



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

JOÃO NAZARENO PEREIRA CORRÊA

**CARTOGRAFIAS DO PATRIMÔNIO CULTURAL DO BAIRRO DO JURUNAS
(BELÉM-PA): ESPAÇO, TEMPO E IDENTIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA**

ANANINDEUA
2020

JOÃO NAZARENO PEREIRA CORRÊA

**CARTOGRAFIAS DO PATRIMÔNIO CULTURAL DO BAIRRO DO JURUNAS
(BELÉM-PA): ESPAÇO, TEMPO E IDENTIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História, da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Augusto de Castro Bastos.

ANANINDEUA
2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Corrêa, João Nazareno Pereira.

Cartografias do patrimônio cultural do bairro do Jurunas
(Belém-PA) : espaço, tempo e identidade no Ensino de História /
João Nazareno Pereira Corrêa. — 2020.

117 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Carlos Augusto de Castro Bastos
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em
Ensino de História, Ananindeua, 2020.

1. ProfHistória. 2. Ensino de História. 3. cartografia. 4.
patrimônio cultural. 5. história local. I. Título.

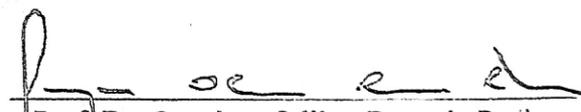
CDD 370.71081

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE

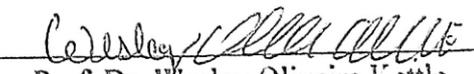
JOÃO NAZARENO PEREIRA CORREA

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Carlos Augusto de Castro Bastos e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha, Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva e Prof. Dr. Wesley Oliveira Kettle reuniu-se no dia 03 de dezembro de 2020, às 09:00 horas para avaliação da defesa de dissertação do mestrando JOÃO NAZARENO PEREIRA CORREA intitulada: "MAPAS MENTAIS E CARTOGRAFIA SOCIOCULTURAL DO BAIRRO DO JURUNAS: diálogos entre história local e sentidos de patrimônio cultural no Ensino de História." Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi APROVADA, com conceito BOM pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso. Informamos ainda que a defesa ocorreu através de videoconferência.


Prof. Dr. Carlos Augusto de Castro Bastos
Orientador


Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha
Membro Externo da Banca / NEB/ UFPA


Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva
Membro da Banca / PPGEH /UFPA


Prof. Dr. Wesley Oliveira Kettle
Membro da Banca / PPGEH /UFPA

Este trabalho é todo dedicado a minha saudosa mãe, Ozenilda Ferreira Pereira, infelizmente uma das vítimas da pandemia do COVID 19.

Mamãe, de seu modo carinhoso e manso, proferia o sábio provérbio: “Águas passadas não movem moinhos”, como meio de me ensinar as consequências dos meus atos. Sua felicidade contagiante e espírito de boa vontade se prolongarão através de mim e de meus filhos. Saudades eternas!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter feito esse momento acontecer, pois sem Ele não haveria superação de todos os obstáculos em minha vida.

Agradeço à minha esposa, Márcia Maria, e aos meus filhos, Caio e Ricardo, pela compreensão em dividir o tempo de convívio familiar com os afazeres desta Dissertação.

Agradeço à minha amada mãe, Ozenilda Ferreira Pereira, que, infelizmente, não está mais presente em minha vida, mas que sempre me incentivou a concretizar meus sonhos.

Agradeço ao meu amigo Sérgio Silva, por ser sempre solícito em me ajudar com os passos deste trabalho científico.

Agradeço aos alunos das turmas 711 e 811 do ano letivo de 2019, da Escola Estadual de Ensino Fundamental Vereador Gonçalo Duarte, que participaram desta pesquisa/ensino.

Agradeço à Direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental Vereador Gonçalo Duarte, de modo especial à Diretora Eunice Pinto e aos técnicos em educação, Laura Sena e Rivelino Bastos, por toda solicitude com esta experiência de pesquisa/ensino.

Agradeço a todo corpo de professores que compõe o quadro do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA 2018 / UFPA-Ananindeua).

Agradeço, em especial ao meu Orientador nesta custosa empreitada de pesquisa/ensino, Professor Dr. Carlos Augusto de Castro Bastos, por seu espírito de diligência e de compreensão em todos os momentos vividos no decorrer da construção deste trabalho.

“Deleita-te também no Senhor, e ele te concederá o que deseja o teu coração.
Entrega o teu caminho ao Senhor; confia nele, e ele tudo fará.”

(Salmo 37: 4,5)

RESUMO

Este trabalho versa sobre os passos efetivados rumo a uma cartografia sociocultural do bairro do Jurunas (Belém-Pará), segundo o ponto de vista cognitivo dos estudantes de duas turmas do Fundamental Maior (8º e 9º Anos), da Escola Vereador Gonçalo Duarte. Esta estratégia de pesquisa/ensino está, sobretudo, focada a movimentar elementos da história local desse espaço urbano e de seu patrimônio cultural com os saberes da História escolar, por intermédio do uso e análise de mapas mentais, de produções textuais e de registros fotográficos formulados pelos sujeitos/discentes. A aplicação desse processo de mapeamento ou sequência didática, emergiu do encontro favorável das minhas experiências de ensino com a teoria científica do Ensino de História, em especial das reflexões emanadas da perspectiva da história local, da noção plural de patrimônio e de importantes vertentes do campo da Cartografia. Posto isto, posso adiantar que este esforço de pesquisa conseguiu vislumbrar os gestos que tais educandos praticam para territorializar os espaços em que vivem e, com isso, ofertou a possibilidade de descortinar novos cenários do patrimônio vivo ou em contínuo movimento desta região sul da Capital Paraense.

Palavras chave: ProfHistória, Ensino de História, cartografia, patrimônio cultural, história local.

ABSTRACT

This text deals with the steps taken towards a sociocultural cartography of the Jurunas neighborhood (Belém-Pará), according to the cognitive point of view of students from two classes of Fundamental Maior (8th and 9th Years), from Escola Vereador Gonçalo Duarte. Research / teaching strategy, mainly, focused on moving elements of the local history of this urban space and its cultural heritage with the knowledge of school history, through the use and analysis of mental maps, textual productions and photographic records formulated by them subjects / students. The application of this mapping process or didactic sequence, emerged from the favorable meeting of my teaching experiences with the scientific theory of History Teaching, especially from the reflections emanating from the perspective of local history, the plural notion of heritage and important aspects of the field Cartography. That said, I can say that this research effort was able to glimpse the gestures that such students practice to territorialize the spaces in which they live and, with that, offered the possibility to unveil new scenarios of living heritage or in continuous movement of this southern region of the Capital of Pará.

Keywords: ProfHistória, History Teaching, cartography, cultural heritage, local history.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do espaço urbano do bairro do Jurunas.....	19
Figura 2 – Planta da cidade de Belém do início do século XIX.....	20
Figura 3 – Fotografia da fachada da Escola Estadual de E. F. Vereador Gonçalo Duarte.....	26
Figura 4 - Fotografia da entrada de acesso do Complexo do Jurunas, situado em frente da Escola E. E. F. V. Gonçalo Duarte.....	27
Figura 5 - Imagem de satélite: Sul do bairro do Jurunas.....	42
Figura 6 – Mapa mental 1 – discente do 9º ano.....	51
Figura 7 – Fotografia das palafitas da vila Caripunas fincadas na beira do Rio Guamá....	52
Figura 8 – Mapa mental 2 – discente do 9º ano.....	63
Figura 9 – Mapa mental 3 – discente do 8º ano.....	64
Figura 10 – Fotografia do trapiche do Porto do Açaí.....	65
Figura 11 – Fotografia do Porto do Açaí sofrendo modificações da sua estrutura e uso devido as obras de reconfiguração iniciadas desde 2015.....	66
Figura 12 – Mapa mental 4 – Discente do 8º ano.....	75
Figura 13 - Fotografia das palafitas da Vila Caripunas fincadas na beira do Rio Guamá..	77
Figura 14 – Fotografia da Rua Estrada Nova com suas palafitas e estâncias fincadas em cima do canal.....	77
Figura 15 – Mapa mental 5 – discente do 8º ano.....	78
Figura 16 – Mapa mental 6 – discente do 8º ano.....	79
Figura 17 – Fotografia dos portos e das pontes de madeira da Rua Estrada Nova.....	80
Figura 18 – Mapa mental 7, representativo da Ilha das Onças – discente do 8º ano.....	82
Figura 19 – Mapa mental 8 – discente do 9º ano.....	83

Figura 20 – Mapa mental 9 – discente do 9º ano.....	84
Figura 21 – Fotografia do matapí de garrafa PET.....	86
Figura 22 - Fotografia do matapí tecido com a tala do jupatí.....	86
Figura 23 - Fotografia da fachada do Complexo do Jurunas com a Rua Estrada Nova.....	89
Figura 24 - Fotografia que mostra algumas das barracas de ervas do Complexo do Jurunas.....	90
Figura 25 – Fotografia que versa sobre a chegada do açaí das ilhas.....	91
Figura 26 – Fotografia que registra o difícil desembarque de produtos no Porto Açaí.....	93
Figura 27 – Fotografia que rerata o barco escolar se aproximando dos portos do Jurunas.....	94
Figura 28 – Mapa sociocultural do bairro do Jurunas (protótipo 1).....	98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O JURUNAS E SUAS TROCAS COM A ESCOLA GONÇALO DUARTE: PERSPECTIVAS DE HISTÓRIA LOCAL E DE PATRIMÔNIO CULTURAL .	17
2.1 O Jurunas e Seu Lugar na Construção da Cidade de Belém	17
2.2 Os Sujeitos Discentes e a Escola Gonçalo Duarte	26
2.3 Os Percursos dos Discentes sob o Olhar Contra- Hegemônico da Dimensão Local	29
2.4 Cidade e Patrimônio em Movimento	34
3 MOVIMENTOS DA CARTOGRAFIA COM O ENSINO DE HISTÓRIA	41
3. 1 O Porquê da Escolha da Cartografia	42
3. 2 Algumas Impressões sobre os Mundos do Mapa	53
3.3 Cartografia Social e Algumas Impressões dos Mapas Mentais desta Pesquisa/Ensino	59
4 TERRITÓRIOS JURUNENSES E RIBEIRINHOS EM MOVIMENTO NO ENSINO DE HISTÓRIA	68
4.1 As Experiências com as Aulas Oficinas: pesquisa e ensino na comunidade de aprendizado	68
4.2 A Produção dos Alunos em Diálogo com a Aprendizagem Histórica	72
4.3 O Processo de Montagem da Carta Sociocultural dos Territórios Jurunenses e Ribeirinhos	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE	106

1 INTRODUÇÃO

O forte pensamento que move as páginas deste texto é o de compartilhar experiências de ensino-aprendizagem fecundadas no diálogo entre elementos da história local do bairro do Jurunas (Belém-Pará) e de seu patrimônio cultural com os saberes escolares de História. Propósito que ganhou viabilidade ao adotar a cartografia, a linguagem de expressão e de representação dos mapas, enquanto estratégia de pesquisa/ensino apropriada a conjecturar, apreender e movimentar os referenciais cognitivos expressivos dos espaços de maior trânsito e de pertencimento dos estudantes de duas turmas do Fundamental Maior (8º Ano e 9º Ano), da Escola Estadual Vereador Gonçalo Duarte.

Com vistas à materialização deste plano, tornou-se imprescindível manejar a pesquisa de campo por intermédio do processo de mapeamento dos saberes prévios destes discentes, ou seja, busquei criar condições propícias para que participassem das aulas oficinas¹. Assim, visei estimular que estes formassem registros fotográficos, produções textuais e, sobretudo, a principal fonte de pesquisa e ensino deste trabalho, seus mapas mentais, no intuito de reunir subsídios suficientes que me levassem a uma compreensão mais profunda das dinâmicas socioculturais empreendidas em seus trajetos de maior significância.

Neste desígnio, trabalhar o mapa mental nas aulas oficinas exigiu se aproximar das concepções de Kozel (2009, p. 01), o qual o compreende como “uma forma de linguagem que retrata o espaço vivido representado em todas as suas nuances”. Portanto, mapas mentais são desenhos ou mensagens gráficas simples que apresentam a propriedade de apreender imagens, sons, formas, odores e sabores. Uma ferramenta, desse modo, adequada para enveredar pelo território das vivências tecidas pelos estudantes em seus espaços de trânsito e de referência.

Posto isto, a ideia de problematizar, ler e avaliar os sentidos tracejados nos mapas cognitivos ganhou maior viabilidade ao entrecruzá-los com os registros fotográficos e com as produções textuais. Metodologia que, oportunizou apreciar o bairro em questão de uma perspectiva mais ampla e centrada na percepção do diálogo que este exerce para com as águas

¹ A metodologia das aulas oficinas apresenta, como premissa, (re)conhecer, em primeira instância, os conhecimentos prévios dos sujeitos/discentes, para depois se pensar nas fases sucessivas de intervenção pedagógica do ensino de História. A aplicação das aulas oficinas consiste, sobretudo, em inserir o aluno como principal responsável pela sua aprendizagem, posicionando o professor a assumir o papel de orientador, supervisor, ou seja, de facilitador do processo de ensino-aprendizagem e, não como fonte única de informação e conhecimento (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 77-79).

do Rio Guamá e da Baía de Guajará, bem como, para com os territórios ribeirinhos situados em frente a Belém.

Em outras palavras, a execução deste olhar analítico para além da conjuntura histórico-espacial do Jurunas, deveu-se ao fato desse grupo de discentes ser formado por indivíduos residentes não só nas áreas circunvizinhas à mencionada unidade de aprendizado, mas também por sujeitos moradores das Ilhas do Combu, do Maracujá e das Onças. Espacialidades que muito se afastam dos roteiros mais celebrados do centro da Capital Paraense, mas nem por isso, menos expressivas de histórias e de usos e sentidos de patrimônio.

