagem escolhida, não tenha sido a Geografia Cultural, ela se fez presente, desde o primeiro momento em que pisei na aldeia, como participante do grupo de pesquisa do DEHPE – Desenvolvimento Humano e Processos Educativos, tanto: na paisagem construída do Colégio oca, feito de cimento; no patrimônio imaterial, através da dança do Torá, no intervalo, em que os alunos da escola, recepcionaram o grupo de pesquisa; os relatos realizados pelos alunos do EJA, falando sobre seu povo, território e luta-retomada.

Em contrapartida, éramos escoltados pela Guarda Nacional. O ônibus com alunos professores e o grupo de pesquisa, coordenado pela Professora Lilian Miranda Bastos Pacheco, era guiado, pelos policiais.

Momentos de tensão e medo e, ao mesmo tempo, de resistência e luta. Este povo sabia que aquela batalha travada com o poder político e econômico, já o acompanhava, durante a sua longa trajetória histórica. Estes conflitos levaram muitas pessoas a deixarem a aldeia, porém assisti, neste mesmo período, a retirada da Guarda nacional e o surgimento do novo momento: a reterritorialização.

Muitos alunos diziam durante a pesquisa que ainda não conheciam todo o território, pois não havia ido ainda àquela região, porém era unanime a importância da terra, como símbolo e ontologia. Estava presente não apenas o território físico, delimitado, demarcado, mas a territorialidade. O sentido de pertencimento, a relação estabelecida como lugar, as experiências vividas em comunidade, a ontologia do corpo inserido no espaço.

Portanto, esta territorialidade construída ao longo suscita destes jovens indígenas a manutenção cultural e identitária, visto que os mais velhos, quando se forem, deixaram o seu legado. Esta foi uma preocupação percebida, principalmente com a chegada dos irmãos, que em razão de vários motivos, deixaram a aldeia, indo morar na cidade, e agora estão retornando, após a reapropriação das terras.

Percebi, além desta preocupação, um esforço muito grande, por parte dos professores, das mais variadas disciplinas em trazer para a sala de aula elementos da cultura do povo indígena, Pataxó Hãhãhã Caramuru-Paraguassu. Esta ação, além de educacional e identitária, também é política, pois quanto mais conscientes os estudantes estiverem com relação à

cultura do seu povo, maior será sua autonomia e austeridade, se aproximando cada vez mais: dos ideais voltados para a coletividade; para o respeito aos velhos, como portadores dos saberes cultural e histórico e da busca pela revitalização da língua tradicional.

Em relação à Educação indígena, importante retomar a história, a fim de situar o momento presente, uma vez que o ano de 1988 tornou-se um marco para as populações indígenas. Surgem, neste período, novos direcionamentos para a efetivação de uma educação, de fato e de direito, indígena.

Este processo se concretiza em 1990 com a publicação do documento norteador da educação indígena-RCNEI, que determina, dentre outras resoluções, uma educação bilíngüe e intercultural, bem como o uso de currículos específicos e diferenciados. Estas proposições apresentadas neste documento estavam visíveis, no colégio da aldeia Caramuru-Paraguassu, ao observar no quadro de horário, a presença de disciplinas, que não pertencem aos currículos das escolas convencionais, relacionadas à cultura indígena e ao uso da língua.

Ainda conforme O RCNEI, a escola deve estar aberta e dialogando com a comunidade. Esta orientação, também se fez presente durante a pesquisa, visto que, sempre, que necessário dialogava com as pessoas da aldeia, já que o Colégio é um espaço agregador, que ultrapassa a formação de alunos, pois este ambiente é, também, lugar de encontro da comunidade.

Intuitivamente, ao criar a proposta de pesquisa, ainda que sem ter o real conhecimento do RCNEI, acabei por atender esta orientação, com relação ao diálogo, quando apresentei a proposta da pesquisa, a professora de Geografia, da referida série, bem como aos diretores: não índio e indígena. Estes, por sua vez, enquanto representantes da escola, dialogaram com outras lideranças, chegando ao consenso, da viabilidade e importância da pesquisa, em razão, essencialmente, da mediação pedagógica e da revisão para o ENEM.

Outra orientação do RCNEI é quanto ao espaço escolar que não deve ser apenas a sala de aula, o lugar da aprendizagem, mas a exploração das áreas externas que compõe a aldeia, uma vez que a escola compreende a totalidade do espaço físico da comunidade. Neste sentido, do lugar da aprendizagem, o conteúdo ensinado (mediação pedagógica) partiu do cotidiano. Inicialmente, na sala de aula, porém em contato direto com o espaço do entorno da escola, a fim de ampliar a percepção, do aluno, a partir da observação da paisagem, para que, posteriormente, ele pudesse desenhar o lugar de vivência e o seu território simbólico, ou seja, a representação dessas percepções.

Outro aspecto importante a ser mencionado, foi que durante a minha conversa com a professora indígena, de geografia, com relação aos temas ligados à Cartografia ela informou,

que seria muito bom para os alunos, pois eles não viram estes assuntos, de forma mais aprofundada, em razão das dificuldades que a professora, disse ter, em relação, principalmente e Fuso Horário, Coordenadas Geográficas e Escalas Cartográficas. Esta afirmativa nos coloca de frente para o problema enfrentado por diversos professores, das mais variadas escolas do Brasil, em suas múltiplas modalidades.

Esta constatação nos impele a pensar como preparar estes professores indígenas, visto que a maioria deles estudou nas instituições acadêmicas convencionais, as quais por vezes estão distantes do cotidiano dos alunos e/ou não atendem aos requisitos, propostos pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, como por exemplo, trabalhar o mapa como ferramenta norteadora e mediadora da aprendizagem. Daí a necessidade da formação continuada para professores indígenas, na abordagem da Cartografia escolar, enquanto linguagem a ser ensinada e aprendida.

Por outro lado, o grande desafio enfrentado pelos professores indígenas, da aldeia, discentes das universidades, da Microrregião Itabuna-Ilhéus, visto que necessitam iniciar sua trajetória, a partir das 15 horas, quando deixam a aldeia, retornando a mesma, por volta das 23/24 horas, percorrendo, diariamente uma média de 140 quilômetros.

Também, neste período em que estive na aldeia, algumas vezes, entrei para substituir o professor que estava ausente, período em que se encontrava em formação continuada, em Porto Seguro, distância média, da aldeia de 214 quilômetros. Esta modalidade modular, tem por objetivo a formação do professor indígena, destacando, principalmente, a educação diferenciada e os valores culturais e identitários desses povos. Interessante, observar que muitos professores, desta escola, ainda não tiveram a oportunidade de obtenção do nível superior, logo uma licenciatura, porém todos são obrigados a terem o Magistério Indígena, o que garante a construção da educação, baseada na formação do homem como um todo, da sua integração na natureza, na defesa dos seus direitos, na integridade e qualidade de vida, na gestão participativa do território e no fortalecimento da comunidade.

Outro desafio percebido foi quanto ao empoderamento dos signos e códigos cartográficos convencionais, apreendidos nas escolas, pois após as décadas de 1960-70, em que eclodiram, de forma mais veemente os conflitos envolvendo populações indígenas, dominar esta linguagem passou a ser essencial, devido a necessidade de mapear os territórios. Se apropriar desta linguagem, para poder construir o mapeamento participativo, ou seja, a Cartografia social passou a ser uma exigência, não só para o reconhecimento dos territórios, do planejamento dos recursos disponíveis, bem como para a manutenção cultural e a integridade física, dos moradores da aldeia.

Ressaltando ainda sobre o ambiente escolar, este trabalho realizado com os alunos, estimulando-os a pensarem o seu lugar de vivência e o seu território simbólico foi um dialogar com diferentes saberes, começando pela minha presença na escola, ou seja, um professor de geografia não índio, dando aula para alunos indígenas. Paralelo a isto, a existência do intercâmbio cultural, resignificando a minha prática pedagógica, uma vez que este ambiente é um excelente laboratório, tendo como princípio a convivência, o diálogo e as trocas de experiências. Assim, os alunos ao falarem dos seus desenhos, o aspecto cultural se faz presente, no momento em que seus últimos mapas, apresentam estas nuances, acontece o intercâmbio entre os saberes locais e universais.

Por fim, chegamos ao Ensino de Geografia, enraizada na abordagem Humanista, a qual tem se ocupado cada vez mais com os problemas/dilemas vividos pelas pessoas e encontram no estudo do espaço, algumas explicações e tendências, que ajudam a entender, estes fenômenos. São essas percepções, adquiridas ao longo da vida, que tem se tornado objetos de vários estudos sobre a percepção, pois ouvir, registrar, documentar o que as pessoas sentem e quais as suas relações com o que elas representam, tem ajudado a Geografia a compreender melhor o espaço, o território e o lugar.

Neste limiar do percebido, a Geografia Perceptiva assume, enquanto abordagem geográfica, um lugar de destaque por apresentar outro caminho da pesquisa se distanciando do pragmatismo científico e adentrando no mundo socialmente vivido, em que as relações, do homem: com os homens e as mulheres, com o espaço, com o território e com o lugar são constantemente abaladas, em razão, dentre outros fatores, pela Globalização.

É neste contexto que as culturas do mundo inteiro são, constantemente, ameaçadas, visto que há um confronto entre o manter as raízes e tradições (local), havendo a necessidade de dialogar com os outros saberes. Este paradoxo nos obriga a pensar: quem são esses povos, o que eles pensam do mundo, como vivem, logo qual a percepção de mundo e espaço que eles possuem. Aqui, nos referimos, mais precisamente, aos alunos da aldeia indígena Pataxó Hãhãhã Caramuru-Paraguassu.

Nesta aldeia, no centro do Caramuru, está a escola, a qual ensina os alunos, tanto os conhecimentos ligados a cultura, a língua e tradições, bem como os saberes, ensinados nas escolas convencionais. A todo o tempo os alunos transitam entre esses dois mundos, o que fez surgir a iniciativa desta pesquisa, que objetivou verificar através dos mapas mentais, se o conteúdo de cartografia, pode ser apropriado pelos discentes do colégio indígena, enriquecendo sua linguagem gráfica, enquanto representação do lugar de vivência e do território étnico.

O caminho inicial e desafiador desta pesquisa estiveram voltados para o desenho, pois as pessoas dizem sempre que não sabem desenhar, entretanto não sabem elas que desenhamos o tempo todo, de maneira mental. Certamente elas estão se referindo, muito mais à transposição do percebido representado, ou melhor, da limitação em representar em uma folha de ofício, um espaço, no desenho bidimensional, elementos que vemos na realidade tridimensionalmente.

Ao produzir os seus desenhos, o aluno imagina e retrata o percurso que ele realiza de sua casa até a escola, nos quais se encontra, em sua grafia, um universo de percepções e das representações cartográficas, em contexto de sala de aula. Desenhar é uma arte, presente na vida do povo Pataxó, no entanto, quando é solicitado que ele desenhe o território, logo de início, a fala é: não sei desenhar. Esta reação, também é encontrada entre, a maioria dos alunos, das escolas de não índios.

Este aspecto é próprio da educação que prioriza o verbo e a aritmética, não estimulando os alunos nas séries mais avançadas, a continuarem desenhando. Há uma linguagem sistêmica do desenho, também a ser ensinada, possibilitando aos professores mediar a aprendizagem, a partir do uso de papel e lápis coloridos. A utilização desta ferramenta, além da representação da percepção, visualizada nos mapas mentais, nos conduziu a compreender, uma pequena parte da vida de cada aluno desenhador, inclusive trazendo à tona sentimentos, relacionados aos lugares representados

Para a Geografia, o desenho, ou a imagem gráfica, é mediadora do processo, está a todo o momento permeando os conteúdos e temáticas, pois o estudo com a paisagem deve ser iniciado pela percepção, que em seguida deve ser registrada, representada, codificada em uma linguagem gráfica. Esta percepção da imagem está interligada ao verbo, uma vez que há no desenho uma linguagem a ser interpretada, um signo a ser desvendado.

A linguagem visual permeou, praticamente, todo o percurso desta pesquisa, pois o desenho, enquanto instrumento, que permite representar a percepção dos alunos indígenas, foi uma das ferramentas utilizadas com maior frequência. Esses desenhos foram marcantes na elucidação, de como cada aluno se percebem em relação ao lugar de vivência e do seu território simbólico.

Como os mapas mentais ou a linguagem visual do percurso casa/escola e do território simbólico foram produzidos em dois momentos distintos, intercalados pela mediação pedagógica. Os alunos, através do desenho, se colocaram como desenhadores, aprendendo e/ou ressignificando conteúdos e temáticas ligados à Cartografia Escolar.

O professor de Geografia ao utilizar, o mapa mental, enquanto ferramenta metodológica está, na realidade trazendo para sala de aula diversas visões de mundo, representada pelo número de alunos desenhadores. No caso dos alunos indígenas, esta visão de mundo se aproximou bastante, em razão do lugar de singularidade, pois a maioria deles, embora tenha desenhado elementos próprios à sua vida e realidade, quando escreviam ou falavam dos seus desenhos, versava sempre em torno dos mesmos aspectos: “muito importante para mim”, “importante por conta dos nossos filhos”, “onde aprendo ou aprendi a respeitar e valorizar”, “onde estão nossos ancestrais”.

Aprendemos na universidade, através dos teóricos, os conceitos relativos às categorias de análise geográfica como por exemplo, o de lugar e de território. Na maioria das vezes, estes conceitos são apreendidos, porém pouco vivenciados, pelos licenciados e quando nos deparamos na sala de aula com os alunos, temos a certeza de que teoria e prática, precisam caminhar juntos, a fim de fazer com que os educandos se apropriem desses conceitos, sempre recorrentes nas aulas de geografia.

No colégio indígena, a prática falou mais forte. A vivência em coletividade, a luta pela terra, a conquista em meio à retomada fizeram dos mapas a representação do lugar e do território simbólico. Muitos deles sabem como ninguém, o que é e qual sentido possuem estes conceitos, ainda que não tenha tido acesso aos inúmeros teóricos, que lidam com estas categorias. Será que docentes e discentes, das academias precisam aprender com os indígenas, estes conceitos, interligando-os ao simbólico, polissêmico, de vivência. Parece que é um tanto radical, tal questionamento, mas pertinente para o momento. Na realidade, o que queremos é chamar a atenção, para temáticas que continuam, ao longo do tempo, desafiando professore e pesquisadores, nas mais diversas áreas do conhecimento sobre a terra, o meio ambiente, as relações sociais e de sustentabilidade.

Por outro lado, a cartografia escolar foi muito importante, não só como conteúdo, o que proporcionou ao aluno exercitar seus conhecimentos, sobre mapas, adquiridos ao longo da sua vida de estudante, mas também em razão de adequá-los ao estudo da representação e da percepção do seu entorno, o que resultou como empoderamento, quanto à apropriação da linguagem universal da Cartografia, por estes sujeitos.

Aparentemente, ao trabalhar conteúdos ligados às coordenadas geográficas, escalas e orientação do espaço, parece que é uma prática, pura e simplesmente, voltada para cartografia sistemática. No entanto, ao realizar a pesquisa, foi bastante interessante, que em cada etapa realizada, o aluno aprendia orientação, referindo-se ao local de vivência, desenhando o local onde o sol nascia e se punha, representando os pontos de referência do seu território: o posto

de saúda da aldeia, a casa de... (casa de referência) alguma vizinha, a rádio, ou seja, signos que fazem parte do cotidiano destes alunos. Foi, na realidade, a utilização de temáticas da cartografia sistemática, numa abordagem da percepção do lugar, porque não dizer numa perspectiva da Geografia Perceptiva.

O mesmo ocorreu durante as outras etapas, da mediação pedagógica. Isso nos permitiu entender o quanto é importante o estudo, uso e interpretação da linguagem cartográfica, dando sentido ao conteúdo que está sendo sistematizado, por meio de atividades que solicitem a percepção, a observação, a representação, dos aspectos em estudo..

A motivação foi outro grande elemento presente durante a pesquisa, característica que contribuiu para alcançar os resultados, relativos à aquisição e/ou aperfeiçoamento da linguagem cartográfica, aspecto visualizado na produção final, principalmente em decorrência do uso das Sequências Didáticas. Elas possibilitaram tratar assuntos complexos, de forma cartográfica, o que resultou não só, na aprendizagem significativa, mas também no desenvolvimento lúdico, em que os alunos se divertiam, pintando seus mapas com giz de cera e desenhando sua cultura.

A Sequência Didática foi uma excelente ferramenta metodológica, por direcionar os passos que este professor-pesquisador seguiu, durante a execução das mediações. Neste aspecto, todas as intervenções realizadas, possibilitaram transitar entre os dois universos: teórico e prático, aspecto que, certamente, contribuiu para o avanço de muitos alunos, quanto aos domínios da linguagem cartográfica; bem como do saber local ao universal, iniciando com o mapa do lugar singular até a junção deste com os elementos e signos cartográficos convencionais.

Cada Sequência Didática, além do conteúdo de geografia, também contempla atividade com o desenho/ linguagem visual. Este processo pedagógico centra sua mediação em atividades da percepção e representação.

Nos mapas mentais produzidos, havia um sentimento presente, que ligava, seus autores aquele lugar ali representado. Aspectos identitários e culturais eram ressaltados ao desenharem o campo de futebol e, relacioná-lo às festividades do dia do índio; ao falarem da aldeia como o lugar mais importante para as suas vidas; ao trazerem à tona sentimentos e memórias, relacionadas, à retomada e ao irmão Galdino, enterrado na aldeia.

Quanto significado, possui cada aspecto presente nos mapas mentais, produzidos por estes alunos. Neles, podemos afirmar que estão presentes: a história, a vida, a cultura deste povo, e que ao mesmo tempo não somos capazes de dominar, completamente esta linguagem cartográfica, ali representada, sem recorrer ao desenhador.

A partir destes aspectos mencionados, foi possível comprovar a hipótese 1, visto que nos desenhos produzidos pelos alunos, denominados de mapas mentais, foram evidenciados signos próprios da cultura do povo Pataxó Hãhãhã.

Em muitos mapas mentais, o aluno representou a sua percepção evocando memórias através dos ícones e símbolos desenhados neles. Alguns desses ícones, só foi possível interpretá-los após ouvir dos alunos, o que eles significavam, fato de extrema importância para obtenção dos resultados aqui mencionados.