Percorrer as trilhas cotidianas desse diversificado público escolar, conforme as impressões e informações extraídas da análise desse material, corroborou para traçar a ideia de elaborar um mapa sociocultural do sul do bairro do Jurunas. Um produto de ensino portador da propriedade visual de situar, representar e provocar discussões relativas aos modos como estes agentes circulam e vivenciam seus territórios, objetivando com isso, (re) conhecer e movimentar histórias e elementos inerentes do seu patrimônio cultural.

O latente desejo de mover o ensino de História, a partir da interlocução da cartografia com as noções de história local e de patrimônio cultural emerge do cotidiano de ponderações concernentes a minha atuação como profissional da educação, aliás, da constatação das dificuldades de manipular tais concepções nas aulas de História. De igual modo, é um esforço de pesquisa afluído das histórias e das trocas culturais que passei a perceber ao interagir como cidadão, pesquisador e frequentador dos espaços públicos jurunenses, de maneira especial, a Feira do Complexo do Jurunas e o Porto do Açaí situado na Rua Estrada Nova. Locais de acentuada comercialização de produtos resultantes da agricultura familiar dos lavradores ribeirinhos: açaí, farinha de mandioca, ervas e frutos como a castanha do pará, pupunha, etc.

Colocar em movimento os saberes históricos e os sentidos patrimoniais significativos das pessoas que vivenciam estes espaços, demandou muito mais que boa vontade, requisitou um investimento conceitual mais expansivo para com a minha prática de ensino, o que só se efetivou ao estreitar os laços com o instrumental teórico e metodológico da seara científica deste Mestrado Profissional em Ensino de História, melhor dizendo, das leituras reflexivas debatidas nas disciplinas e sinalizadas nas sessões de orientação.

Essa via de mão dupla entre prática e teoria, conferiu substratos para a transformação da minha sala de aula em laboratório de pesquisa, inserindo tais educandos como efetivos participantes da construção de um conhecimento pautado na apreensão de processos históricos impregnados nos seus espaços de trânsito e de referência. Dito de outro modo, a aplicação dos

passos dessa cartografia tornou-se tangível por procurar enxergar o patrimônio cultural enquanto prática discursiva inerente de um território, o que implicou vislumbrar novas visões patrimoniais decorridas do estranhamento desses estudantes para com as histórias dos locais que compõe o seu lugar (CERTEAU, 1998, p. 169-191).

Com efeito, tais estudantes ao rascunharem nos mapas mentais seus percursos diários praticados nos espaços em que vivem, obtiveram a oportunidade de refletir e de expressar suas relações com sua escola, com seu bairro ou comunidade ribeirinha. Motivações que me levaram a estruturar esta Dissertação em três capítulos, a saber: no primeiro (segunda seção), concentro minha atenção em situar o bairro do Jurunas no fluxo de construção histórico/espacial da região sul da cidade de Belém. Tento me aproximar de concepções formuladas não só por historiadores, mas também por pesquisadores de outros domínios científicos (da Antropologia, da Arquitetura e Urbanismo e da Geografia), no ensejo de perceber seus aspectos de singularidade e de diversidade. Em seguida, procuro refletir de maneira entrelaçada sobre os conceitos de história local e de patrimônio cultural, almejando sempre compreender suas transformações de sentido ao longo do tempo e, como estes dialogam com os componentes curriculares do ensino de História.

No capítulo 2 (seção três), justifico a escolha da cartografia como meio dinamizador de aprendizagem e fonte de estudo. Somado a isso, reitero a marcante influência de renomados pesquisadores do mundo gráfico/cartográfico, dentre eles, John B. Harley, Yves Lacoste, Fernand Julie e muitos outros, cujas ponderações provocaram a desnaturalização do modo estanque e eurocentrista que nutria a forma de pensar o mapa. Por intermédio desse processo de desconstrução do mapa, se fez possível pensar e operacionalizar o mapa mental como um instrumento de absorção, avaliação e interpretação das impressões e sensações grafadas por estes sujeitos de aprendizado acerca de seus territórios. Em seu último trecho, viso adaptar as reflexões características do mapeamento participativo da cartografia social a esta proposta de pesquisa/ensino, aspirando ampliar o olhar sobre as formas como tais sujeitos de aprendizado se apropriam de seus espaços, ou seja, seus modos de ser, de fazer e de viver.

No terceiro capítulo (quarta seção), contextualizo os trâmites de apresentação da pesquisa/ensino junto à comunidade escolar. De maneira sucessiva, especifico os detalhes da aplicação metodológica das aulas oficinas, visando sempre explicitar as experiências de ensino-aprendizagem que resultaram no olhar desnaturalizado de conceber meus alunos, ou seja, de ouvi-los e olhá-los mais de perto em sua movimentação cotidiana. E, finalmente esmiúço os passos do processo de montagem do Mapa sociocultural do sul do bairro do Jurunas.

Assim sendo, este desenho de narrativa ao versar sobre situações de ensino-aprendizagem desencadeadas a partir das impressões cognitivas destes alunos, permite olhar com maior clareza para parte de um mundo repleto de conotações de pertencimento, para ambientes onde exercem suas múltiplas vivências e ações, ou seja, nas ruas, nos portos, nas águas do Rio Guamá ou em seus territórios ribeirinhos.

Logo, o presente texto ao tentar conjugar estes ambientes com o ensino de História, convida você a olhar para outros cenários da cidade praticada de Belém. Cenários constituídos segundo o ponto de vista das pessoas que o elegeram e que percorrem cotidianamente este recorte tão rico de histórias, diverso de sentidos e em contínuo movimento, chamado Jurunas.

2 O JURUNAS E SUAS TROCAS COM A ESCOLA GONÇALO DUARTE: PERSPECTIVAS DE HISTÓRIA LOCAL E DE PATRIMÔNIO CULTURAL

Esta seção é o primeiro trecho do caminho a ser percorrido com vistas à tessitura de uma representação cartográfica, capaz de envolver e movimentar a história local do bairro do Jurunas e de seu patrimônio no Ensino de História.

Neste sentido, viso apresentar/contextualizar no item 2.1 o lugar do Jurunas na construção da cidade de Belém e sua influência no cotidiano de seus moradores, em especial no dos sujeitos/discentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Vereador Gonçalo Duarte. Diante disso, busco justificar o porquê da escolha deste bairro enquanto objeto e recorte espacial da presente pesquisa, ao propor discorrer sobre determinados traços da sua história e das redes de sociabilidades tecidas por seus moradores: seus vínculos de vida, suas estratégias de sobrevivência, seus sentimentos de pertencimento inerentes de seu meio e de seu tempo presente.

No item 2.2, trato de explicitar de modo respectivo, as motivações da escolha dos sujeitos/discentes do 8º Ano e do 9º Ano como protagonistas colaboradores deste experimento científico e da Escola Gonçalo Duarte enquanto cenário propulsor desta pesquisa. Em seguida, nos itens 2.3 e 2.4 procuro tecer de modo entrelaçado um esboço teórico e metodológico condizente às perspectivas da história local e da noção plural de patrimônio cultural. Concepções que se tornaram imperiosas, por propiciarem a ler a cidade e os ambientes de trânsito de tais alunos enquanto espaço de experiências e de possíveis relações com o ensino de História.

2.1 O Jurunas e Seu Lugar na Construção da Cidade de Belém

Muito mais que um bairro, uma “nação”: a “nação jurunense”. Dessa maneira orgulhosa é anunciado o bairro do Jurunas por seus moradores e reconhecido por outros habitantes de Belém.

Imagem identitária consolidada segundo Carmen Izabel Rodrigues (2006, p. 123-168), ao longo do século passado, a qual é a florada de uma característica bastante peculiar dos seus habitantes, sua “sociabilidade festiva”. Singularidade efervescente dos eventos festivos promovidos nas suas casas noturnas e organizados por suas agremiações beneficentes de cunho esportivo e carnavalesco, dentre elas, as realizadas pela Escola de Samba Rancho Não Posso

Me Amofiná, a maior campeã do carnaval belenense. Esse marcante aspecto lúdico ainda se mostra incluso nas celebrações dos santos do catolicismo e nos eventos de matriz africana, que ganham as ruas dessa imediação ao longo do ano. Outro elemento bastante representativo deste sentimento de pertencimento, advém das trocas materiais e simbólicas com a cultura ribeirinha, afinal de contas a história do Jurunas nasce do contato com o Rio Guamá.

Desse modo é visto o bairro do Jurunas, uma das espacialidades mais antigas e populosas da cidade de Belém do Pará². Lugar de movimento e de múltiplas sociabilidades, de caráter periférico e central, de acentuada atividade econômica e diversidade sociocultural. Local historicamente marcado por baixos investimentos em termos de infraestrutura urbana, desdobrados ainda hoje na recorrente falta d'água nas residências, nas ruas não asfaltadas e na presença demasiada de esgotos a céu aberto em suas circunscções.

Sua nomenclatura nativa tem seu emprego desde meados do século XIX, e advém da designação conferida a uma de suas primeiras vias abertas na mata, a “Boca” do Jurunas ou Estrada do Jurunas (RODRIGUES, 2006, p. 71).³ Outras comunidades indígenas também receberam significativas homenagens por parte da administração pública ao emprestarem seus nomes às suas ruas (Tamoios, Timbiras, Mundurucus, Pariquis) e travessas - Caripunás, Apinagés, Tupinambás (CRUZ, 1973, p. 50-51).

Seu território, ao sul, está assentado às margens do Rio Guamá, cujas águas emaranham-se às da Baía de Guajará, aspecto geográfico que explica o profundo contato econômico e social com outras regiões interioranas e com as comunidades ribeirinhas das diversas ilhas situadas no entorno da capital paraense, evidenciado através de seus inúmeros portos e comércios de pequeno e médio porte. No tocante, a faixa de terra, que se expande para o interior da cidade, faz fronteira com os bairros de Batista Campos ao norte, pela Travessa Tupinambás; com a Cidade Velha a oeste, pela Rua Cesário Alvin; e Condor a leste, pela Travessa Quintino Bocaiúva compondo um formato espacial poligonal (BASTOS, 2015, p. 37).

² O bairro do Jurunas atualmente conta com uma população estimada em 64 mil habitantes, tornando-o um dos mais populosos da região metropolitana de Belém do Pará. Informação extraída do Censo 2010/IBGE, retirada do site <www.belem.pa.gov.br>, acessado dia 08/09/2019 às 16:42.

³ O termo Jurunas é proveniente do grupo indígena dos Juruna, de língua yudjá, do tronco linguístico tupi, os quais eram antigos habitantes das ilhas e penínsulas do baixo e médio rio Xingu. A expressão Juruna significa, em Língua Geral, "bocas pretas", porque a tatuagem características desse grupo indígena era uma linha que descia da raiz dos cabelos e circundava a boca. *Juruna – yudjá – Indígenas do Brasil*. Disponível em <<http://brasil.antropos.org.uk>> 184. Acesso em 09 set 2019 às 21:02.

Figura 1 – Mapa do espaço urbano do bairro do Jurunas



Fonte: SILVA, Sérgio (2020).

Este espaço onde viria a ser constituído o Jurunas, ao longo do século XVIII, ainda se caracterizava numa região de alagados, pantanosa e de difícil comunicação com a parte central de Belém, Cidade Velha e Campina, as quais se encontravam separadas pelo então Igarapé do Piry. Alinhado também de alagadiço da Juçara pelos moradores mais antigos, este igarapé, estendia-se das proximidades do Convento de São Boaventura, atual Arsenal de Marinha, fazendo divisa e se enredando com o próprio Jurunas, percorrendo e espalhando-se pelo centro da Cidade Velha, onde possuía sua maior abertura, lançando suas águas na baía de Guajará, às proximidades do Forte do Castelo.

A partir da segunda metade dos anos setecentistas, para ser mais preciso, em pleno contexto pombalino, e nas iniciais décadas oitocentistas, esta paragem passa a ser interligada ao centro urbano através do processo de aterramento deste igarapé, do qual derivou as estradas das Mongubeiras e de São José (hoje respectivamente, avenidas Almirante Tamandaré e Dezesesseis de Novembro) e em ruas e travessas que surgiam e se conectavam as estradas abertas na mata, dentre elas: as estradas do Jurunas e Conceição, atuais Roberto Camelier e Governador

Fernando Leão Guilhon, as quais cruzam seu território e fazem parte da sua historicidade (CRUZ, 1973, p. 257).

Figura 2- Planta da cidade de Belém do início do século XIX



Fonte: SILVA, Sérgio (2020)

As plantas topográficas da Capital do Pará, esboçadas por engenheiros militares desde fins do século XVIII e ao longo do século XIX, como esta disposta acima, de autoria do Major Hugo de Fournier, ajudam a refletir acerca do processo de construção histórico-espacial de seu território (ALMEIDA, 2010, p. 103-117; CRUZ, 1973, p. 292-293). Por se constituírem enquanto linguagem de comunicação e de representação, possibilitam o entrever de inúmeros caminhos em que a cidade se expandia, particularmente ao que dava direção aos limites da

Cidade Velha, onde funcionava a Ribeira das Naus, estaleiro destinado a fabricação de "navios, escaleres e lanchas", recanto este que funcionou como Arsenal de Marinha no decurso do século XX e que abriga atualmente o Hospital Naval de Belém (CRUZ, 1973, p. 48-49). Outro caminho tracejado nessas expressões cartográficas é o que dava em direção ao Hospital de São José, ponto em que já havia funcionado o Convento de São José, estabelecido em 1749, pelos capuchos da Ordem de Nossa Senhora da Piedade que, passados os anos, assumiria outras funções e conotações: depósito de pólvora, prisão e olaria, presídio ao longo do século XX, até ser usado a partir dos anos 2000, após passar por obras de readequação arquitetônica, como espaço de cultura da cidade de Belém (CRUZ, 1973, p. 212, 229, 256).