Com relação à hipótese 2, os mapas mentais, de fato possibilitam visualizar neles, a existência do diálogo entre o saber universal e local. Houve uma confluência entre esses saberes, à medida que este professor-pesquisador apresentava as temáticas próprias da Cartografia Escolar (conhecimento universal) e os alunos(as) ao se apropriarem destes códigos, conseguiam associá-los, aos elementos vividos por eles(as), em seu cotidiano.

Na maioria dos mapas mentais produzidos durante o período pós-mediação, fizeram-se presentes, tanto elementos do saber universal, quanto do saber local. Esta tendência ao aumento do uso de convenções cartográficas indicam possíveis efeitos da estratégia de ensino, através do uso de Sequências Didáticas e da valorização que os alunos (as) indígenas atribuem aos saberes escolares, aqui referenciando o Ensino de Geografia e as questões locais associadas ao lugar de vivências e do território simbólico.

Quanto à última hipótese, faz-se necessário destacar que grande parte dos mapas mentais, produzidos durante o primeiro momento, do levantamento dos conhecimentos prévios, traziam a visão da totalidade do território da aldeia, bem como para minha surpresa, desenvoltura e habilidade com relação ao uso e desenho dos mapas. Entretanto os produzidos, pós-mediação, apresentaram diferenças, quanto aos códigos cartográficos convencionais, momento em que alguns se apropriaram deles, representando a Rosa dos Ventos, pontes, pontos, linha tracejada, legendas, títulos.

Outra apropriação foi quanto à noção do espaço, em que no primeiro mapa alguns alunos, fizeram seus desenhos a partir da noção concomitante ou indício de espaço projetivo, quando no último, já foi, com indício euclidiano, subtendendo que o ponto representando a região ou a cidade é, na realidade, a confluência entre duas linhas, horizontal e vertical.

Quer seja pelo uso da linguagem verbal ou visual, nos mapas mentais foi possível observar a existência do intercâmbio cultural entre o território indígena e as novas territorialidades, principalmente quando, eles falavam que não havia desenhado todas as regiões, pois não foram ainda, naquelas áreas re-apropriadas, após a retomada.

Ao se aproximar dos desenhos produzidos antes e depois da mediação pedagógica, pode se perceber um maior uso das convenções cartográficas, uma vez que eles, ao desenharem o lugar de vivência e o território simbólico trouxeram novos signos cartográficos.

Ainda que estes resultados tenham sido visualizados em muitos mapas mentais produzidos pelos alunos, não resultou na apropriação desta linguagem por todos eles, talvez devido ao tempo curto da intervenção. Necessário destacar a questão do tempo estimado para apropriação destes conteúdos, o que equivale a, aproximadamente, uma unidade, ou seja, três meses, o que equivale, a mais ou menos, 23 horas/aula. Esta mediação ocorreu em 5 encontros, equivalentes à 10 horas/aula. Entretanto como a turma era de 3º ano, acreditava-se que estes temas/conteúdos, já haviam sido apropriados, visto que estão no último ano, concluindo o Ensino Básico.

Em contrapartida, ciente de que esta realidade, quanto ao domínio da Cartografia Escolar, não se furta apenas aos alunos da escola indígena. Por outro lado, fica claro, a eficácia do uso desta ferramenta metodológica, bem como do estímulo ao uso/domínio da linguagem cartográfica, apropriada a partir do uso de mapas mentais, fomentando a aprendizagem dos saberes geográficos.

Se por um lado a geografia necessita dos mapas para compreender o espaço, o lugar e o território, os mapas mentais são excelentes ferramentas cartográficas, que possibilitam aproximar o aluno, não só do local em que vivem, mas relacioná-los aos saberes universais. Daí a contribuição desta pesquisa, possibilitar aos profissionais de geografia pensar o uso dos mapas mentais, ou seja, partindo do local vivido (lugar de vivência do aluno) para compreender o global, dialogando com as demais linguagens.

Ao finalizar esta pesquisa, um questionamento surgiu a esse respeito, uma vez que, as duas categorias dispare: Lugar e Território estão, epistemologicamente, com seus conceitos definidos. No entanto, olhando os mapas mentais e acompanhando a fala dos alunos, oportunidade em que eles expressam o território simbólico, como sendo “o lugar dos seus ancestrais” e/ou “o lugar onde eu vivo” a pergunta é: neste contexto apresentado, não seria o território, também um lugar? Não estaria o território, área demarcada, limite territorial, repleto de singularidades, que aproximam os que ali vivem, tornando-o um lugar toponímico? Desconfio de que quando o território é apresentado sob a perspectiva da territorialidade, este sentido de lugar ganha dimensão, via a característica de singularidade e pertencimento que a terra passa a exercer, na vida daqueles que nela habitam.

Outro e velho dilema, vivido pelo Ensino de Geografia, que esta pesquisa provoca é quanto ao uso dos mapas em sala de aula, visivelmente observado, que continua a perpassar

pela formação dos professores. Somos levados a questionar, por que a academia não proporciona a eliminação ou redução do fracasso escolar, em termos de conhecimentos cartográficos, percebido quando os temas e assuntos são relativos à leitura, à interpretação e ao uso das escalas cartográficas? Suspeitamos que as pranchetas, usadas nas salas de aulas das academias, condicionando os discentes a produzirem mapas quaisquer não estão estimulando-os a desenvolverem as habilidades perceptivas do seu lugar e do seu território, no mundo, levando-os a se apropriarem da Cartografia Escolar, enquanto uma linguagem e forma de comunicação.

Acredito que uma pesquisa representa o que denominamos de possibilidades, do estar aberto aos novos desafios, imposto pelos mais variados processos e que ensinar é aprender constantemente, fato que tenho certeza, acompanhou este meu processo. Por diversas vezes vivi conflitos cognitivos, por estar descobrindo a leitura dos desenhos, por insistentemente, me questionar sobre como ler esta imagem?

Interessante descobrir que na condição de professor-pesquisador, operacionalizando a pesquisa é na hora de analisar os dados, que nos sentimos alunos, aprendendo, descobrindo, desbravando, rompendo com nós mesmos, resignificando, enfim percebendo que estamos sempre em processo de aprendizagem.

É neste caminhar envolto a tantas inquietações e alegrias, que percebo que a metodologia aqui aplicada ao ensino de geografia é uma forma de diálogo entre o saber local e universal, e muito menos, a eficiência absoluta quanto à aprendizagem da cartografia escolar, através dos mapas mentais. O que se deseja é apresentar mais uma forma de Ensinar Geografia, utilizando diversos aspectos: ludicidade, percepção, observação, representação desenho, signos cartográficos, a fim de que os alunos se apropriem verdadeiramente dos conteúdos escolares.

Almeja-se, também, incentivar os professores, nas suas atividades de planejamento de ensino a utilizarem mais as Sequências Didáticas, em sua prática, como instrumentos capazes de aproximar os programas das vivências dos alunos. O representar de forma topofílica o lugar de vivências e/ou território simbólico pode provocar o reconhecimento do lugar em que vivem, tomando consciência da importância deles.

Por fim aproximar os saberes geográficos à geografia disciplinar, demonstrando que é possível dialogar com o saber local e universal, tomando por base o Ensino de Geografia, na sua vertente Humanista aplicada à cartografia, enquanto linguagem e o desenho do mapa mental, como representação da percepção do lugar de vivência e do território simbólico.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. **Cartografia social e dinâmicas territoriais**: marcas para o debate. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2010.

AGOSTINHO DA SILVA, Pedro Manuel. “**Condicionamentos ecológicos e interétnicos da localização dos Pataxó da Barra Velha**”. In: BRUNETTI, Almir dos Campos (org.) *Tulane Studies in Romanics Language and Literature*, n.º 10. New Orleans: 1981. p. 63-80.

ALMEIDA SILVA, Adnilson de. **Impactos Socioculturais em Populações Indígenas de Rondônia: Estudo da Nação Jupaú**. (Dissertação de Mestrado em Geografia). Porto Velho: PPGG/NCT/UNIR, 2007.

ANDRADE, Manuel Correia. **Territorialidades, Desterritorialidades, Novas Territorialidades: Os Limites do Poder Nacional e do Poder Local**. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de e SILVEIRA, Maria Laura (Org.). **Território: Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

ANDRADE, Maria Palma. **Ilhéus: passado e presente**. 2ª edição. Ilhéus, Ba: Editus, 2003.

ARNHEIM, Rudolf. **Intuição e intelecto na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1993. 320p.

AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Ed. Inte-ramericana, 1980.

BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARROCO, Sonia. Mari Shima; CHAVES, Maria; FAUSTINO, Rosângela Célia. **Leitura, escrita e bilinguismo na educação escolar indígena**. In: _____(Org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico Cultural**. Maringá: Eduem, 2008. p.153-168.

BASTOS, Alexis de Sousa et. all. **Amazônia: territorialidade rondoniense - uma visão geográfica dos seus reflexos para indígenas e não-indígenas** In: **I Simpósio Nacional de Geografia Política, Território e Poder** (I Geosimpósio). Curitiba: UNICURITIBA/UFPR, 2009. V.I. p.1 – 16

BERGER, Peter. **Perspectivas Sociológicas: uma visão humanista**. Petrópolis: Vozes, 1972.

BERGSON, Henri, **Da sobrevivência das imagens. A memória e o espírito**. In: **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BOMFIM, Natanael Reis. **As representações na geografia** / Natanel Reis Bomfim, Lurdes Bertol Rocha, organizadores – Ilhéus, BA: Editus, 2012.

BOMFIM, Natanael Reis. **Noção social de território**: em busca de um conceito didático em geografia: a territorialidade. Ilhéus: Editus, 2009.

BRANDÃO, Ludmila de Lima. **A casa subjetiva**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **O Governo Brasileiro e a Educação Indígena, 1995-2002**, MEC/SEF, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**, Lei nº 10.172 de 09 de janeiro. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores Indígenas**. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação fundamental, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 156p.

CADERNO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, Faculdade Indígena Intercultural. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 7, n. 1, 2009.

CAETANO DA SILVA, José Luís. 1998. **Laudo pericial de identificação de moradores da Terra Indígena Coroa vermelha em processo movido pela Centauro Imobiliária**. Poder Judiciário, Justiça Federal, SJ/BA. Vara Única de Ilhéus.

CAETANO DA SILVA, José Luís. 1999. **Laudo pericial sobre retomada de glebas do Instituto Nacional de Reforma Agrária no Projeto de Assentamento Corumbau por Pataxó da Terra Indígena Corumbauzinho**. Poder Judiciário, Justiça Federal, SJ/BA. Vara Única de Ilhéus.

CAETANO DA SILVA, José Luís. 2003. Relatório Técnico Sócio-antropológico. In: VAL, Rosemary. Relatório Técnico do Plano Diretor Urbano de Prado/Ba vls. 1, 2, 3 e 4. Coordenação de Apoio ao desenvolvimento Regional – CAR/Ba.

CAETANO DA SILVA, José Luís. 2004. Conflitos Fundiários e Étnicos Entre Pataxó e Sem Terra no Extremo Sul da Bahia. **Revista AntHropologicas**. Vol 14 (1 e 2) ISSN 1516-7372. Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), p. 213-234

CARVALHO, M.^a Rosário Gonçalves de. **Os Pataxó de Barra Velha**: seu sistema econômico. Dissertação apresentada ao PPGCH. Salvador/Ba: UFBA, 1977.

CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves de et al. **Mapeando Parentes**: identidade, memória, território e parentesco na Terra Indígena Caramuru-Paraguassu / Maria Rosário de Carvalho... et al (Organizadores). Salvador: UFBA, 2012.

CARVALHO, Maria Rosário Gonçalves e SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. **Parecer Sobre o Estatuto Histórico-Legal das Áreas Indígenas Pataxó do Extremo Sul da Bahia**. Salvador; Associação Nacional de Ação Indigenista (mimeo) GRÜNEWALD, Rodrigo de

Azeredo 2001. Os índios do descobrimento: tradição e turismo. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1992.

CASTELLAR, Sonia Vanzella. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia.** (Org.) Rosângela Doin de Almeida. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Revisitando a alfabetização para trabalhar a geografia no Ensino Fundamental. In: Ensinar e aprender Geografia. Org. Neiva Otero Schãffer...[et al.]. Porto Alegre: associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Porto alegre, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Agostinho Paula Brito; VIADANA, Adler Guilherme. Fundamentos Históricos da Geografia: Contribuições do Pensamento Filosófico na Grécia Antiga. In: GODOY, P. R. T de. (Org.) **História do Pensamento Geográfico e Epistemologia em Geografia.** São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2010, p. 11-34.....

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CHELOTTI, Marcelo Cervo. A dinâmica territorialização-desterritorialização-reterritorialização em áreas de reforma agrária na Campanha gaucha. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v. 8, n. 15, p. 1-25, fev., 2013.

CLAVAL, Paul. **Terra dos Homens: a Geografia.** São Paulo: Contexto, 2010.

CORREIA, Marcos Antonio. A geografia humanista no III milênio: uma nova perspectiva. **Luminária.** volume 1, numero 9, 2008.

CRÔNICA DO DEMENCIAL. <http://cronicasdodemencial.blogspot.com.br/2006/09/crnica-do-demencial-lusocartofobia.html>. <http://mapas.ibge.gov.br/escolares/atlas-geografico-escolar>. Acessado em 17/01/2014 às 13:16.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. **O que é Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Diálogos.** Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.

ESCOBAR, Arturo, “O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?”, in Edgardo Lander (org.), **A colonialidade do saber: eurocentrismo e as ciências sociais. Perspectivas latino-americanas** . Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Colection Sur Sur, CLACSO, setembro 2005, 133-168.

FONSECA, Antonio Angelo Martins da. A emergência do lugar no contexto da globalização – **Revista de Desenvolvimento Econômico.** Ano III. Nº 5. Dezembro de 2001. Salvador, BA.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31.

CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas híbridas: para entrar e sair da modernidade. 2. Ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

GIRARDI, Gisele. Apontamentos para uma Cartografia da Cartografia Geográfica Brasileira. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 237-250, out. 2011.

GOMES, Luiz Vidal Negreiros. **Desenhismo**. 2 ed - Santa Maria : Ed. Da Universidade Federal de Santa Maria, 1996.

GOMES, Robérico Celso, FERREIRA, Edson Dias e SANTOS, Isabela F.dos. Desenho: Arte, Ciência ou Tecnologia. Anais do IVº Congresso Internacional de Engenharia Gráfica nas Artes e no Desenho e 14º Simpósio Nacional de Geometria descritiva e Desenho Técnico. Ouro Preto, Minas Gerais, 2000.

HAESBAERT, Rogerio e BRUCE, Glauco. A Desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. **GEOgraphia**. vol. 4, No 7. 2002. <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/view/74/72>. Acessado em 10/02/2014 às 16:20

HAESBAERT, Rogério e LIMONAD, Ester. O território em tempos de Globalização. **etc..., espaço, tempo e ética**. Nº 2 (4), vol. 1, 2007.

HAESBAERT, Rogerio. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, M. et al . Território, territórios: ensaios sobre ordenamento territorial. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 43- 70.

HAESBAERT, Rogerio. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In: CASTRO, Iná Elias de, GOMES, Paulo Cesar da Costa, CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

HAESBAERT, Rogerio. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade . Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>. Acesso em: 23/02/2014 às 23:53.

HAESBAERT, Rogerio. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Org.) **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999. p. 169-190.

HAESBAERT, Rogerio. O Mito da Desterritorialização : do “fim dos territórios” à multiterritorialidade – Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2007.

HARVEY, David. **Condições Pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Noções Básicas de cartografia. Departamento de Cartografia-DECAR. Apostila de Noções Básicas de Cartografia. Julho/1998, disponível em ftp://geoftp.ibge.gov.br/documentos/cartografia/nocoos_basicas_cartografia.pdf, acesso em 14/09/2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Mapas**. Disponível em <http://mapas.ibge.gov.br/escolares/atlas-geografico-escolar>. Acessado em 08/04/2014 às 20:21.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro. 2012.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.

KOZEL, Salette. *Imagens e linguagens do geográfico: Curitiba capital ecológica*. 310 f. Tese. (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. p. 208.

KOZEL, Salette. *Mapas Mentais – Uma forma de Linguagem: Perspectivas Metodológicas*. In: Kozel, S; SILVA, J.C; FILHO, S, F, G. (orgs.) **Da Percepção e Cognição à Representação: Reconstruções Teóricas da Geografia Cultural e Humanista**. São Paulo: Terceira Margem; Curitiba: NEER, 2007.

LITTLE, Paul E. *Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil : por uma antropologia da territorialidade*. Brasília: UnB, 2002. Série Antropologia n° 322. 32p.

LOCH, Carlos. **A interpretação de imagens aéreas**: noções básicas e algumas aplicações nos campos profissionais. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

LOUREIRO, Maria Alzira e KAWAUCHI, Paulo. *Em busca de um novo procedimento metodológico*. Anais do IIº Congresso Internacional de Engenharia Gráfica nas Artes e no Desenho e 13º Simpósio Nacional de Geometria descritiva e Desenho Técnico: UEFS, 2004.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje / Gersem dos Santos Luciano* – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LYNCH, Kevin. *A imagem da cidade*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MACHADO, Almiros M. *De Direito indigenista a Direitos indígenas : desdobramento da arte do enfrentamento*. Dissertação (Mestrado em Direito). Belém: Universidade Federal do Pará, 2009.

MARTINS, J. e BICUDO, Maria Aparecida da Viggiani. **A pesquisa qualitativa em Psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.

MAXIMILIANO I, Imperador do México, 1832-1867. **Mato virgem** / Ferdinand Maximilian Von Habsburg; tradução, introdução e notas de Moema Parente Augel – Ilhéus, BA: Editus, 2010.

MELIÁ, Bartolomeu. *Educação Indígena na Escola*. Cadernos CEDES, vol. 19, n. 49. Campinas, 1999.

- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Ciências do homem e fenomenologia**. São Paulo: Saraiva, 1973.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. São Paulo: Martins Fontes; 1999.
- MIRANDA, Antonio Lisboa Carvalho de. O que é cartofilia. Brasília. Sociedade Brasileira de Cartofilia, 1985.
- MOREIRA, Marco Antonio. Mapas conceituais e aprendizagem significativa O Ensino, Revista Galáico-Portuguesa de Sócio-Pedagogia e Sócio-Linguística. Pontevedra/Galícia/Espanha e Braga/Portugal, n. 23 a 28, p. 87-95, 1988.
- MOREIRA, Marco Antonio. A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.
- MOREIRA, Suely Aparecida Gomes. Ensino de Geografia: desafios à prática docente na atualidade. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 1, n. 2, 2009.
- MOURA FILHO, J. **Elementos de cartografia: técnica e histórica**. vol. I. Belém: Editora Falangola, 1993.
- MOURA, Marinaide Ramos. O Simbólico em Cassirer. Ideação, Feira de Santana, n.5, p.75-85, jan./jun. 2000.
- MUSEU DO ÍNDIO. **Povos indígenas do sul da Bahia**: Posto Indígena Caramuru-Paraguassu (1910-1967). Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2002.
- OLIVEIRA, C. **Curso de Cartografia Moderna**. 2ª. edição. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.
- OLIVEIRA, Livia. A construção do espaço, segundo Jean Piaget. **Sociedade e Natureza**. Uberlândia, dez., 2005.
- OLIVEIRA, Livia de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: Cartografia escolar / Rosângela Doin (org.). São Paulo: Conexão, 2010.
- OLIVEIRA, Livia de. O sentido do lugar. In: **Qual o espaço do lugar?:** geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- OLIVEIRA, Lysie dos Reis; TRINCHÃO, Glaucia Maria Costa. **Desenho, um testemunho da História**. In: Graphica 2000, 2000, Ouro Preto. Anais do Graphica 2000, 2000. v. 1.
- OLIVEIRA, Paulo C. de. Gestão territorial indígena . Dissertação (Mestrado em Direito Econômico e Social). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.
- PACHECO, Lilian Miranda Bastos e PACHECO, Décio. O desenho como um recurso pedagógico em questão. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 24, jan./jun. 2001.
- PARAÍSO, Maria Hilda. **Relatório Técnico da Reserva Caramuru-Paraguassu**. Convênio FUNAI/ UFBA. Salvador- BA, 1976.

PEIRCE, Charles S. **Os pensadores**. Tradução A. M. D'Oliveira e S. Pomerangblum. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

PROCOPIO, Argemiro. Gulliver na Amazônia e as aventuras do indigenismo nas Relações Internacionais. **Rev. bras. política internacional**, 2009, vol.52, n.2, pp. 133-154.

RAISZ, E. **Cartografia Geral**. Rio de Janeiro: Editora Científica, 1969.

RELPH, Edward Charles. As bases fenomenológicas da Geografia. **Geografia**, Rio Claro, v.4, n. 7, p. 1-25, abr. 1979.

RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de geografia**: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ROCHA, Lurdes Bertol. Fenomenologia, semiótica e geografia da percepção: alternativas para analisar o espaço geográfico. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v.4/5, p. 67-79, 2002/2003.

ROCHA, Lurdes Bertol. **O centro da cidade de Itabuna**: trajetória, signo e significados. Ilhéus, Ba: Editus, 2003.

ROSA, Roberto. Cartografia Básica. Universidade Federal de Uberlândia, 2004. Acessado em 14/09/2014, 15:47.

SADALA, Maria Lúcia Araújo. Fenomenologia como instrumento para investigar a experiência vivida: uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau Ponty. In: **Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem**, 2001, Belém – Pará. Anais do 11º Semp. Belém - Pará: Associação Brasileira de Enfermagem, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo, Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, Lucia.. **A teoria geral dos signos**: semiose e autogeração. São Paulo: Ática, 1995.

SANTANA FILHO, Aderbal Pereira e PACHECO, Lilian Miranda Bastos. De casa à escola: o desenho do caminho percorrido numa abordagem Humanista. **A Cor das Letras**: Revista do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana: UEFS, nº 13, 2012.

SANTILLI, Márcio. Natureza e situação da demarcação das terras indígenas no Brasil. In: KASBURG, Carola; GRAMKOW, Márcia. (Orgs.). **Demarcando Terras Indígenas** : experiências e desafios de um projeto de parceria. Brasília: FUNAI; PPTAL; GTZ, 1999. p. 23-44.

SANTOS, Clézio. Cartografia Ambiental e Planejamento Territorial Urbano. **Patrimônio: Lazer & Turismo**, v. 6, n. 7, jul.-ago.-set./2009, p. 40-74.

SANTOS, Clézio. Desenhos e mapas no Ensino de Geografia; a linguagem visual que não é vista. **Geograficidade**, v. 3. Número Especial, Primavera, 2013.

SEEMANN, Jörn. A toponímia como construção histórico-cultural: o exemplo dos municípios do estado do Ceará A toponímia como construção histórico-cultural: o exemplo dos municípios do Estado do Ceará. *Vivência* (Natal), Natal (RN), v. 29, p. 207-224, 2005.

SILVA, Parecida Abreu Ferreira da. Utilização do desenho como instrumento para análise da percepção de risco e medo no trânsito. Rio de Janeiro: COPPE, 2010.

SILVA JUNIOR., Hilton Marcos Costa; STRAFORINI, Rafael. Entre as fronteiras da geografia escolar e a geografia acadêmica em uma escola pública de referência e espaço de formação de professores (CAP-UFRJ). In: **II Colóquio Internacional de Investigadores em Didáctica de la Geografía**, 2012, Belo Horizonte. Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo: Desafios Contemporâneos no Campo do Currículo. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. p. 1-16.

SILVEIRA, Roberison Wittgeinstein Dias da e VITTE, Antonio Carlos. A emergência de um novo saber geográfico: o retorno da ciência à filosofia. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, 23 (1), abr. 2011.

SÓHISTÓRIA.

Mapas

históricos

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&ved=0CDoQFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.sohistoria.com.br%2Fmapas%2Fmapashistoricos%2Fp3.php&ei=InHiU7r7G8_nsATm4KYAQ&usq=AFQjCNHRhIjbmwx9uL1HOfh-EybkFBxm1w&sig2=1mTVZrlxQZNhxsFyaeRSkA. <http://mapas.ibge.gov.br/escolares/atlas-geografico-escolar>. Acessado em 20/07/2014 às 09:40.

SOUZA, Nadia Aparecida de; BORUCHOVITCH, Evely. Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 36, set./dez. 2010.

SOUZA, Telma Mirian Moreira de. **Entre a cruz e o trabalho**. Dissertação apresentada ao programa de pósgraduação da UFBA, 2007. p. 18.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas series iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

STRAFORINI, Rafael. Práticas Curriculares Cotidianas de Geografia: leituras curriculares a partir dos registros de classes de professoras das séries iniciais. In: **IX Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia**, 2011, Goiânia. Encontro Nacional da ANPEGE. Goiânia: ANPEGE, 2011. v. 1. p. 1-8.

TUAN, Yi –Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

TUAN, Yi –Fu. Geografia humanística. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (Org.) **Perspectivas da Geografia**. São Paulo, Difel, 1995. p. 143-164.

TUAN, Yi-Fu. **Paisagens do medo**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

TUAN, Yi –Fu. **Topofilia**. Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: Eduel, 2012.

VARGAS, Icléia Albuquerque de. Territorialidades e representações dos Terena da Terra Indígena Buriti (MS) possibilidades didático-pedagógicas. In: SERPA, A., org. **Espaços culturais: vivências, imaginações e representações** [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. 426 p. ISBN 978-85-232-0538-6. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (maior de 18 anos)

Nós, Aderbal Pereira Santana Filho, aluno do curso de Pós Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade – nível mestrado, da Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia e a Professora orientadora Dra. Lilian Miranda Bastos Pacheco estamos te convidando a participar de uma pesquisa sobre a percepção do aluno indígena Pataxó Caramuru-Paraguaçu, acerca do seu território.

Esta pesquisa, com título: “**O Desenho do lugar: uma representação da territorialidade étnica**” tem a finalidade de verificar, através dos mapas que você vai desenhar, qual a sua percepção em relação ao caminho realizado da sua casa até a escola e do território da sua aldeia.

Para que esta pesquisa seja realizada você precisará conversar comigo, para a realização de atividades, como: 1) produção de um mapa do território de forma espontânea, denominado de pré-teste; 2) cinco encontros para trocarmos ideia, durante as aulas que irei realizar, sobre mapas (cartografia); 3) produção de outro mapa, caracterizando pós-teste, a fim de verificar quais elementos você colocou nele, após esses nossos encontros; 4) entrevista, buscando ouvir você sobre o desenho que fez, desejando saber o que ele quer informar.

Se você permitir, suas falas serão gravadas em áudio. As entrevistas acontecerão na aldeia Caramuru-Paraguaçu, em local que permita tranquilidade e segredo, ficando claro que você pode aceitar ou não a gravação das falas, e que a qualquer momento poderá interromper a entrevista, sem qualquer prejuízo. O mesmo acontecerá com o uso da imagem. Você pode aceitar ou não o uso da sua imagem (fotos), quando eu for apresentar a pesquisa.

Os mapas que você fizer poderão ser assinados, garantido seu caráter autoral da imagem. (seu direito de dono do desenho). Também poderá não colocar o seu nome, caso não queira e as entrevistas, não identificará quem falou, a não ser que você permita.