O Jurunas nascia assim, para além da primeira légua patrimonial, a qual tinha início na Cidade Velha e se prolongava pela estrada do Utinga, atual Avenida Nazaré. Seus moradores/desbravadores - índios, caboclos, mestiços, negros, escravos - tiveram de enfrentar situações adversas e viver em habitações modestas assentadas em caminhos estreitos e mal alinhados abertos na mata, os quais transformavam-se em pântanos com a ocorrência das chuvas e do período de maré alta (CRUZ, 1973, p. 48-142-270).

Com relação à inerente presença de tais áreas alagadas, Conceição Almeida (2010) balizada em notas de jornais, nas plantas da cidade e em estudos técnicos desse contexto, descortina uma Belém em movimento, no que diz respeito às dificuldades enfrentadas por seus segmentos sociais ao conviverem num cotidiano de construção e avanço espacial, entrelaçado ao convívio com as águas (ALMEIDA, 2010, p. 98-99). Em outros termos, a pesquisadora observa a iniciativa dos poderes públicos e da própria população em tornar notório "que era necessário vencer as águas, submetendo-as aos planos de expansão de Belém, nos quais ficaram estabelecidos os traçados de ruas, travessas, largos" (ALMEIDA, 2010, p. 104). Desse modo, o procedimento técnico adotado foi o de canalizar e invisibilizar as águas, categorizado por Almeida de "enquadramento das águas", o qual consistia em continuar a dessecar o já mencionado Igarapé do Piry e outros "terrenos baixos e áreas consideradas pântanos, algumas delas denominadas de igapó" (ALMEIDA, 2010, p.104-105). As justificativas alardeadas pelos membros elitistas para o dessecamento de tais áreas encharcadas não era somente a necessidade de aumento da área urbana, mas também o de eliminar as "águas más" e suas consequências negativas, odores fétidos e miasmas causadores de enfermidades mortais (ALMEIDA, 2010, p. 107-111).

O Jurunas, por essência uma dessas áreas de baixada⁴, era alvo não somente dessas transformações territoriais e de enquadramento das águas, mas também de anúncios de jornais, cujos conteúdos eram a busca de informações indicativas a escravos fujões que vagavam nas emergentes vias destas espacialidades. Tal argumentação é ancorada no importante artigo de José Maia de Bezerra Neto “Histórias Urbanas de Liberdade: Escravos em Fuga na Cidade de Belém”, que subsidia o entendimento das atividades comerciais, das relações de conflito e de negociações em que a escravaria estava imersa, assim como, suas teias de sociabilidades nos espaços que se expandiam para além do centro (BEZERRA NETO, 2002, p.132).

Nessa direção, Bezerra Neto enfatiza que apesar do aumento da população livre da cidade de Belém na segunda metade do século XIX, sua quantidade de escravos mantivera-se quase a mesma das primeiras décadas desse século, um forte indicativo que as dinâmicas escravocratas ainda permaneciam em pleno movimento. Cenário, que pode ser explicado através das constantes fugas de cativos das regiões interioranas rumo a Capital do Pará, pois, segundo Bezerra Neto, estes eram atraídos pela possibilidade de ficarem anônimos em seu espaço urbano ao assumirem a condição de negros forros. Outro acentuado fator de atração, eram suas estratégias de sobrevivência e de negociações tecidas em parceria com familiares e amigos, haja vista que, muitos haviam nascido e vivido pelo menos por determinado tempo em Belém, o que os ajudava a permanecer o maior tempo possível no anonimato e a desfrutar de certa liberdade nas áreas periféricas, bem distantes dos seus senhores e da parte central da cidade (BEZERRA NETO, 2002, p. 225-230).

Muitos desses escravos fujões, conforme os anúncios da imprensa da época, eram avistados nos perímetros de baixada, quer dizer, nas proximidades do Arsenal de Marinha, do Porto do Sal e nas estradas do Jurunas e Estrada Nova, alugando seus serviços como carpina, aguadeiros e outros ofícios, assumindo mesmo que por um curto momento a condição de trabalhadores, abandonando assim, a condição servil escravocrata (BEZERRA NETO, 2002, p. 32, p. 241-247). Assim sendo, o Jurunas e outras manchas urbanas que surgiam transformavam-se num refúgio, num meio de tornar “a capital paraense em sua cidade”, um lugar de aceitação, de oportunidade, onde os escravos saíam da condição de “coisas” para de “sujeitos históricos” (BEZERRA NETO, 2002, p. 229).

⁴ Para Pimentel, Santos e Silva as áreas de baixadas denominadas também de várzeas, “apresentam níveis topográficos baixos que vão de 0 a 4 metros de altitude. São áreas que sofrem inundações diárias, que se dão pela influência das marés ou de índices pluviométricos intensos. As várzeas estão presentes no entorno da baía do Guajará, do rio Guamá e baixos cursos dos igarapés que recortam a Região Metropolitana de Belém”. REVISTA GEONORTE, Edição Especial, V. 2, N. 4, p. 34-45, 2012.

Em fins do século XIX e nos primeiros anos novecentistas em decorrência dos recursos da economia da borracha, a cidade de Belém, melhor dizendo, suas áreas centrais passariam a dispor de praças, jardins, quiosques, belos palacetes, largas avenidas, eletricidade, cinema, sistema de bondes e etc. Todavia, esse processo de urbanização e embelezamento não fora projetado para alcançar o Jurunas e outras áreas de subúrbio, mas nem por isso deixariam de sofrer suas consequências (SARGES, 2002, p. 112-155). É o que possibilita entrever o estudo de Luiz Augusto Pinheiro Leal (2008, p. 41-42), ao problematizar a influência e persistência da capoeira diante da conjuntura imposta no espaço central citadino, que "expulsava para lugares cada vez mais distantes a população miserável que habitava os cortiços e as estalagens que antes se misturavam com as residências das famílias ricas".

Dessa forma, a população pobre, de maioria negra e cabocla, aumentava sensivelmente nas manchas periféricas do Jurunas e do Umarizal, nas quais persistiam com suas "práticas culturais" (batuques, crenças, folguedos de rua) e com seus modos de fazer e viver a cidade, que em muito se distanciavam do modelo de civilidade pretendidos pelos grupos dirigentes belenenses, desejosos de difundir e consolidar novos hábitos, valores e normas com o fim de impor sua visão de mundo e controlar as "classes perigosas" e seus variados hábitos considerados permissivos e incivilizados (LEAL, 2008, p. 31-32).

Ao buscar ler o Jurunas em sua diversidade e singularidade, o que significa enxergá-lo para além da imagem corroborada no decorrer do século XX, de uma "hegemônica Belém - Metrópole da Amazônia", fez-se necessário recorrer a trabalhos imbuídos em focalizá-lo como palco de estudo, dentre eles, a Dissertação de Mestrado, da arquiteta e urbanista, Flávia Araújo (2008, p. 107), na qual procura desvelá-lo em suas redes de subjetividades e em seus diálogos com o restante da cidade.

Pautada em sua pesquisa de campo, a estudiosa sublinha que grande parte dos moradores jurunenses são provenientes do interior do Pará e de Estados vizinhos, notadamente do Maranhão, atraídos a partir dos anos 50 e 60 pelas oportunidades de ocupações em atividades comerciais e portuárias ofertadas no Ver-o-Peso e outros serviços da esfera pública (escola, hospital, etc.) e, ao fato de possuir uma morada próxima ao centro, motivo de orgulho (ARAÚJO, 2008, p.108). Nessa área a beira-rio, pertencente até então a União, sem infraestrutura (luz elétrica, água encanada, saneamento), que tais moradores foram edificando suas moradias, apoiadas em "estacas fincadas no meio da lama", as casas de "palafitas", ainda presentes ao longo da Estrada Nova, as quais foram se agrupando e se interligando por meio de passarelas ou pontes de madeiras, chamadas estivas (ARAÚJO, 2008, p. 108-111).

Com o vagar dos anos 70 e 80 a baixada jurunense em razão dos embates, imposições, e negociações exercitadas entre os poderes públicos (governo estadual e municipal) e seus moradores, passaria a contar com asfalto em suas principais vias, com água encanada, com linha de ônibus e com iluminação pública, transformando-se em “área consolidada”. Apesar da aparente consolidação urbana, essa área contém em suas entranhas especificidades e subjetividades, “fortemente vinculadas aos hábitos ribeirinhos, onde seus habitantes dependem direta ou indiretamente do Rio Guamá”, o que a distancia da visão ufanista propagandeada nos periódicos paraenses e pela própria esfera governamental de “Metrópole da Amazônia”, com seu processo de valoração e de fabricação do espaço (ARAÚJO, 2008, p. 115-116). Esta conjuntura se desdobra e continua a persistir numa Belém *bricouler* das baixadas jurunenses, muito bem explicitada por Araújo no seguinte trecho:

Esta Belém *bricouler* do “odor de estiva”, da pobreza, criada pelos trânsitos constantes, daqueles que dependem e se amontoam diariamente no mercado de peixe do Ver-o-Peso, é uma faceta da cidade que pouco se traz à tona, uma zona bastante estigmatizada na História local, no sentido de ser tratada como uma doença que se deve combater e eliminar. (ARAÚJO, 2008, p. 117).

Por ser uma parte de Belém com características tão diversas em termos de ocupação sócio-espacial, Erick Bastos (2015), após executar seu mapeamento geográfico, classifica o Jurunas de "periferia central" ou "periferia distante centralizada". Para isso, utiliza como argumento a ocorrência de dois tipos mais incisivos de ocupação desse espaço, sentidas, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX e no limiar deste século:

uma mais espacialmente definida e parecida com os bairros de cotas mais altas, com ruas e traçados retilíneos em quadrículo (quarteirões), próximos aos bairros de Batista Campos e Cidade Velha; e outra com maior irregularidade, com ruas mais estreitas e sem ordenação prévia, localizadas a sul e sudeste do bairro. É onde se encontram as casas de palafita, que são locais com maior incidência de alagamento, embora o bairro como um todo esteja sujeito a essa situação. (BASTOS, 2015, p. 42).

Bastos ainda se vale de uma outra variante para definir o Jurunas enquanto "periferia central", o fato de agrupar ao mesmo tempo tanto componentes físicos característicos de uma periferia, quanto de áreas centrais da cidade, por contar com rede de supermercados, com belos pontos históricos e turísticos como o antigo Presídio de São José e com uma fração do Projeto Portal da Amazônia, uma orla para o rio. O que é visto com bons olhos pela iniciativa privada que ambiciona a construção de residenciais verticais sob o estímulo da parceria entre os governos municipal e estadual, o qual acarreta impactos econômicos, sociais e culturais que

incidem com maior força sobre os antigos moradores da parte sul do Jurunas (BASTOS, 2015, p. 45-46).

Não poderia deixar de comentar mais uma vez a respeito da singularidade mais efusiva dos moradores desse lugar: sua identidade, quer dizer, os sentidos que os move e os agrupa. Nesse intuito, as ponderações de Carmen Izabel Rodrigues (2006, p. 11-12) foram cruciais por investigar os elementos estruturantes de sua diversidade identitária do ponto de vista antropológico, se propondo a dar voz às interpretações “que os próprios moradores fazem de suas vivências e experiências individuais ou coletivas no contexto urbano”. Nesse âmbito, Rodrigues se preocupa em rastrear o conjunto de construções identitárias tecidas em larga medida por migrantes de origem ribeirinha, que ao se fixarem nesse território a beira-rio, “misturaram práticas e saberes ribeirinhos com novas práticas construídas no mundo urbano”, reconstruindo desse modo, com suas redes de sociabilidade de parentesco, compadrio, vizinhança e amizade (RODRIGUES, 2006, p. 11–12).

Em consonância com essa lógica, esses “ribeirinhos/urbanos” autodenominados jurunenses, conseguiram também (re)afirmar suas múltiplas identidades ao longo tempo, através da realização periódica de suas manifestações festivas e religiosas: o carnaval, as festas juninas, as festas de aparelhagem, as celebrações em homenagem aos santos do catolicismo popular muitos deles sincretizados e incorporados às festas de caboclo, umbanda ou mina (RODRIGUES, 2006, p. 11–15). Por essas condicionantes, Rodrigues, concebe o Jurunas como um espaço de fronteira em fluxo contínuo, um lugar de transição, aquele que liga a cidade ao rio e às ilhas e que pode ainda ser lido como um território de “criação cultural” específico de seus habitantes, marcado por um forte sentimento de pertencimento e de intensa inovação e criatividade.

Problematizar esse conjunto histórico-espacial, favorece não só a reflexão acerca de seu lugar no processo de construção da cidade, como também, aflora a possibilidade do manejo de sua história local e de suas subjetividades nas aulas de História. Dizendo de outro modo, analisar o bairro em questão, conforme o olhar cognitivo dos alunos do 8º e 9º Anos, impregnados em suas produções cartográficas, refiro-me a seus registros fotográficos, a suas impressões textuais e enfaticamente a seus mapas mentais, potencializa apreender a dimensão histórica da sua ocupação espacial, bem como, as dinâmicas sociais, culturais e econômicas cotidianamente vivenciadas por eles em seus principais espaços de trânsito e de identidade.

2.2 Os Sujeitos Discentes e a Escola Gonçalo Duarte

A escolha dos mencionados sujeitos/discentes de uma turma do 8º Ano e de uma turma do 9º Ano justifica-se em função destes apresentarem um maior nível de maturidade para cumprir com as tarefas propostas no decorrer das fases de aplicação das aulas oficinas desta pesquisa/ensino e, ao fato de possuírem maior autonomia para transitar nas diferentes espacialidades desse local da cidade, quando comparados com estudantes de outros Anos (ou Séries) do Ensino Fundamental Maior. A união dessas turmas, resultou num universo de 60 alunos, cuja faixa etária é a dos 13 aos 14 anos. Sua maioria (88, 4 %), é composta de indivíduos residentes das travessas, ruas, passagens e vilas (inclusive à beira-rio) situadas nas áreas urbanas circunvizinhas à escola. Já seu menor número (11, 6 %), é formado por alunos oriundos das comunidades ribeirinhas das Ilhas em frente a Belém: Ilha do Maracujá, Ilha das Onças, Ilha do Papagaio, Ilha do Combu e Furo do Laranjeira. O que faz desses números, um microcosmo estimado do público discente do turno da manhã dessa unidade escolar.