Durante o processo ensino-aprendizagem, poderá ocorrer a necessidade de você refazer algumas atividades e ao desenhar seu território, poderá lembrar-se de situações tensas ou conflituosas que venham a lhe trazer tristeza ou desconforto. Em ambos os casos, poderá ou não aceitar refazer tais atividades e/ou interrompê-las, sem nenhum prejuízo.

Você não é obrigado a vivenciar esta situação de ensino aprendizagem que poderá favorecer a sua compreensão dos mapas, exercitando a leitura dos mesmos, temática cobrada no ENEM, desejando contribuir para que você possa responder bem a prova de Geografia. Outro ponto é que você poderá entender melhor o território, enquanto lugar de identidade.

Antes da finalização serão apresentados os resultados da pesquisa a você, para que possa verificar se ela correspondeu ao que foi proposto e ao fim do estudo será disponibilizado para o Colégio, uma cópia do relatório, com os resultados da pesquisa, garantindo este retorno, não só para você, mas, também, para toda a comunidade indígena. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Você não receberá pagamento pela sua participação e se acontecer algum prejuízo causado pela pesquisa, você terá o direito à indenização.

Caso haja necessidade de esclarecimentos ou de outras informações relacionadas à pesquisa, coloco-me à disposição, através do endereço da UEFS, na Avenida Transnordestina, s/n – Novo Horizonte, Módulo II, (Mestrado em Desenho Cultura e Interatividade) CEP 44.031-460 e número telefônico (75) 3161-8373 e Conselho de Ética em Pesquisa (colegiado multi e transdisciplinar, existente nas universidades, que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade), da referida universidade, em Feira de Santana, no (75) 3161-8067, bem como no número telefônico do pesquisador: (73) 8848-3848.

Se você estiver esclarecido (a) poderá assinar este termo em duas vias, ficando uma com você e outra comigo.

Feira de Santana, Bahia, _____ de _____ de 2014.

Participante da pesquisa

Aderbal Pereira Santana Filho
Professor-pesquisador

LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos pedindo que o (a) Senhor (a) autorize o adolescente de sua responsabilidade para participar de uma pesquisa, denominada “**O Desenho do lugar: uma representação da territorialidade étnica**”, que será realizada pelo Professor de Geografia Aderbal Pereira Santana Filho, aluno do curso de Pós Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade – nível mestrado, da Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia, orientado pela Professora Dra. Lilian Miranda Bastos Pacheco.

Esta pesquisa, com título: “**O Desenho do lugar: uma representação da territorialidade étnica**” tem a finalidade de verificar, através dos mapas que o adolescente vai desenhar a percepção dele, em relação ao caminho realizado da sua casa até a escola e do território da sua aldeia.

Para que esta pesquisa seja realizada serão necessários encontros com o pesquisador, para a realização de atividades, como: 1) produção de um mapa do território de forma espontânea, denominado de pré-teste; 2) cinco encontros em que o pesquisador irá interagir com os alunos, através de aulas, com sequências didáticas específicas com temática da cartografia escolar; 3) produção de outro mapa mental, caracterizando pós-teste, a fim de verificar quais elementos aparecem nele, após a intervenção do professor pesquisador; 4) entrevista, buscando ouvir do participante da pesquisa o que o desenho quer informar.

Solicitamos sua autorização para que as falas, do (a) adolescente, sejam gravadas. As entrevistas deverão ocorrer na aldeia Caramuru-Paraguaçu, em local que permita tranquilidade e segredo, ficando claro que o (a) senhor (a) pode aceitar ou não a gravação das falas, e a qualquer momento poderá interromper a entrevista, sem qualquer prejuízo para o senhor (a), ou o participante. Poderá aceitar ou não o uso da imagem dele.

Os mapas poderão ser assinados pelo aluno desenhador, garantido o caráter autoral da imagem. Caso ele não permita que seja revelado seu nome, sua vontade será preservada. O mesmo acontecerá com as entrevistas, só identificando o nome do aluno, caso ele permita.

Durante o processo ensino-aprendizagem, poderá ocorrer a necessidade do adolescente em refazer algumas atividades e que ao desenhar seu território, poderá lembrar-se de situações tensas ou conflituosas que venham a lhe trazer tristeza ou desconforto. Em ambos os casos, ele poderá ou não aceitar refazer tais atividades e/ou interrompê-las, sem nenhum prejuízo para ele ou para o (a) senhor (a)..

Também será oportunizado, ao participante da pesquisa, vivenciar uma situação de ensino aprendizagem que possa favorecer a sua compreensão dos mapas, exercitando a leitura dos mesmos, temática cobrada no ENEM, desejando contribuir para que ele possa responder bem a prova de Geografia. Outro ponto é que os participantes poderão entender melhor os conceitos acerca do tema território, enquanto lugar de identidade.

Ao fim do estudo será disponibilizando para o Colégio, uma cópia do relatório, com os resultados da pesquisa, garantindo este retorno, não só para os alunos participantes, mas para toda a comunidade indígena. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Caso haja necessidade de esclarecimentos ou de outras informações relacionadas à pesquisa, coloco-me à disposição, através do endereço da UEFS, na Avenida Transnordestina, s/n – Novo Horizonte, Módulo II, (Mestrado em Desenho Cultura e Interatividade) CEP 44.031-460 e número telefônico (75) 3161-8373 e Conselho de Ética em Pesquisa (colegiado multi e transdisciplinar, existente nas universidades, que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade), da referida universidade, em Feira de Santana, no (75) 3161-8067, bem como no número telefônico do pesquisador: (73) 8848-3848.

Assim, se o (a) senhor (a) estiver esclarecido (a) poderá assinar este termo em duas vias ficando uma com o (a) senhor (a) e outra comigo, autorizando a pesquisa.

Feira de Santana, Bahia, _____ de _____ de 2014.

Responsável pelo participante da pesquisa

Aderbal Pereira Santana Filho
Professor-pesquisador

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E ÁUDIO (participante menor)

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, “**O Desenho do lugar: uma representação da territorialidade étnica**”, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e depoimento, especificados no Termo de assentimento, AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Aderbal Pereira Santana Filho, do projeto de pesquisa intitulado “o desenho do lugar: uma representação da territorialidade étnica” a realizar as fotos e gravação de voz, que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e gravações para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA).

Tendo o meu responsável assinado o termo de consentimento, declaro que concordo em liberar imagem e depoimento e afirmo ter recebido uma via original deste documento assinada pelo Professor Pesquisador e por mim.

Feira de Santana, Bahia, _____ de _____ de 2014.

Participante da pesquisa

Aderbal Pereira Santana Filho
Professor-pesquisador

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E ÁUDIO (maior de 18 anos)

Eu _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, **“O Desenho do lugar: uma representação da territorialidade étnica”**, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e depoimento, especificados, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Aderbal Pereira Santana Filho, do projeto de pesquisa intitulado “o desenho do lugar: uma representação da territorialidade étnica” a realizar as fotos e gravação de voz, que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos e gravações para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador, acima especificado, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA).

Declaro que concordo em liberar imagem e depoimento e afirmo ter recebido uma via original deste documento assinada pelo Professor Pesquisador e por mim.

Feira de Santana, Bahia, _____ de _____ de 2014.

Participante da pesquisa

Aderbal Pereira Santana Filho
Professor-pesquisador

Carta de solicitação

À
Presidente da FUNAI
Nesta

Eu, ADERBAL PEREIRA SANTANA FILHO, mestrando em Desenho, Cultura e Interatividade, pela Universidade Estadual de Feira de Santana, venho através desta, solicitar a autorização da FUNAI para o ingresso em terra indígena, na aldeia Caramuru-Paraguassu, localizada no Sul da Bahia. O objetivo deste ingresso é, único e exclusivamente, para realizar a pesquisa, cujo projeto é intitulado: O Desenho do lugar: uma representação da territorialidade étnica, com os alunos da escola da referida aldeia.

Sem mais para o momento, agradeço antecipadamente a atenção dispensada.

Aderbal Pereira Santana Filho
Mestrando em Desenho, Cultura e Interatividade - UEFS
aderbal_geografo@hotmail.com

SOLICITAÇÃO DO PARECER TÉCNICO

Ofício de Encaminhamento 001

À

Coordenação do programa de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (linguística)

CNPq

Nesta

Eu, ADERBAL PEREIRA SANTANA FILHO, mestrando em Desenho, Cultura e Interatividade, pela Universidade Estadual de Feira de Santana, venho por meio deste, solicitar parecer técnico com relação ao projeto de pesquisa intitulado, **O Desenho do lugar: uma representação da territorialidade étnica.**

Na oportunidade estou encaminhando o plano de atividades a serem desenvolvidas na área indígena e o termo de anuência da minha orientadora.

Sem mais para o momento, agradeço a atenção dispensada.