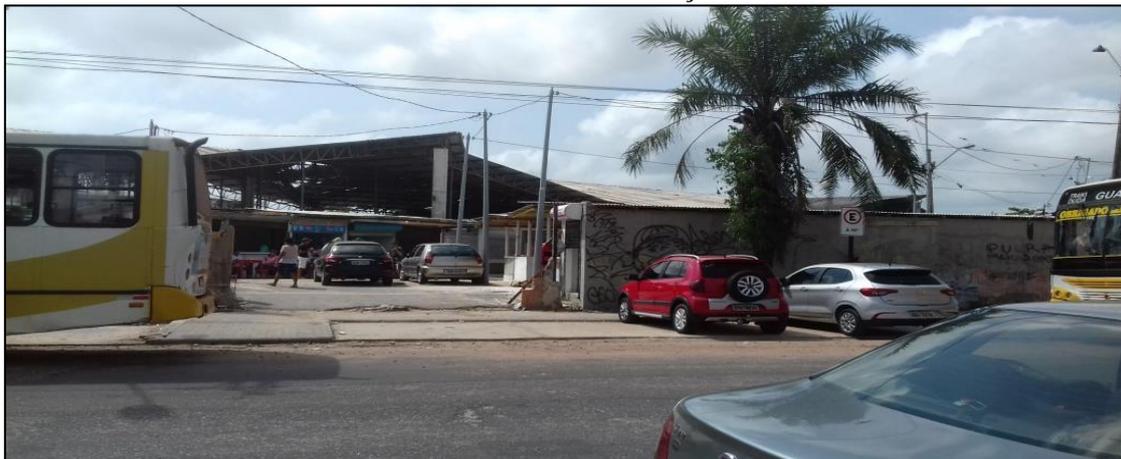
Portanto, mapear, processar e interpretar as informações sinalizadas por esses educandos através da linguagem de comunicação e de representação da cartografia configurou-se num ponto chave rumo à materialização desta pesquisa e de seu produto de ensino. Assim, no anseio de atribuir maior clareza a respeito da diversidade e singularidade dos espaços percorridos por esta pesquisa, tornou-se, também, indispensável executar uma curta exibição do *lôcus* onde aconteceu a presente intervenção no ensino de História.

Figura 3 – Fotografia da fachada da Escola Estadual E. F. Vereador Gonçalo Duarte



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

Figura 4 – Fotografia da entrada de acesso do Complexo do Jurunas, situado em frente da Escola E. E. F. V. Gonçalo Duarte



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

É na região sul do Jurunas, também conhecida como baixada jurunense, que se encontra localizada a Escola Estadual de Ensino Fundamental Vereador Gonçalo Duarte, a qual foi fundada em agosto de 1972, estando assentada na Avenida Engenheiro Fernando Leão Guilhon, nº 151, CEP 66030-250, próximo às cercanias do Complexo de Abastecimento, uma das maiores e mais conhecidas feiras livres de nossa cidade e, à uma rede de comércios de baixo porte e de portos fluviais que possuem a função de embarque e desembarque de passageiros e de variados produtos e mercadorias. A escola é considerada de médio porte quanto a sua estrutura física, pois contém dez salas de aula, uma sala de professores, uma sala de informática, uma quadra de esporte, uma cozinha, um depósito de merenda, uma sala de secretaria, uma sala de arquivo, uma sala dos técnicos em educação, uma sala da vice-direção e uma sala da direção.

Concernente ao seu nome se faz necessário divagar sobre quem foi Gonçalo Vieira Duarte e porque este foi homenageado como patrono desse estabelecimento de ensino. Segundo o *site* de “Memórias - Belém 400 anos”⁵, Gonçalo Duarte, nasceu há 19 de junho de 1912, em Belém do Pará, tendo como profissão a de enfermeiro do Hospital da Santa Casa de Misericórdia, ainda jovem conheceu e casou com Augusta Maria com quem teve 11 filhos, residente na Rua dos Timbiras, onde alcançou o status de líder popular com grande influência e carisma junto aos moradores. Foi eleito por quatro vezes consecutivas para o cargo de vereador de Belém (1958/62 e 62/66) e uma vez como deputado estadual pelo partido da Aliança Renovadora Nacional (Arena), o que demonstra seu grande prestígio junto à população carente. Sua morte, em 18 de dezembro de 1971, causou forte comoção, tendo seu enterro

⁵ www.cmb.pa.gov.br > Memórias-Belém 400 anos – Câmara Municipal de Belém

arrastado uma imensa multidão e importantes personalidades para o seu último adeus no Cemitério de Santa Izabel no bairro do Guamá. Por sua trajetória política e espírito de coletividade prestadas à sua comunidade, foi homenageado como patrono dessa escola. Sua atuação no universo político traduz a dinâmica de atuação dos políticos junto à população pobre da baixada jurunense nas décadas de 60 e 70, sobretudo, em tempos de eleição, momento oportuno para que seus moradores pudessem barganhar e negociar seus votos em troca de "favores" no sentido de conseguir "melhorias" em termos de infraestrutura para suas ruas e vilas: "constantes aterros com serragem e areia, a troca do madeiramento das estivas e até mesmo o fornecimento de materiais de construção para edificar novas casas" (ARAÚJO, 2008, p. 113-114.).

Consoante a sua comunidade escolar, conforme informações dispostas em seu Projeto Político Pedagógico (2020), esta é formada por 462 discentes (agrupados em 15 turmas distribuídas nos turnos da manhã, tarde e noite) e por 56 funcionários que atuam nas seguintes funções: 03 técnicos pedagógicos, 08 secretários, 31 professores, 08 auxiliares de limpeza, 03 vigias, 02 vice-diretores e 01 diretora. Vale ainda ressaltar que os principais meios de sobrevivência de parte das famílias dos discentes, tanto da zona urbana quanto das ilhas, advém do comércio informal (venda de artigos eletrônicos, serviços de reparos de eletrodomésticos) e da venda de produtos agrícolas (farinha d'água, frutas típicas, diferentes tipos de pescado, camarão seco e fresco, açaí, etc.) na feira e no Porto do Açaí.

Das informações catalogadas ainda desse documento norteador (PPP) e de planos de ensino de diferentes disciplinas, foi possível concluir que a temática em análise – a ênfase de se trabalhar com a história local entrelaçada ao patrimônio cultural – é muito pouco referenciada. Não constando, portanto, em tais tipos de documentações, um olhar mais acentuado no trato com a educação patrimonial relacionada à importância de se refletir acerca da memória, da identidade e do patrimônio cultural do bairro do Jurunas.

Assim, a montagem do mosaico do bairro e da escola ora exposta emergiu do anseio de proporcionar maior visibilidade aos espaços de trânsito e de pertencimento dos referidos moradores/discentes dessa parte da cidade. O desenho desse quadro só vem corroborar, ainda mais, a ideia de colocar em prática no ensino de história escolar a construção de uma cartografia social e cultural destinada a movimentar as historicidades encarnadas nesses locais, buscando sempre associá-las a noção plural de patrimônio cultural como instrumento de construção de cidadania.

2.3 Os Percursos dos Discentes sob o Olhar Contra- Hegemônico da Dimensão Local

Pensar o bairro em análise, a partir do olhar dos referenciais cognitivos dos sujeitos/discentes impressos em seus mapas mentais, em suas narrativas textuais e em seus mapeamentos fotográficos, no acontecer das aulas-oficinas, é propor visualizar lugares pouco conhecidos ou mesmo desconhecidos da cidade. Com tais estratégias de pesquisa/ensino foi possível acessar cenários diversos referentes ao seu patrimônio, para além dos espaços oficialmente reconhecidos pelos poderes públicos, espaços que só se desvelam quando bem observados e operacionalizados, sob o prisma contra hegemônico e interdisciplinar das concepções de História Regional ou História local e da noção plural de patrimônio cultural.

Nessa direção, os tangenciamentos conceituais da História Local e do patrimônio cultural mereceram de modo subsequente, uma detida atenção nas próximas linhas, por propiciarem enxergar a localidade do Jurunas, como um palco de experiências no ensino de História.

Posto isso, um bom argumento para dar início a essa conversação a respeito da abordagem da História Local, condicionada à apreensão dos conhecimentos prévios dos alunos e ao ensino de História, é o conceito de “região” ou de “lugar” formulado por José D’Assunção Barros, em razão de compreendê-lo enquanto “espaço ao qual foram agregados novos níveis ou camadas de sentidos” (BARROS, 2017, p. 171). Essa forma de referenciar o lugar como um conjunto repleto de histórias e significados conferiu uma compreensão mais sedimentada da História Local, e de sua mais aguçada característica, a interdisciplinaridade com outras ciências sociais.

O florescimento desse ponto de vista interdisciplinar, em grande parte proveniente do contato das ondas da História com as da Geografia, se desdobrou em novos objetos, metodologias e processos de problematizações, os quais conferiram subsídios técnicos e historiográficos para que estudiosos renomados, como José D’Assunção Barros, requalificassem a História como o “estudo do Homem no Tempo e no Espaço” (BARROS, 2006, p. 461-462). O acréscimo da coordenada do espaço atribuída à célebre definição de História de Marc Bloch⁶ se ampara, no fato das ações e transformações humanas sempre se processarem em um dado espaço, seja no tempo “Passado”, seja no tempo “Presente” (BARROS, 2006, p. 462).

⁶ Barros faz referência a Marc Bloch e sua definição de História como o estudo do **homem** no **tempo** (tempo humano, social, cultural).

O processo de conexão dos historiadores com outras ciências sociais principiou-se, nos decênios iniciais do século XX, ao posicionarem em seus trabalhos as noções de tempo e espaço num mesmo patamar. Sua escrita passava a interagir com conceitos geográficos mais “tradicionais” (paisagem, território, região), o que acarretou no expandir conceitual da noção de espaço, quer dizer, “do espaço físico ao espaço social, político e imaginário, e daí até a noção do espaço como campo de forças” (BARROS, 2006, p. 462-464). Com esse olhar interdisciplinar em voga, desdobrado das escolas geográficas, notadamente da escola de Vidal de La Blache e de sua idéia de “possibilismo geográfico”, o meio (à materialidade natural ou à materialidade construída) seria posicionado no centro da análise da vida humana ou enquanto espaço de possibilidades interpretativas, passando a ser enquadrado não somente como teatro de operações meramente provocadas por fatores físicos (o clima e a base geológica), mas também como “matéria viva” versada na ação econômica, social, cultural e de poder do homem (BARROS, 2006, p. 466).

O pensamento de La Blache acabou influenciando na escrita de Fernand Braudel, maior expoente da Segunda Geração dos Annales, cujas reflexões enlaçadas em sua obra **O Mediterrâneo** nos anos 40 alcançaram grande notoriedade por “entremear para um mesmo objeto o exame de três temporalidades distintas (a longa, a média e a curta duração), cada qual com seu ritmo próprio”. Braudel, ao estudar as temporalidades contidas no macro-espaço, buscava recuperar a relação entre o Homem e o Espaço, relação que seria o alicerce de formação da Geo-História, uma nova linha historiográfica que, além de ofertar concepções históricas, posicionava o espaço como o próprio sujeito da história. Dito de outro modo, a “espacialização da temporalidade” de Braudel contribuiu significativamente por demonstrar que “o tempo avança com diferentes velocidades” e, que “tudo está sujeito a mudanças, ainda que lentas, o que inclui o próprio espaço” (BARROS, 2006, p. 467-468).

Roteiro inverso seguiria os historiadores dos anos 50 e 60, ao focar como referência de seus estudos o micro-espaço, perspectiva por estes reputada de “História Local” ou “História Regional”, interessada em fazer uma história social, uma história de grupos humanos algumas vezes nomenclaturados de “ordens, classes, estados”, cuja, o cerne não mais seria a genealogia do lugar, tão pouco a repercussão de atos heroicos de autoridades militares e governamentais (BARROS, 2006, p. 470). Essa expectativa configurar-se-ia numa “possibilidade de oferecer uma iluminação em detalhe de grandes questões econômicas, políticas, sociais e culturais”, já observadas e analisadas em escala nacional (BARROS, 2006, p. 470).

No entanto, Pierre Goubert ressalta que a perspectiva da História Local, ao possuir a forte inclinação de realizar uma história da sociedade mais abrangente acarretou em inúmeros problemas metodológicos devido à falta de técnicas de amostragem para lidar com tamanha abundância de documentos e um elevado número de arquivos a serem visitados (GOUBERT, 1988, p.73). No fim de limitar suas dificuldades, os estudiosos da História Local concentraram suas pesquisas numa região geográfica específica, em decorrência dos registros documentais encontrarem-se melhor dispostos, o que se distendeu numa gama de análises isolacionistas, nas quais o significado do conteúdo seria difícil de ser identificado como local, provincial, ou geral (GOUBERT, 1988, p.79).

Porém, esse modelo de narrar o local ou a região de forma pré-determinada e seccionada seria questionado com profusa veemência no decurso das últimas três décadas do século passado, em virtude da expansão dos domínios historiográficos germinados da multiplicidade de novos objetos e de metodologias investigativas cada vez mais técnicas. O conceito de “Região”, ao ser colocado em cheque, trouxe à cena uma série de cuidados metodológicos para o trato da História Local. Por exemplo, a de que o ato de atrelar a escolha de um espaço ou território sob um viés estritamente administrativo, geográfico, ou outro qualquer, resulta em grande parte em desconsiderar “uma série de objetos historiográficos que não se ajustam a estes limites” (BARROS, 2006, p. 472). Outra precaução técnica merecedora de destaque sairia das entranhas da própria Geografia Humana, e de sua concepção das “espacialidades superpostas”, a qual concedia a possibilidade de enxergar a realidade como um constructo humano complexo de ser apreendido em qualquer época. Os geógrafos dispunham, assim, de mais um campo de visão para perceber a realidade de forma mais aproximada, falo do intenso movimento impresso pelo homem (em suas redes de transportes, de conexões comerciais e de padrões culturais) num determinado espaço ou região (BARROS, 2006, p. 472-473).

Somado a esses processos ora listados em torno do conceito de região como uma subdivisão do espaço, faz-se preciso salientar que a região carrega consigo um sentido de “unidade”, quase sempre operacionalizado na difusão de um discurso de “identidade” e “homogeneidade”, cuja funcionalidade é a da autopromoção de suas características físicas e humanas (econômicas, religiosidades, festividades, etc.). Por outro lado, o enquadramento de uma dada região por um único sistema ou padrão de “unidade” seria um erro, uma vez que a região enquanto conjunto histórico e espacial “sempre se insere ou pode ser inserida” num conjunto muito mais vasto, o da sua diversidade e singularidade interna, sobre o que lhe confere movimento (BARROS, 2017, p.31-33).

Durval Muniz Albuquerque Júnior (2008), preocupado com o ponto de vista em larga escala impresso pelos historiadores regionalistas ou locais em âmbito nacional, tece uma aguçada crítica ao modo como o conceito de região é por estes abordado, como instância que nega o tempo, naturalizada, pensada sob um viés pouco discutido, problematizado e acentuadamente político no sentido físico-geográfico, um processo a - histórico (ALBUQUERQUE, 2008, p. 55-57). Albuquerque Júnior requisita, desse modo, que o historiador passe a ter maior atenção à diversidade e historicidade inerente do espaço/região, sobretudo, no condicionante aos “afrontamentos políticos, as lutas pelo poder, as estratégias de governo, de comando, os projetos de domínio e de conquista que aí estão investidos”, quer dizer, as regiões devem ser observadas no sentido de vislumbrar os sujeitos “excluídos de seus limites territoriais ou simbólicos” (ALBUQUERQUE, 2008, p.57-58).

O historiador do regional deve estar disposto a se questionar sobre as sociedades, os discursos, as identidades, os modos de ocupação que os moveram e destituíram sua singularidade. Deve afastar-se do risco de se perder no discurso do regionalismo, ou do patrimônio regional, que mais secciona e se afasta da história viva contida na região (ALBUQUERQUE, 2008, p. 59). Para Albuquerque Junior, região é um espaço em constante construção/reconstrução, um “objeto em fuga”, que sempre escapa por questionar, duvidar e “suspeitar de sua existência naturalizada” (ALBUQUERQUE, 2008, p. 63-64).

Munido desses múltiplos olhares e cuidados no manuseio da História do Lugar, os caminhos ou os espaços de trânsito e de pertencimento dos referidos sujeitos/discentes moradores do bairro do Jurunas, impressos em seus registros fotográficos, em suas produções textuais e em seus mapas mentais, puderam ser lidos e sentidos como um “espaço vivo” ou “praticado”, que pode e merece ser visto e percebido conforme sua lógica de funcionamento dinamizada em seus processos de ocupação, em suas relações familiares e culturais componentes de sua diversidade e singularidade (CERTEAU, 1998, p. 202- 209).

Em conformidade com isso, Circe Bittencourt (2004, p.171) recomenda que a abordagem da História Local, quando condicionada à apreensão dos conhecimentos prévios dos alunos e ao ensino de História, para ser bem sucedida, faz-se necessário ponderar previamente acerca do conceito de “lugar” como decorrente do campo de análise do “espaço”, o qual por sua vez, só pode ser entendido de forma dialética ao levar “em conta as relações de produção nele estabelecidas”. Bittencourt também atribui destaque às vantagens advindas da percepção do espaço, enquanto produção histórica, as quais permitem a apreensão de seus formatos

“temporais e espaciais”, seus elementos de identidade e as transformações do espaço, buscando interligá-las a uma esfera regional, nacional e global (BITTENCOURT, 2004, 171-172).

Conjugar, desse jeito, o espaço praticado do Jurunas ao ensino de história pautado na percepção das transformações, rupturas e permanências enseja o fazer/ensinar de uma história mais próxima da realidade e de maior significância. Nesse propósito, os argumentos de Coelho, Santos e Silva (2015) consolidam-se de forma imperiosa para a dinamização da análise dessa comunidade escolar, por lançar um olhar panorâmico sobre o ensino fundamental amazônico, ou seja, por observar sua realidade multifacetada, polissêmica e específica dos diferentes povos dessa região. Isto posto, Coelho, Santos e Silva analisam as relações existentes entre sociodiversidade e educação na Amazônia, enfatizando que a educação interage e é influenciada em sua dinâmica educativa por diferentes tipos de comunidades (cidadinas, ribeirinhas, povos indígenas e quilombolas) e por diversos campos da vida social (economia, política e cultura), tecidas por indivíduos amazônicos.

Em outras palavras, deve-se compreender a educação nesse contexto como um processo que ocorre não somente nos espaços da escola, mas de igual modo, “na família, na rua, no rio, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, no trabalho seja na cidade, no campo ou nas áreas ribeirinhas” (COELHO; SANTOS; SILVA, 2015, p.19-22). Dessa forma, a educação é um universo plural, em que culturas e diferenças devem ser valorizadas para promoção da igualdade e do respeito na formação do cidadão conhecedor dos elementos que formam sua identidade, sua história e sua memória, que infelizmente, na maioria das vezes, é encoberta por um véu, melhor dizendo, por um modelo de educação que não privilegia as nuances geográficas, culturais e a sociodiversidade inerente do espaço amazônico.

Nesse caso, a interligação do campo conceitual da História Local a esfera da educação histórica empreendida aqui, em duas turmas do Ensino Fundamental (8º Ano e 9º Ano), colaborou com os equacionamentos das problematizações e possibilitou maior robustez para edificação de uma metodologia de ensino/pesquisa voltada a refletir, desconstruir e desnaturalizar o espaço histórico do bairro do Jurunas.

Portanto, perceber o local é interagir com a tessitura da história promovida por seus sujeitos/moradores no tempo e no espaço, que se mostram presentes em suas especificidades, suas redes de sociabilidades, suas estratégias de sobrevivência. É pontuar de modo significativo os conhecimentos prévios dos alunos/moradores desta parte da cidade, valorizando seus ritmos, suas percepções, suas interpretações, suas maneiras de organizar a aprendizagem histórica em

conformidade com uma lógica de funcionamento do local, e de seus diálogos com o regional, o nacional e o global.

2.4 Cidade e Patrimônio em Movimento

As tramas da História Local, urdidas com a história escolar, condensaram a ideia de entender o espaço da cidade como um instrumento de formação da cidadania. Nesse sentido, Lana Cavalcanti (2008), ao debruçar sua atenção sobre o espaço da cidade (ou do bairro) e sua relação com o processo de formação da cidadania, sob a ótica da escala do intra-urbano, sublinha que esta se configura numa excelente perspectiva para compreensão da dinâmica interna da cidade (produção, circulação, moradia), por se destinar a enxergar o entrelaçamento da “vida cotidiana e a relação entre realidade, cultura e cidadania” (CAVALCANTI, 2008, p. 64-65). Diante disso, essa pesquisadora da Geografia Escolar demarca latentes diferenças existentes entre os níveis de análise da paisagem e do espaço:

Paisagem urbana é o aspecto visível do espaço, é sua expressão formal, aparente. Como dimensão formal, expressa o conteúdo, as relações sociais que a formam. Assim, ela é histórica, social e concreta. O espaço é o conteúdo, são as relações sociais em movimento que se materializam espacialmente. Paisagem é o conjunto formado pelos objetos e sua disposição, pelos sons e odores, pelas pessoas e seus movimentos. Daí decorre a distinção entre paisagem urbana e espaço urbano. (CAVALCANTI, 2008, p. 66).

As avaliações de Cavalcanti referentes à paisagem como uma das dimensões constituintes do espaço abrem um leque de possibilidades para percepção da historicidade da sociedade impressa no processo de construção das espacialidades do bairro do Jurunas. Ao buscar conhecer de forma mais profícua os meandros dessa categoria, foi possível cogitar os arranjos espaciais das diferentes classes sociais, às áreas relegadas ao esquecimento e as áreas em processo de valorização pelo poder público municipal e estadual (CAVALCANTI, 2008, p.66). Essa esfera de discussão suscita outras questões não menos importantes, dentre tais, a dialética profunda da cidade, representada pela relação ambivalente entre a esfera do “concreto”, isto é, suas redes, seus pontos visíveis com o espaço urbano (um constructo social) e a esfera do “abstrato”, seu circuito cultural, ligado ao sentido de pertencimento ou de identidade. Assim, o espaço urbano pensado como dimensão social, é capaz de trazer à tona não somente o modo de vida econômico, enquanto substrato da produção racional ou da técnica capitalista gerador de segregação sócio-espacial, mas, sobretudo, outros domínios da “vida

social”: o cultural, o simbólico, o psicológico, o ambiental, o educacional (CAVALCANTI, 2008, p.68).

Desse modo, as “inter-relações entre cidade e cidadania” auxiliam o professor-pesquisador a enxergar a cidade como um direito, “um direito de cidadania ativa”. As definições de ações e projetos educativos para efetivação da “vertente das cidades como educadoras” transformam a escola numa agência capaz de realizar junto às crianças e jovens o aprendizado de uma leitura mais profunda, crítica e real de suas cidades, de seus bairros, o que nem sempre ocorre em virtude da situação de sucateamento da educação pública no Estado do Pará e do baixo investimento na formação continuada dos professores (CAVACANTI, 2008, p. 70-73).

Diante desse circuito argumentativo, os bairros apresentam infindáveis possibilidades de serem problematizados em seus aspectos populacionais e espaciais no contexto das aulas de História. Esta apreciação permite observar outro viés, o dos diversos tipos de moradias componentes dos elementos visíveis da paisagem dos discentes: casas de madeira, alvenaria, edifícios, palafitas às margens da Estrada Nova e do Rio Guamá. Ponto de vista relevante, que ajuda a refletir sobre semelhanças e diferenças e, que proporciona ainda, o acesso à memória afetiva familiar e as redes de sociabilidade.

Sendo assim, os laços da educação histórica com a História Local são dos mais diversos e auxiliam a entrever o espaço da cidade enquanto patrimônio cultural, aliás, como prática de discursos imersos num determinado território, que devem ser instrumentalizados nas aulas de História com vistas a estimular a formação da cidadania (CERTEAU, 1998, p. 169-191).

No campo dos discursos, a linha de pensamento reflexiva desferida por Jörn Rüsen (2011), balizada pela “historicidade empírica da realidade das sociedades e das culturas, que envolve a cada um de nós como indivíduo pensante e agente”, o que nos faz iguais, livres e solidários. O destacado teórico se debruça sobre a “experiência elementar” do homem como ser histórico no tempo, suas experiências de aprendizado, tanto espontâneo, quanto induzido (RÜSEN, 2011, p. 08). Para Rüsen, o homem como ser histórico é dotado de consciência histórica, esta é parte irresistível de seu ser psíquico (CERRI, 2011, p. 41).

Em meio a esse processo de difusão da importância da consciência histórica como aporte teórico e prático nas ações de ensino, soma-se o trabalho do professor/pesquisador Evandro Nascimento (2011), no qual procura explorar os possíveis diálogos entre a ciência da história e a educação patrimonial no contexto da educação histórica. Nascimento, ao fundamentar sua experiência científica nas ideias de Rüsen, estabelece que ensinar história se configura num

processo que deve primar em “orientar o aluno a narrar o passado a partir do seu cotidiano” de vivências (NASCIMENTO, 2011, p. 4-5).

Com essa missão, a educação histórica escolar se assume como um conjunto de ações imbuídas a contribuir com o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. Essa forma de pensar a aprendizagem histórica significa se apropriar de modo combinado de suas três dimensões: **a experiência ou as experiências obtidas no passado humano**, que pressupõe compreender “o passado como histórico, como um tempo qualitativamente diferente do presente”; **a interpretação, “capacidade de dar significados aos fatos históricos”** e por último, **a orientação, “capacidade para se situar no tempo”**, visando relacionar “o passado com o presente e o futuro” (SHIMIDT; CAINELI, 2009, p. 65-72).

Em concordância com esse modo de conceber a aprendizagem histórica, tornou-se imprescindível os enlaces desta pesquisa/ensino com a perspectiva da noção plural de patrimônio cultural, a qual é definida nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História em três extensos eixos de sentidos - “o natural ou ecológico”, o “histórico-artístico” e o “documental” - objetivando preservar:

O meio ambiente; os conjuntos urbanos; os sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico; as obras, os objetos, os documentos, as edificações, as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as formas de expressão, e os modos de criar, fazer e viver. (PCNs, 1998, p.90).

Por extensão desse eixo reflexivo, as considerações de Marcelo Magalhães (2003) apresentaram-se de modo relevante por debruçar sua análise sobre os constantes debates travados ao longo dos anos 1980 e 1990 em São Paulo, em torno das propostas curriculares para o ensino de História atrelado à formação do cidadão e da cidadania. Magalhães enfatiza que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), formatados nesse contexto, buscaram estabelecer os nexos existentes entre o conceito de cidadania e o currículo do ensino de história, como elementos dinamizadores de identidade, não podendo este ser pensado de forma fechada e estanque, mas sim de forma vetorial, delineado a fornecer uma cidadania plural, embasada no “respeito às diferenças”, na “inclusão de novos direitos” e, em valorizar temáticas transversais, dentre as quais: a promoção da educação para “preservação do patrimônio cultural” como um dos direitos sociais fundamentais da construção do homem enquanto cidadão (MAGALHÃES, 2003, p. 175-177).

Ricardo Oriá (2013), por sua vez, sublinha que, tal mudança de paradigma interpretativo em torno da categoria patrimônio se dava para muito além de “pedra e cal” (direcionada a preservação de edificações históricas), pois esta agora ganhava uma ressignificação “plural”, e

não mais demasiadamente dedicada a promover uma educação patrimonial sob uma vertente elitista, eurocêntrica, ligada ao desenvolvimento de uma educação de sentido unívoco e nacional. Para Oriá, a categoria patrimônio deve ter seus reflexos no ensino de História escolar, considerando-a “indispensável à construção de uma nova cidadania e identidade nacional plural” (ORÍÁ, 2013, p.130).