Aderbal Pereira Santana Filho

Mestrando em Desenho, Cultura e Interatividade - UEFS
aderbal_geografo@hotmail.com

ANEXO

Autorização dos Diretores: Indígena e Não indígena

O Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru-Paraguaçu, **concorda** em participar do projeto de pesquisa do mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade – PPGDCI, da Universidade Estadual de Feira de Santana, sob o título: “**O Desenho do Lugar: uma representação da territorialidade étnica**”, do pesquisador Prof. Aderbal Pereira Santana Filho, sob a orientação da Professora Doutora Lílian Miranda Bastos Pacheco, que consiste em situações de trocas, ensino, aprendizagem, pesquisa e extensão, entre a Universidade e o Colégio Indígena. O objetivo principal da pesquisa é verificar através dos mapas mentais, qual a percepção que alunos, do 2º ano de Ensino Médio, deste Colégio, possuem acerca da importância da territorialidade étnica, dos valores culturais e identitários, tomando por base o lugar de vivência.

Esta pesquisa pretende estabelecer diálogos entre a cultura universal e local, em espaços de educação escolar, em diferentes culturas, principalmente no que se refere às temáticas relacionadas à cartografia escolar. Pretende-se, através de diálogos, ensino, planejamento, intercâmbios culturais e científicos, promover práticas pedagógicas através do uso de diferentes recursos metodológicos, favorecendo o estudo dos mapas e suas representações.

Durante a realização desta pesquisa, serão realizadas atividades pedagógicas com os alunos, relacionados aos temas: mapas, território, lugar, cultura. Na oportunidade, elas serão fotografadas, gravadas e/ou filmadas. Deste trabalho, resultará uma dissertação, como produto final do mestrado, acima citado. Esta produção será apresentada no Colégio Estadual Indígena Caramuru-Paraguaçu e divulgada em eventos e/ou revistas científicas, estando arquivado na secretaria do Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade, na Universidade Estadual de Feira de Santana – BA.

A instituição não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Os riscos ao participar deste projeto se referem às próprias situações de descobertas, erros e acertos de qualquer processo de ensino/aprendizagem, bem como o processo de rememoração de momentos difíceis da história de vida da comunidade.

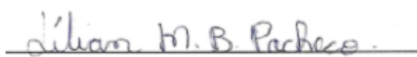
A participação neste projeto é voluntária e os benefícios relacionados à sua participação referem-se à possibilidade de promover um maior conhecimento da realidade local, assim como do conhecimento científico para as áreas da Educação, Geografia e Cultura.

A instituição receberá uma cópia deste termo, onde consta o contato da instituição responsável pelo referido projeto, podendo tirar suas dúvidas agora ou a qualquer momento.

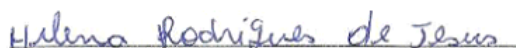
Sendo assim, ao assinar este documento declara ciência e permissão quanto á execução deste projeto, no referido colégio.

Desde já agradecemos a atenção dispensada.

Pau Brasil, 31 de outubro de 2013.




Profa. Orientadora Lílian Miranda Bastos Pacheco.
Universidade Estadual de Feira de Santana-BA.



Diretora indígena do Colégio Estadual da
Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu



Professor pesquisador Aderbal Pereira Santana Filho.
Universidade Estadual de Feira de Santana-BA.
Telefone: (75) 3161-8373 (Mestrado em Desenho
Cultura e Interatividade - PPGDCI)



Diretor não indígena do Colégio Estadual da
Aldeia Indígena Caramuru Paraguaçu

FW: Encaminhamento de Solicitação de Entrada em Terra Indígena para a FUNAI



Date: Wed, 20 Aug 2014 18:19:16 -0300

From: cochs@cnpq.br

To: aderbal_geografo@hotmail.com

Subject: Encaminhamento de Solicitação de Entrada em Terra Indígena para a FUNAI

Prezado Professor Aderbal Pereira Santana Filho:

Enviamos o resultado favorável da análise de mérito de seu pedido para a FUNAI.

Pedimos que, agora, entre em contato diretamente com a FUNAI para receber a concessão de entrada em Terra Indígena.

O e-mail da FUNAI é: aaep@funai.gov.br

Informamos que um dos consultores ad hoc fez algumas observações, em relação a alguns aspectos do projeto. Repassamos à FUNAI a responsabilidade de encaminhar o parecer para você.

Cordialmente,



Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Coordenação do Programa de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
COCHS-AC

cochs@cnpq.br

Autorização da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

 <p>MINISTÉRIO DA JUSTIÇA FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO PRESIDÊNCIA</p> <p>Setor Bancário Sul, quadra 02, lote 14 - Edifício Cléto Meireles, 13º andar CEP: 70070-120 Brasília/DF Telefone: (61) 3247.6013/6014 - E-mail: presidencia@funai.gov.br</p>	<p>FUNAI/SEPRO Serviço de Expediente e Protocolo</p>  <p>00620.0839432014-01</p>
<p>Ofício nº 376 /2014/GAB/PRES/FUNAI-MJ</p> <p style="text-align: right;">Brasília, 05 de setembro de 2014.</p>	
<p>Ao Senhor ADERBAL PEREIRA SANTANA FILHO Rua Ariston Caldas, 179 Bairro Pontalzinho 45603-090 - Itabuna - Bahia</p>	
<p>Assunto: Ingresso em terra indígena (Proc. nº. 08620.048025/2014-11)</p>	
<p>1. Cumprimentando-o cordialmente, encaminhamos em anexo original da Autorização para Ingresso em Terra Indígena nº.71/A.AEP/PRES/2014, concedida a Vossa Senhoria, para ingressar na terra indígena Caramuru-Paraguaçu, com o objetivo de desenvolver projeto de pesquisa intitulado "O desenho do lugar: uma representação da territorialidade étnica" sob a orientação da Profª Drª Lillian Miranda Bastos Pacheco.</p>	
<p style="text-align: center;">Atenciosamente,</p> <p style="text-align: center;">  LUCIANA NOGUEIRA NOBREGA Chefe de Gabinete </p>	

AUTORIZAÇÃO

Conforme solicitação do CONEP e da FUNAI, eu, **Gerson de Souza Melo**, cacique da Aldeia Caramuru-Paraguaçu, autorizo a realização da pesquisa, com os alunos do 2º ano, do Ensino Médio, do Colégio Estadual da Aldeia Indígena Caramuru-Paraguaçu, intitulada: o desenho do lugar: uma representação da territorialidade étnica, a ser desenvolvida: pelo pesquisador, professor de Geografia e mestrando do Programa de Pós Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade, da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, Aderbal Pereira Santana Filho.

Sem mais para o momento, subscrevo-me, estando à disposição para informações complementares.

Pau Brasil, 20 de maio de 2014



Gerson de Souza Melo
Cacique Pataxó da Aldeia Caramuru-Paraguaçu.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O DESENHO DO LUGAR: UMA REPRESENTAÇÃO DA TERRITORIALIDADE

Pesquisador: ADERBAL PEREIRA SANTANA FILHO

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 6

CAAE: 18814413.2.0000.0053

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Feira de Santana

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 795.214

Data da Relatoria: 17/09/2014

Apresentação do Projeto:

Projeto apresentado à Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito para a aquisição do título de mestre em Desenho, cultura e interatividade - PPGDCI, na área de Concentração em Desenho, Registro e Memória Visual - Estudos Interdisciplinares em Desenho. Orientadora: Dra. Lilian Miranda Bastos Pacheco. "Com o advento da Globalização, mais precisamente a partir dos anos 90, o mundo passa por diversas transformações acentuando ainda mais a segregação espacial e de pessoas, uma vez que o acesso às tecnologias e conhecimento, não ocorrem de forma igualitária em todos os lugares do planeta. Seguindo esta reflexão, os povos indígenas, embora globalizados, ainda permanecem excluídos. Processo, que acompanham estes povos desde os primeiros contatos com os não-índios, pois as relações estabelecidas entre o colonizador e o indígena, ficaram marcadas pela dominação, atrocidade e holocausto. Desta forma, os povos indígenas do Sul da Bahia, também viveram e vivem conflitos quer seja por conta do território e/ou da preservação da integridade física e identitária. Dentre eles estão os indígenas Pataxó HãHã-Hãï, que estão lutando para que aconteçam estas conquistas. Outro grande marco refere-se ao processo de reterritorialização, fenômeno que vem se configurando, a partir do momento em que os índios Pataxó HãHã-Hãï, Caramuru-Paraguaçu, receberam suas terras de volta, ocorrendo a reintegração de posse. Esta realidade, há tanto sonhado por estes povos, não aconteceu de forma amigável, pois os que usavam as terras dos indígenas, não satisfeitos com a decisão do Estado,

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS

Bairro: Módulo I, MA 17

CEP: 44.031-460

UF: BA

Município: FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75)3161-8067

E-mail: cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 795.214

tentaram através do uso da força, manter os territórios sob seus domínios." O método utilizado nesta pesquisa será a fenomenologia, baseado na percepção, que conforme Merleau-Ponty (1973, p. 30) são "[...] todas as afirmações espontâneas nas quais vivo, não para negá-las, e sim para compreendê-las e explicitá-las." "Neste contexto, o método fenomenológico possibilitará entender o que pensam os alunos indígenas, do 2º ano, do Ensino Médio, da Escola Estadual Indígena Caramuru-Paraguaçu acerca do território e lugar de vivência. Esta pesquisa será realizada na aldeia Pataxó Hã-Hã-Hã Caramuru-Paraguaçu, que faz fronteira com os municípios de Pau Brasil, Itaju do Colônia e Camacan, localizados no Sul da Bahia. Os participantes serão os alunos do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Indígena Caramuru-Paraguaçu, tendo como objeto de estudo a apropriação da ferramenta cartográfica denominada de mapa mental. A execução deste projeto será dividida em três etapas:

1ª etapa: Levantamento bibliográfico

2ª etapa: Atividade de campo: Primeiros contatos. Primeiramente, realizar-se-á uma visita à Escola Estadual Indígena Caramuru-Paraguaçu com o objetivo de aproximação, solicitação da assinatura, por parte dos diretores, não índio e indígena, da referida unidade escolar, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE.

a) Mapa espontâneo: Encontro com a turma para a confecção do primeiro mapa mental, caracterizado como mapa espontâneo. O pesquisador apresentará aos alunos, do 2º ano, do Ensino Médio, da Escola Estadual Indígena Caramuru-Paraguaçu a proposta da pesquisa e em seguida, através de uma simulação, solicitará que os alunos construam dois mapas: um do território da aldeia e outro do percurso que realiza de casa até a escola, cada um em uma folha de ofício A4.

b) Momento de intervenção: Nesta etapa serão realizados cinco encontros com os alunos do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Indígena Caramuru-Paraguaçu, cada um tendo por finalidade uma temática, relacionada à cartografia escolar. Estes encontros serão planejados e executados a partir de sequências didáticas referentes aos temas: Mapa Histórico - diálogo tomando por base os mapas da colonização, levando os alunos a refletirem sobre as intencionalidades e ideologias que permeiam tais imagens.

Orientação - proporcionar um aprofundamento dos pontos de referência, essenciais para a localização do espaço. Coordenadas geográficas - exercitar a partir dos mapas do território da Aldeia Caramuru-Paraguaçu, como identificar as latitudes e longitudes, a fim de ler e interpretar os mapas. Escala - praticar, através do uso do desenho, a compreensão da escala, associando o

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS

Bairro: Módulo I, MA 17

CEP: 44.031-460

UF: BA

Município: FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75)3161-8067

E-mail: cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 795.214

seu tamanho à quantidade de detalhes. Tipos de mapas e suas convenções - ilustrar inicialmente os tipos de mapas (atlas, cartas, mapas digitais, topográficos, climatológicos etc.) e a importância que os mesmos possuem.

c)Resignificando: Após as intervenções realizadas, as quais estiveram voltadas para o ensino da cartografia escolar, através de uma simulação, solicitar que os alunos construam dois mapas: um do território da aldeia e outro do percurso que realiza de casa até a escola, cada um em uma folha de ofício A4. Com esta atividade pretende-se verificar quais elementos cartográficos aparecem neste último mapa confeccionado, visto que as atividades direcionavam para aspecto da cartografia escolar. Além disso, esta atividade propicia pensar os significados que os alunos possuem acerca do território e o lugar de vivência. 3ª etapa: Análise dos dados: De posse dos dois mapas, pré e pós intervenção,recorrer-se-á à Semiótica, a fim de fazer as leituras dos signos que aparecem neles, comparando-os, procurando verificar quais elementos foram representados e se houve diferenças, quanto à cartografia escolar, pós intervenção. De posse dos dois mapas, pré e pós intervenção, recorrer-se-á à Semiótica, a fim de fazer as leituras dos signos que aparecem neles, comparando,procurando verificar quais elementos foram representados e se houve diferenças, quanto à cartografia escolar, pós intervenção. A fim de compreender os símbolos e a percepção que os alunos possuem em relação ao território e o lugar de vivência, será realizado uma entrevista, não estruturada, buscando através da fala dos alunos, entender o que eles representaram nos mapas."

O pesquisador responsável tem graduação em Geografia respaldando o trabalho com a temática a ser desenvolvida. Apresenta Cronograma atualizado e adequado à proposta da pesquisa. O Orçamento está estimado em R\$ 11.096,00.

Objetivo da Pesquisa:

Na tentativa de atender ao problema proposto, foi elencado como objetivo geral: "verificar, através dos mapas mentais, qual a percepção que os alunos indígenas da aldeia Pataxó Hã-Hã-Hã, possuem acerca das questões do território étnico e do lugar de vivência."

Os objetivos específicos referem-se a: "-utilizar os recursos da Cartografia, enquanto imagem visual, para produzir um registro do território, a partir do imaginário e da percepção do aluno indígena Pataxó Hã-Hã-Hã; -sensibilizar os alunos indígenas Pataxó Hã-Hã-Hã a projetarem o mapa mental que representa o

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS

Bairro: Módulo I, MA 17

CEP: 44.031-460

UF: BA

Município: FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75)3161-8067

E-mail: cep@uefs.br



Continuação do Parecer: 795.214

seu território de vivência;

-proporcionar uma reflexão acerca da importância da cartografia escolar, como elemento essencial no processo de reterritorialização, reafirmação da presença cultural identitária deste povo; -construir uma sequência didática de intervenção sobre o estudo da cartografia escolar e analisar os mapas mentais projetados pelos alunos indígenas Pataxó Hã-Hã-Hã, tomando por base os signos neles contidos, concomitantemente, valorizando as suas falas quanto ao desenho representado."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No formulário simplificado da Plataforma Brasil consta:

RISCOS:

"Encontra-se no âmbito emocional, uma vez que ao fazer o desenho do seu território étnico, o aluno pode recobrar memórias que venham causar-lhe indisposição, sentimento de sofrimento ou de rancor. Neste contexto será possível verificar tais sentimentos, via que muitos destes jovens estiveram no combate, na defesa do seu território, lutando para que o Estado promovesse a reintegração de posse, ou seja, a reterritorialização."

"Durante o processo ensino-aprendizagem, poderá ocorrer a necessidade de você refazer algumas atividades e ao desenhar seu território, poderá lembrar-se de situações tensas ou conflituosas que venham a lhe trazer tristeza ou desconforto. Em ambos os casos, poderá ou não aceitar refazer tais atividades e/ou interrompê-las, sem nenhum prejuízo." (Termo de Assentimento)

Benefícios:

"Primeiramente ao fazer o desenho do território étnico, o aluno está reafirmando seu sentimento de pertencimento, identitário, conduzindo-o a uma reflexão e tomada de consciência acerca da sua história e do seu povo e em segundo, a intervenção no sentido da formação educacional, colaborando para o aperfeiçoamento e domínio dos conteúdos de Cartografia, alfabetização cartográfica e das diversas leituras dos mapas, fato que ajudará o aluno a resolver com maior competência as questões do ENEM."

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS

Bairro: Módulo I, MA 17

CEP: 44.031-460

UF: BA

Município: FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75)3161-8067

E-mail: cep@uefs.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
FEIRA DE SANTANA - UEFS



Continuação do Parecer: 795.214

"...esta situação de ensino aprendizagem que poderá favorecer a sua compreensão dos mapas, exercitando a leitura dos mesmos, temática cobrada no ENEM, desejando contribuir para que você possa responder bem a prova de Geografia. Outro ponto é que você poderá entender melhor o território, enquanto lugar de identidade." (Termo de Assentimento)

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto é viável do ponto de vista ético, o pesquisador atendeu todas as recomendações do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEP/UEFS) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Protocolo de pesquisa completo.

Ressalta-se que a pesquisa também foi autorizada pela FUNAI conforme preconiza a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, mediante ofício nº 346 de 05/09/2014, estando em anexo à Plataforma Brasil a Autorização para Ingresso em Terras Indígenas nº 71/AAEP/PRES/2014 assinada pela presidenta do órgão.

Possui em anexo a Carta de Anuência do Cacique da tribo Pataxó Gerson de Souza Melo e da diretora indígena da escola, Helena Rodrigues de Jesus, ambas também preconizadas pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, bem como autorização do diretor não indígena da escola, Marcos Bispo Santos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após o atendimento de todas as pendências e das recomendações do CEP/UEFS e da CONEP, o Projeto está aprovado para execução, pois atende aos princípios bioéticos para pesquisa envolvendo seres humanos, conforme a Resolução nº 466/12 (CNS).

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS

Bairro: Módulo I, MA 17

CEP: 44.031-460

UF: BA

Município: FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75)3161-8067

E-mail: cep@uefs.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
FEIRA DE SANTANA - UEFS



Continuação do Parecer: 795.214

Considerações Finais a critério do CEP:

Tenho muita satisfação em informar-lhe que seu Projeto de Pesquisa satisfaz às exigências da Res. 466/12. Assim, seu projeto foi APROVADO, podendo ser iniciada a coleta de dados com os participantes da pesquisa conforme orienta o Cap. X.3, alínea a - Res. 466/12. Relembro que conforme institui a Res. 466/12, Vossa Senhoria deverá enviar a este CEP relatórios anuais de atividades pertinentes ao referido projeto e um relatório final tão logo a pesquisa seja concluída. Em nome dos membros CEP/UEFS, deseje-lhe pleno sucesso no desenvolvimento dos trabalhos e, em tempo oportuno, um ano, este CEP aguardará o recebimento dos referidos relatórios.

FEIRA DE SANTANA, 17 de Setembro de 2014

Assinado por:

Zannety Conceição Silva do Nascimento Souza
(Coordenador)

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS

Bairro: Módulo I, MA 17

CEP: 44.031-460

UF: BA

Município: FEIRA DE SANTANA

Telefone: (75)3161-8067

E-mail: cep@uefs.br