Giovane Biazetto (2013), em concordância com essa linha de pensamento tracejada por Magalhães e Oriá, analisa diferentes perspectivas nos “usos” conferidos ao patrimônio e à memória em duas ações pedagógicas de educação patrimonial promovidas pelo Arquivo Histórico de Porto Alegre Moisés Vellinho (AHPAMV). Enfocadas em promover um ensino de história não oficial (fora do contexto escolar), as mencionadas ações de ensino através de seus resultados constituíram em suporte para que Biazetto estabelecesse a afirmativa que “lugares de memória,” como o arquivo público evocado, ao promoverem a educação patrimonial extravasam suas funções, seus sentidos de guarda e de preservação da memória, ampliando suas possibilidades de socialização e divulgação de uma memória mais cidadã e plural (BIAZZETO, 2013, p. 535-536).

Sob o enfoque analítico da cidade como patrimônio praticado, a noção de patrimônio cultural passa a nutrir outras preocupações por se deslocar da promoção exclusiva da ideia de Nação/Estado para a de sociedade/cidade. Nessa ótica, o patrimônio passa a abarcar novos sentidos, de maneira especial, as representações culturais e a introdução da noção de patrimônio como memória intercalada ao presente.

Persuadido por esse forte pensamento, a questão sobre o que preservar assume outros parâmetros de respostas, já que o ato de preservar não deve consistir numa mera substituição de patrimônio de um grupo por outro, mas, antes de tudo, deve ter o interesse de olhar para outros locais da cidade praticada, procurando lançar luzes à pluralidade de vivências e ações de grupos sociais invisibilizadas pelas traves de monumentalização patrimonial. Ao se apartar da ideia simplista de seleção de monumentos pontuais e de sacralização do centro histórico, se tem agora em vista, a compreensão do patrimônio como parte da própria dinâmica da cidade como um todo. A “cidade vista” no dizer do arquiteto Claudio Aurélio e da historiadora Marina Scalabrini (2004), arrebanha cidades afastadas do centro econômico e bairros periféricos, “a vida contida”, as relações sociais e a continua recriação espacial sofrida ao longo do tempo (AURÉLIO; SCALABRINI, 2004, p. 02).

No afã desses novos horizontes subjetivos em torno da ideia de patrimônio, outro ensaio que mereceu ser elencado a esse debate, é o de Edmar Barra Lopes (2018), no qual se dedica a

investigar a vinculação da memória oficial da cidade de Goiânia, as narrativas dominantes de construção da “cidade-patrimônio” a outras “cidades praticadas” em muito invisibilizadas e silenciadas. Edmar Lopes, nesse sentido, pontua que o processo de elevação da cidade-patrimônio de Goiânia estava intimamente atrelado a ideia de modernidade, contumaz na desqualificação e construção da “invisibilidade de outras cidades”, enfaticamente de áreas periféricas não coadunadas a tal visão elitista, excludente e homogeneizadora (LOPES, 2018, p. 278).

Esse espectro analítico sustentado por Lopes dá crédito à percepção de discursos de cunho progressista e de modernidade inclusos na concepção da cidade de Belém como Metrópole da Amazônia. Tendencioso prisma de enaltecimento de certos tipos de memórias e sentidos de patrimonialidade atrelado a fatos e personagens de grupos sociais dominantes, um ponto de vista reducionista de sentidos, dissipado sob a alcunha de história oficial. Por outro lado, esse estudo levanta a percepção da “cidade praticada”, melhor dizendo, da cidade apreendida enquanto patrimônio vivenciado, interessada em trazer a cena “vários e sempre renovados caminhos do espaço cidadão”, os quais se tornam surpreendentes por não convergirem com o poder simbólico presente na “arquitetura disciplinar do espaço capitalista” (BOURDIEAU, 1996, p. 13-33).

Ao ter em tela este painel teórico-metodológico, alicerçado na compreensão de “patrimônio (imaterial), mas afinada à ideia de cidade e de cidadania no plural” abre-se, com isso, uma fresta que permite enxergar a cidade praticada de Belém, incidida na percepção de lugares, antes não notados, esquecidos (LOPES, 2018, p. 278-279). Além do que, o emprego da noção plural de patrimônio em conexão com os espaços de trânsito e de pertencimento deste grupo de escolares centrou-se na preservação de discursos socioculturais, tanto de segmentos sociais superiores, quanto de grupos sociais antes esquecidos ou silenciados (comunidades ribeirinhas, moradores de vilas e de estivas a beira-rio, etc.), disseminados em diferentes temporalidades, marcadamente impressos no conhecimento da realidade vivida pelo indivíduo, em suas múltiplas “formas de expressão”, em seus diversos “modos de criar, fazer e viver” e através de suas teias de sociabilidade e de pertencimento manifestadas para com seu bairro, com seu território, com sua cidade.

O movimento de reconfiguração do patrimônio cultural tem provocado, por conseguinte intensas alterações na composição curricular da Educação Básica, o que implica na mudança de procedimentos de seus professores-pesquisadores. Ou seja, o redesenho nos modos de pensar, enxergar e sentir o patrimônio, e de suas principais premissas (preservação, socialização

e difusão) passa a ser inserido na confecção dos livros didáticos e no planejamento e aplicação dos procedimentos didáticos das aulas de História.

A junção dessas associações teóricas com a prática de ensino conforme frisa Jaqueline Zarbato (2015) pavimentou o caminho do princípio base da Educação Patrimonial (instituído pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN): o de ser um processo educacional em construção permanente, o qual visa “provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e, com o conhecimento apropriado fundamentar com os estudantes, diferentes análises sobre sua própria vida pessoal e coletiva” (ZARBATO, 2015, p. 79).

Dentro desse enfoque, Zarbato, fundamentada no pensamento de Ivo Matozzi e Maria de Lourdes Horta, estimula a relação do patrimônio com a cultura local inserida nas aulas de História a partir dos conhecimentos cognitivos prévios dos discentes como um dos elos significativos para o uso eficaz da educação patrimonial, ressaltando que:

Relacionar o que as pessoas registram em suas memórias sobre a inserção do patrimônio cultural na história local, nos dá dimensão do entendimento do reconhecimento cultural e social de diferentes grupos e, sendo transposto no ensino de história, possibilita que a pesquisa histórico-didática a importância que a história local seja compreendida como elementos formadores da cultura histórica e da cidadania. (ZARBATO, 2015, p. 79).

O professor da disciplina de História, por desfrutar de autonomia metodológica e por ser um agente histórico inserido e atuante na comunidade escolar ao promover a interligação de um dado conteúdo histórico com a cultura local, a partir do olhar cognitivo de seus discentes, propõe ofertar a estes um espaço/tempo para que possam manifestar suas experiências socioculturais e o que entendem sobre patrimônio. É nesse sentido que, o ensino de história pode evidenciar o ir e vir das histórias, pois pode “trazer histórias para comunidade e extrair histórias da comunidade” e, esta relação de ida e vinda de história para dentro do ensino em sala de aula. (THOMPSON, 1992, p. 29).

No caso da presente pesquisa, esses densos critérios argumentativos influenciaram a pensar as fases processuais de mapeamento social e cultural e suas aplicações no decurso das aulas oficinas norteadas à apreensão dos conhecimentos prévios dos atuantes discentes, e de suas maneiras de representar seus espaços de trânsito e pertencimento.

Dessa feita, a construção da cartografia sociocultural, aqui pretendida enquanto produto final desta Dissertação de Mestrado possui a propriedade de possibilitar a visualização e leitura de diferentes e divergentes perspectivas acerca do patrimônio. Já que se propõe entrecruzar e contrastar o mapa oficial de Belém com seus consagrados lugares de memória e de patrimônio

a espaços de experiências e de temporalidades pouco lembrados do patrimônio cultural vivo e multifacetado dessa parte da cidade: a Escola Estadual Vereador Gonçalo Duarte, o Complexo de Abastecimento da Feira do Jurunas, o Dique da Estrada Nova mais conhecido como Rua Estrada Nova, o Portal da Amazônia e os portos em fluxo contínuo com o Rio Guamá e com suas comunidades ribeirinhas.

A referência a esses espaços explica-se por sua maior incidência nos exercícios das aulas oficinas de confecção dos mapas mentais que, combinados ao mapeamento fotográfico e a produção textual, revelaram-se em portadores de múltiplas narrativas das condições socioculturais e econômicas neles empreendidas. Nesse sentido, ao se trabalhar com as subjetividades dos mapas cognitivos dos participativos escolares, combinadas e confrontadas, com a perspectiva da história local e a noção de patrimônio plural, tornou-se admissível a percepção de discursos que oportunizaram uma visão de história mais pautada nas mudanças e permanências, o que implicou em “valorizar questões e aspectos do passado negligenciados, bem como refletir sobre os modos como esse passado, materializado em patrimônio, permanece no presente” (POSSAMAI, 2018, p. 43).

Propor, portanto, a inter-relação da cartografia com a prática escolar do ensino-aprendizagem de História configura-se num forte desejo de possibilitar a tais sujeitos/discentes um exercício de autorreflexão para com seus principais espaços de trânsito e de identidade, oportunizando a estes novas experiências de aprendizado destinadas a colocá-los como efetivos participantes da construção de um conhecimento escolar, amparado na apreensão dos processos históricos impressos na sua realidade local. Em outros termos, as motivações de se trabalhar com a cartografia emergiram da vontade de movimentar a aprendizagem de uma educação histórica centrada no extrair, no desenvolver a partir de dentro, ao colocar em evidência através do mapeamento participativo os saberes prévios do mencionado público escolar e, de igual forma, relacioná-los aos valores de cidadania inclusos no processo de educação patrimonial.

Assim, a cartografia ao possuir a marcante característica de atribuir movimento ao processo de ensino-aprendizagem da História escolar, a partir da apreensão dos conhecimentos cognitivos dos sujeitos discentes, torna-se merecedora de ser melhor analisada, ainda mais, quando associada às vicissitudes cotidianas locais. Temas esses, a serem melhor externalizados e problematizados na próxima seção.

3 MOVIMENTOS DA CARTOGRAFIA COM O ENSINO DE HISTÓRIA

Como disposto e argumentado antes, o território percorrido neste estudo é o da história local do bairro do Jurunas e de seu patrimônio no ensino de História. Nessa projeção, esta seção propõe evidenciar o porquê da escolha da cartografia como fio condutor para movimentar e entrelaçar o olhar subjetivo dos, já mencionados discentes, sobre seus mais significativos espaços de trânsito e identidade, com a dinâmica cotidiana da aprendizagem histórica escolar. Somado a isso, este segmento da Dissertação pretende contextualizar experiências obtidas do contato com a produção científica de importantes pesquisadores do mundo gráfico/cartográfico, que modificaram e ampliaram o meu modo de conceber e operacionalizar o mapa.

Logo, para tentar falar de algo tão abrangente e plural que é a cartografia optei por traçar o seguinte plano. Procuo primeiramente apresentar no eixo 3.1 as circunstâncias e motivações que me levaram a eleger a cartografia enquanto meio de pesquisa/ensino e produto final desta Dissertação. Em segunda instância, no eixo 3.2 me aventuro a demonstrar os principais argumentos que tanto auxiliaram a desnaturalizar o olhar eurocêntrico e estanque que possuía em relação ao mapa.

Por fim, no eixo 3.3, busco adaptar as reflexões da cartografia social ao processo de mapeamento e análise dos espaços significativos dos sujeitos/discentes. Meu interesse com essa aproximação, é o de habilitar um olhar mais compreensível dos percursos diários praticados de suas casas para escola, bem como, o de melhor perceber suas formas de apropriação dos territórios em que vivem.

3. 1 O Porquê da Escolha da Cartografia

Figura 5 - Imagem de satélite: Sul do bairro do Jurunas



Fonte: SILVA, Sérgio (2020)

O símbolo pontual no centro da imagem de satélite acima indica a localização da Escola Vereador Gonçalo Duarte, território de ensino, no qual ocorreu a efetivação das fases de mapeamento cognitivo. A ideia de elaborar uma representação cartográfica social e cultural do bairro do Jurunas, segundo os referenciais cognitivos dos colaborativos discentes, nasceu do meu exercício contínuo de reflexões e problematizações, no decurso desses sete anos em que atuo como professor de História, de todas as turmas do turno da manhã desse estabelecimento de ensino.

Tempo suficiente para entender um pouco da realidade e das demandas de violência, pobreza e baixa infraestrutura urbana em que essa comunidade escolar está imersa. Tempo que tenho me dedicado a tentar interconectar a sociodiversidade intrínseca dessa parte da cidade, com o contexto da sala de aula, a fim de estimular a aprendizagem histórica escolar. Tarefa em nada fácil de ser alcançada, devido ao elevado grau de dificuldades inclusas no processo de conquista da atenção dos sujeitos/discentes. Se não fosse suficiente a inquietude natural dos alunos, bastante compreensiva por estarem na adolescência, tenho que adequar constantemente a minha práxis de ensino a uma atmosfera extremamente adversa de condições de trabalho.

Refiro-me ao processo de sucateamento da infraestrutura que o mencionado espaço escolar se encontra, o qual se traduz através do calor excessivo das salas de aula, pela falta de recursos de multimídias, pelo não funcionamento do laboratório de informática e da sala de leitura, pelas infundáveis goteiras, infiltrações, e etc.

Na busca de tentar encontrar meios para driblar tamanhas variáveis, sou levado rotineiramente a questionar-me, a respeito de como proceder para conseguir o envolvimento dos alunos nas aulas de História. Qual estratégia utilizar para tornar o conhecimento histórico escolar atrativo em meio a este ambiente desfavorável? Que metodologia de ensino aplicar a fim de que o aluno se sinta protagonista e capaz de vislumbrar a história local e o patrimônio cultural impressos em sua realidade?

Acredito que uma das chaves para alcançar o envolvimento participativo dos sujeitos/discentes nas aulas seja a vontade de correlacionar seus espaços de trânsito e pertencimento, bem como a história local e o patrimônio cultural do bairro em que vivem, aos componentes escolares da disciplina de História. Todavia, a construção de uma estratégia de ensino nesses contornos, obstinada a colocar o alunado em questão como ativo partícipe, envolve muito mais que boa vontade, exige formação continuada.

Desse modo, posso garantir que o emprego das atividades desta pesquisa/ensino, desdobrou-se do encontro favorável das minhas experiências de ensino com a teoria científica do Ensino de História. A obtenção desse ponto de vista mais expansivo para com a minha prática de ensino, só ganhou relevo ao estreitar os laços com os caminhos reflexivos das leituras teóricas e metodológicas propiciadas pela retomada do contato com o universo acadêmico, a partir da inserção na turma de Mestrado do PROFHISTÓRIA / UFPA / ANANINDEUA / 2018.

Esse diálogo entre prática e teoria conferiu subsídios para pensar o ensino escolar de história, enquanto seara de pesquisa inerentemente atrelada à produção historiográfica acadêmica e vice-versa, a qual interage de forma fluida e intensa com os âmbitos da vida prática cotidiana (DICKEL, 1998, p. 33-71; ZEICHNER, 1998, p. 207-236). Em outras palavras, o processo de mapeamento concebido como atividade do ensino de História possibilitou transformar a minha sala de aula em laboratório de pesquisa que, por conseguinte, ofertou a oportunidade de enxergar meus discentes como protagonistas colaborativos de um novo tipo de aprendizagem.

Com efeito, a materialização da prática de campo significou, sobretudo, sair da minha zona de conforto conceitual e metodológica. Significou partir rumo ao desconhecido, ao

inesperado, ao pôr em evidência um importante princípio científico, muitas vezes esquecido: o de que “a ciência só existe a partir da interação experimental x saber” (SANTOS, 1985, p. 17).

Balizado nesse princípio, o mapa, por ser consentido como conteúdo de representação de um determinado lugar, constituiu-se num meio fascinante para movimentar histórias. Esse “fascínio”, em parte, se deve ao ar de mistério e de “aventura”, que ele carrega por estar sempre destinado a encontrar locais muito requisitados ou simplesmente ignorados (DUARTE, 2006, p. 21). Essa irresistível mística, quando condicionada à relação da história local do bairro do Jurunas e de seu patrimônio com o ensino de história, o transforma num meio apropriado para apreender e mobilizar tais histórias.

Pensar o mundo gráfico contido nos mapas, suas linguagens de expressão e seus sentidos de representação enquanto atividade pedagógica, é propor as aulas como canais de comunicações possíveis com os conhecimentos prévios dos alunos. Dentro dessa lógica, sua agregação a essa proposta científica se explica por esse encarnar em seus traçados um mundo subjetivo, polissêmico e por ser possuidor de uma propriedade de absorção e de representação das impressões dos sujeitos históricos, vivenciadas em seus espaços cotidianos em diferentes temporalidades.

Além da atmosfera de curiosidade e de movimento que o mapa inspira, sua inserção assumiu outros motivos, os quais se reportam às deficiências detectadas ao manuseá-lo durante minhas experiências de sala de aula. Tais dificuldades em demasia redundaram-se da visão naturalizada de enxergá-lo apenas como recurso imagético, de modo superficial, não problematizada, o que contribuiu para distanciá-lo em muitas ocasiões do trato das temáticas históricas escolares, priorizando abordá-las através da linguagem textual.

Dessa forma, esse olhar naturalizado para com os mapas nas aulas de História, agora compartilhado, fincou suas raízes na parca referência de sua vertente como fonte histórica ou linguagem de comunicação no período de minha formação acadêmica.⁷ Ademais, esta imprecisão na forma de explorá-lo, tornou-se difícil de ser sanada, em função do tímido

⁷ Em se tratando de formação, o curso de História da UFPA da primeira década deste século, no tocante a sua organização curricular era ainda acentuadamente inclinado a fornecer uma concepção teórico-historiográfica de pesquisa de campo (em arquivos, bibliotecas, centro de memória), e poucas eram as disciplinas formatadas a preparar o graduando a atuar no palco da sala de aula. Uma lacuna que de fato vigora nos presentes dias, mas que começa a ganhar terreno no campo das discussões promovidas no Curso de Graduação da UFPA, de maneira especial no Campus Belém, a partir da efetivação do desmembramento da Licenciatura do Bacharelado, e dos Mestrados e Doutorados Profissionais de Ensino de História como o PROFHISTÓRIA/UFPA/ANANINDEUA, um dos poucos incentivos do Governo Federal a promoção da formação continuada.

interesse da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) em garantir e estimular o acesso do professor a formação continuada.

A constatação dessa carência conceitual e operacional em torno do mapa em sala de aula, coincidiu com uma incógnita oriunda também deste contexto: a de procurar conhecer o ponto de vista dos sujeitos/discentes acerca do mapa, ou seja, me interessei em conversar de forma informal, mesmo antes das fases de aplicação da pesquisa prática, sobre o que compreendiam do uso dessa ferramenta nas aulas do Fundamental Regular.

Em decorrência de muitos alunos não se sentirem à vontade para falar em público, solicitei a estes que redigissem um comentário, sem ser necessária a identificação. As impressões deste exercício informal de ensino podem ser mais bem exemplificadas nestes três relatos colhidos.

Nós utilizamos o mapa nas aulas de História, Geografia, Estudos Amazônicos para localizar países, cidades, continentes, etc. Aprender no mapa como os portugueses chegaram no Brasil pelos mares. (DISCENTE 1, 2019).

O mapa é muito utilizado para ver a localização de florestas, mares, rios. O mapa para mim é muito útil. Eu uso muito o *Google maps* para ver lugares ou para encontrar países que eu ainda quero conhecer. (DISCENTE 2, 2019).

Eu acho que é uma melhoria no ensino, porque com o mapa fica mais fácil de mostrar um lugar. Por exemplo, no ano passado foi utilizado para mostrar as queimadas na floresta Amazônica. (DISCENTE 3, 2019).

Das conversas prévias e das produções textuais dos referidos alunos, tornou-se possível a abstração de um discurso direcionado a perceber o mapa como recurso massivamente instrumentalizado nas disciplinas de Geografia, História e Estudos Amazônicos, afinado a localizar lugares (continentes, países, cidades) e regiões de exploração e destruição dos recursos naturais. Logo, pode-se dizer que os professores das mencionadas matérias prioritariamente aplicam os mapas como representações enaltecidas da localização geográfica, deixando de lado, em muitos casos, a análise dos aspectos da temporalidade, os sentidos e os interesses neles impregnados.

Não satisfeito em enxergar o uso pedagógico do mapa apenas a partir das minhas impressões enquanto profissional do ensino de História e do ponto de vista dos discentes envolvidos nesta pesquisa, senti-me na obrigação de buscar informações a respeito de como essa representação cartográfica vem sendo relacionada nos livros didáticos e aplicada por outros professores do Estado do Pará e de outras regiões do Brasil.

Movido por este interesse, um dos trabalhos que aguçou minha atenção é o da historiadora paraense Carolina Teixeira Pina (2017), por enfatizar, logo nas primeiras linhas, que o uso da cartografia em sala de aula não está consolidado como tema de pesquisa historiográfica. Enfatiza que a relação entre ensino de história e mapas, está na fase dos primeiros passos, pois grosso modo os historiadores apresentam o interesse em abordar a cartografia enquanto objeto de pesquisa, não optando em discuti-la como “recurso didático” (PINA, 2017, p. 02).

Pina, fundamentada nas revelações obtidas de suas entrevistas com professores, acrescenta que prevalece nas aulas com mapas a imagem da ilustração, enunciadora da verdade, voltada, quase que exclusivamente, a localizar espaços e assinala ainda a predominância de uma fala, cujo sentido é o de atribuir que o uso do mapa seria responsabilidade inerente do ensino de geografia (PINA, 2017, p.02). Na contramão do uso pedagógico dos mapas como recurso meramente ilustrativo, a pesquisadora propõe que o professor priorize o aprendizado do raciocínio gráfico ao inter-relacionar e destacar as noções de tempo e espaço, abrindo possibilidades de explorá-los por diversos ângulos (PINA, 2017, p. 04-05). Um desses ângulos seria o de percebê-lo sob o viés da documentação histórica, tornando viável ressaltar a conjuntura temporal que ele expressa (a mentalidade, a dinâmica social, política, econômica) e os interesses envolvidos em seus traçados. Por outro lado, vislumbrar o espaço representado nos mapas como “exercício de poderes” consiste em privilegiar a problematização das transformações e permanências desdobradas de conflitos, acordos, revoltas e de outros eventos históricos (PINA, 2017, p. 07-10).

Essa linha reflexiva devotada a ler o mapa enquanto fonte histórica possibilita um novo olhar conceitual e metodológico, que deve ser inserido cada vez mais na práxis do professor, seja ele de História ou de Geografia. Entretanto, não podemos deixar de nos atentar ao pouco número de estudos científicos imbuídos em debater essa representação gráfica que cada vez mais se diversifica e se acentua no livro didático de História. Ao encontro desta lacuna, as discussões lançadas por Sarah Rezende dos Santos (2016), coadunam-se a tecer um panorama sobre o modo como os mapas foram inclusos nos livros didáticos de História produzidos da segunda metade do século XIX até os decênios finais do século XX no Brasil.

Neste âmbito, Santos obstina-se a entender a relação de interdisciplinaridade da História com a Geografia procedente no ato de lidar com a cartografia na sala de aula através do livro didático. (SANTOS, 2016, p. 47 -90). Os critérios adotados para verificar as características e as descrições dos livros foram dos mais diversos, desde a preocupação prévia de saber se o livro

apresentava ou não os mapas, dentre outras referentes à categoria do conteúdo histórico (Brasil, Universal, Geral), autor, título, ano, capa, tipologia dos mapas, características dos mapas.

Com base em tais quesitos, a estudiosa aponta que os livros produzidos na segunda metade do século XIX, não possuíam mapas, em função dos elevados custos gráficos de sua produção (SANTOS, 2016, p. 57). Correlacionado ao conjunto de coletâneas didáticas observadas do período de 1900 a 1940, constata que os mapas inseridos seguiam uma propensão de apresentar a divisão política, a localização de fronteiras, hidrografia, relevo e o uso da escala e da legenda sobremodo a partir dos anos 30. Nas décadas de 1940 a 1960, observa um significativo aumento da quantidade dos mapas nos livros didáticos e aumento de tipologias formatadas a representação de impérios, colônias, rotas de comércio incididas com maior frequência.

Sobre os mapas produzidos de 1960 a 1980, Santos pondera que já existiam características diferentes muito acentuadas em relação aos mapas dos decênios anteriores. A hidrografia e o relevo ainda são mantidos em número reduzido, cada vez mais coloridos, repletos de desenhos técnicos mais bem elaborados, o que representava um aumento da qualidade dos mapas, e o aumento do número de mapas desdobradas das divisões das diversas tipologias, a noção de proporção entre o tamanho do território fica mais evidenciado na intenção de comparar os territórios das civilizações. A representação cartográfica do último momento por ela analisado (1980 a 1990), revela elementos naturais e, em maior número, elementos de intervenção humana (estradas, ferrovias, hidrovias), áreas de pobreza, modificações da paisagem natural por meio da agricultura e outros.

Sarah Santos, com base em seu longo estudo, confirma a relação de interdisciplinaridade entre História e Geografia na produção da cartografia inserida no livro didático de História, o que fica bastante notório no fato da História se valer dos mapas no “objetivo de expor uma maior ênfase ao contexto físico e espacial”, na intenção de utilizá-los para complemento da “perspectiva temporal, da narrativa e dos acontecimentos” (SANTOS, 2016, p.110). Por fim, a autora exclama ser possível confirmar o conhecimento histórico na cartografia do livro didático, o que evidencia o desenvolvimento e a influência da historiografia, porém ressalta, veementemente, que tais avanços infundiram-se de modo apenas “superficial, sem a profundidade necessária dos debates acadêmicos”, o que confirma a falta de um maior interesse pelo tema na produção historiográfica (SANTOS, 2016, p.110).

Assim, apoiado nas considerações de Carolina Pina e Sarah Santos, torna-se admissível explicitar que ainda existe um longo caminho a ser consolidado no que tange aos estudos sobre

a aplicação metodológica dos mapas no Ensino de História. Constatando esta, inteiramente, conectada ao tímido processo em curso de alfabetização da linguagem cartográfica, colocada na maior parte das vezes em segundo plano em prol do processo de letramento da linguagem escrita.

Nesse cenário de avanços e limitações em torno do debate e problematização dos mapas utilizados em salas de aula, a presente pesquisa/ensino procura não apenas estimular o diálogo teórico, mas acima de tudo, busca se configurar num processo prático da aprendizagem histórica escolar. Um meio de ensino destinado a apreender, sistematizar e interpretar os conhecimentos prévios dos discentes de modo entrelaçado a ideia plural de patrimônio cultural, com vistas a explorar espaços conhecidos ou inusitados, lugares repletos de histórias e marcados por transformações. Daí, a importância de propiciar um ambiente emocional favorável, para que o público escolar escolhido pudesse externalizar através da elaboração de seus mapas mentais, as representações gráficas de seus locais de trânsito e pertencimento, bem como, seus sentimentos e sua visão de mundo.

Assim, a materialização desta intervenção de ensino junto a esse grupo de alunos, entra em consonância com o pensamento de Livia de Oliveira (2014), por proporcionar o rompimento com a lógica da imposição das linguagens e representações dos mapas, acentuadamente descontextualizada e distanciada da sua leitura de mundo e cultura. Oliveira, ao se valer da vertente teórica de Piaget que busca refletir a respeito da construção cognitiva do espaço pela criança, indica que a criação de uma metodologia de ensino pelo mapa deve contemplar de igual forma o processo perceptivo e representativo. À vista disso observa que:

é necessário que o mapa, que é uma representação espacial, seja abordado de um ângulo que permita explicar a percepção e a representação da realidade 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. (OLIVEIRA, 2014, p. 16-17).

Em concordância com tais desígnios, propus-me a conhecer alguns trabalhos resultantes de experiências com o uso do mapa mental no ensino escolar. Um dos ensaios escolhidos foi o de Rosely Archela, Lucia Gratão e Maria Trostdorf (2004, p.127), as quais embasadas nos pensamentos teóricos do geógrafo Yi-Fu Tuan, da cartógrafa Bárbara Petchenik e do psicólogo Jean Piaget, enunciam que os mapas mentais “são representações do vivido, são os mapas que trocamos ao longo de nossa história com os lugares experienciados”. As estudiosas, também alicerçadas nas produções de professores/pesquisadores do Ensino de Geografia, enfatizam que os mapas mentais, ao serem aplicados como fonte de pesquisa e ensino, permitem vislumbrar

os valores cognitivos prévios “desenvolvidos pelos alunos e avaliar a imagem que eles têm do seu lugar” (ARCHELA; GRATÃO; TROSTDORF, 2004, p. 129).

Munidas de tal aparato teórico, as autoras procederam sua pesquisa de campo dirigida a discentes de 09 a 15 anos de instituições de ensino públicas e privadas, do município de Cambé, no norte do estado do Paraná. A materialização das etapas envolvidas consistiu: na elaboração das representações gráficas do lugar central de Cambé; nas conversas informais com os discentes que tiveram espaço para revelar suas impressões e relações de vivências expressadas em seus desenhos; a avaliação dos discentes ao participar desta pesquisa; e a interpretação das autoras (ARCHELA; GRATÃO; TROSTDORF, 2004, p.135). Diante dessa conjunção entre teoria, prática e reflexão, as três pesquisadoras sugerem duas condicionantes que devem ser adotadas pelos interessados em realizar uma leitura e interpretação eficaz desse tipo de mapas. A primeira, a de que se faz preciso considerar “a faixa etária, diferenças sociais, herança biológica, cultural e educação”, já que tais critérios ajudam a construir diferentes revelações do espaço (ARCHELA; GRATÃO; TROSTDORF, 2004, p.129). A segunda refere-se aos cuidados metodológicos, tão imprescindíveis para pensar a aplicação, a avaliação e a interpretação do uso do mapa mental.

Outra narrativa científica merecedora de destaque, por colocar os alunos na condição de protagonistas da construção de um saber escolar, é o de Lucinei Silva e Maria Aparecida Xavier (2012). Texto estruturado, a partir do uso de mapas mentais em turmas do 7º Ano, da Escola Municipal Vereador Hamilton Teodoro do município de Governador Valadares (MG).

Silva e Xavier propõem a esse grupo de educandos a elaboração do mapa mental do seu bairro de forma individual e, posteriormente, em grupo. Após sistematizar as representações gráficas desses exercícios iniciais, a dupla de pesquisadores lança o convite para uma visita de campo pelos locais mapeados no anseio de colher informações junto a outros visitantes. Embasados nos procedimentos operacionais da pesquisa e em suas interpretações, concluem que os mapas mentais se instituem numa excelente estratégia interdisciplinar para entrelaçar conteúdos de Geografia e História por ajudar a enxergar o espaço e o tempo de forma conjunta, e não como noções separadas. Por outro lado, transforma-se num instrumento de empoderamento do discente sobre seus espaços, ao reconhecê-los como seu “território individual e coletivo” (SILVA; XAVIER, 2012, p. 55).

O uso do mapa mental ligado à percepção dos educandos sobre seus espaços praticados está diretamente conectado a promoção de uma visão mais plural em termos de educação patrimonial. Desse modo, Fernando Filho e Ivanilton Oliveira (2013), ao alicerçar seu estudo

na aplicação da metodologia do mapa cognitivo, entram em concomitância com este prisma científico, porém de maneira diferenciada, ao possibilitar novos olhares patrimoniais a partir das impressões colhidas de moradores e turistas. Nesse ensejo, os pesquisadores exercitam sua prática de campo em 15 moradores e 15 turistas, por meio do preenchimento de um questionário e através da elaboração de mapas mentais, voltados a representar e a expressar o que sentiam ou entendiam referente à área do centro histórico da cidade de Goiás/GO (MAGALHÃES FILHO; OLIVEIRA, 2013, p, 38-39).

Magalhães Filho e Oliveira, no objetivo de analisar os discursos gráficos apreendidos de seu exercício com mapas mentais, fundamentam-se nas compreensões de Kozel, isto é, em seu processo de interpretação destes mapas como construção social e cultural, sublinhando quatro pontos imprescindíveis para sua compreensão:

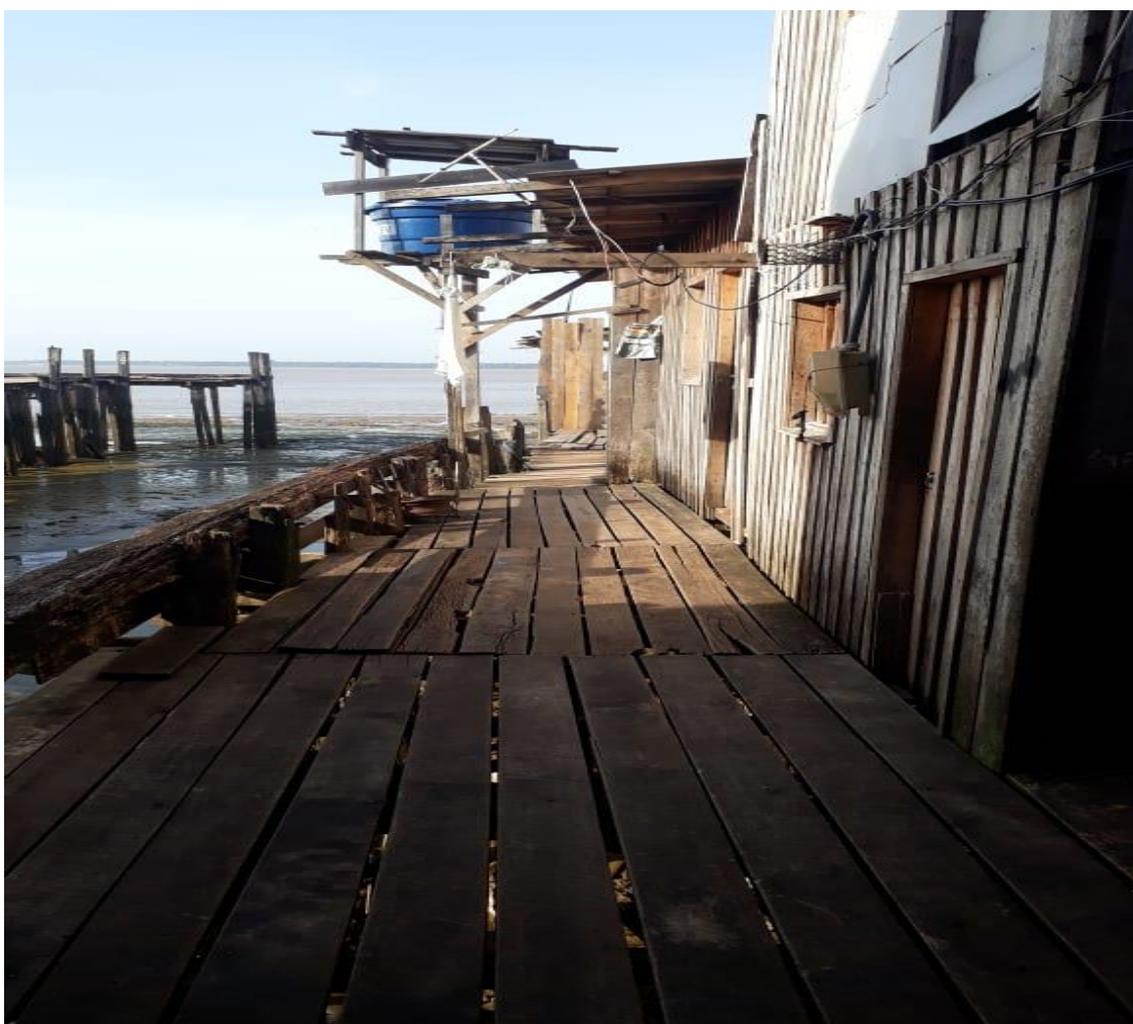
A **interpretação quanto à forma** é referente à observação das formas de representação utilizadas na imagem como ícones diversos, letras, mapas, linhas, figuras geométricas e outros. A **interpretação quanto à distribuição** é a observação de como essas formas estão dispostas na folha formando a imagem, se estão dispostas horizontalmente, isoladas, em perspectivas, isoladas e etc. Em seguida é analisada a **natureza dos ícones utilizados** se são elementos da paisagem natural, da paisagem construída, dos elementos móveis e dos elementos humanos. Na quarta etapa, **observa-se os aspectos obtidos nas etapas anteriores e juntamente com outras particularidades** promove a codificação das mensagens veiculadas no mapa. (MAGALHÃES FILHO; OLIVEIRA, 2013, p. 39). **Grifo meu**

As reflexões de Magalhães Filho e Oliveira assinalam para os diversos sentidos de paisagens culturais tracejados pelos agentes sociais envolvidos, em razão desses olhares patrimoniais serem construídos nas experiências com seus espaços vividos. Outro ponto destacado por eles refere-se ao respeito dos moradores e dos visitantes para com o patrimônio material, o que pode ser comprovado pela maior ênfase em seus desenhos cognitivos e pela não alusão ao patrimônio imaterial. Convém por último grifar outro ponto relevante, o que condiz aos mecanismos de interpretação dos mapas mentais produzidos, os quais foram adotados no sentido de consubstanciar a avaliação, a leitura e a interpretação dos mapas mentais elaborados pelos discentes/colaboradores dessa pesquisa.

Do pensamento científico das três produções ora delineadas, pude abstrair que a vinculação do mapa mental à esfera da educação escolar concede a devida importância aos conhecimentos apreendidos pelos discentes em seu território de vivência. Além disso, possibilitam visualizar os procedimentos técnicos que envolvem a prática de campo de

Sayão (Estrada Nova) e Fernando Guilhon, a feira, a escola, as Igrejas Católicas de Santa Luzia e Santa Terezinha, o Quartel do Copo de Bombeiros onde realizava o curso de escoteira, o Grêmio Carnavalesco Rancho Não Posso Me Amofiná, o São Domingos e outros. Merece algumas linhas de destaque, a paisagem da qual sua moradia faz parte, a Vila Caripunas, uma das tantas vilas assentadas à beira do Rio Guamá, que também se interligam à Rua Estrada Nova. Das conversas informais durante as aulas, a adolescente chegou a relatar o apreço pela visão panorâmica para o rio que ela e seus vizinhos possuíam, uma paisagem que mescla elementos naturais e urbanos.

Figura 7 – Fotografia das palafitas da vila Caripunas fincadas na beira do Rio Guamá



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

A proposta, desse modo, materializa seu valor por compartilhar experiências e novas visões patrimoniais dessa parte da cidade para muito além da visão propagada pelos poderes

municipal e estadual. Compondo-se assim, num meio propício a despertar o estranhamento desses sujeitos/alunos para com as histórias dos seus locais de pertencimento e viável para que expressassem suas visões e vivências cotidianas.

Elucidadas as motivações que me levaram a dinamizar esta pesquisa/ensino por intermédio da cartografia, bem como, as razões da apropriação das discussões consoantes ao seu trato em sala de aula e do uso do mapa cognitivo no ensino escolar, argumentações estas, basilares para se pensar as fases da prática da pesquisa de campo. Preciso, contudo, mais uma vez explicitar que, a adoção deste tipo de linguagem gráfica enquanto meio de ensino e fonte de estudo, só veio a ser consolidada mediante o processo de desnaturalização da visão eurocêntrica e turva que nutria, antes de me aproximar dos procedimentos reflexivos e metodológicos desse campo tão instigante, que é o da cartografia. Por esse motivo, divido com você a partir deste instante um pouco das experiências adquiridas desse meu contato.

3. 2 Algumas Impressões sobre os Mundos do Mapa

Para dar vazão às reflexões a respeito da trajetória histórica e de algumas vertentes da Cartografia, nada melhor de nos atermos, primeiramente, acerca de sua definição. Por essa razão, recorro as considerações do renomado estudioso da Cartografia, John B. Harley (1991), o qual a classifica de “saber” gráfico comumente chamado de mapas. Conhecimento, que não se pode enquadrar apenas à época moderna e contemporânea, tampouco deve ser observado exclusivamente do ponto de vista eurocêntrico, já que se fez presente em todas as culturas e em todos os tempos.

Harley (1991, p. 07), fundamentado em seu pensamento desconstrucionista, sentenciava nos anos oitenta que “cada sociedade tem ou teve sua própria forma de perceber e produzir imagens espaciais”. Desse modo breve e tão repleto de sentido, manifestava sua forma de apreender e de problematizar o mapa enquanto representação visual “que facilita a compreensão espacial de objetos, conceitos, condições, processos e fatos do mundo humano”. Ao conceber a cartografia de maneira expansiva, crítica e subjetiva, atinava que suas imagens gráficas e seus elementos simbólicos deviam ser lidos como “constructo social”, quer dizer, mensagens de poder ou de interesse político propensas tanto a distorções quanto a privilegiar determinado ponto de vista (HARLEY, 1991, p. 07).

Os ensaios desse geógrafo/historiador permitem inferir que muito antes de assumir a identificação de cartografia, os mapas desenvolveram-se no decurso do tempo, alterando seus usos e ganhando novos sentidos. Permita-me explicar de forma mais simples, o mapa é uma

das maneiras que o homem encontrou para se localizar no espaço, é em si “um monumento cultural dos mais expressivos que a humanidade produziu em termos de história”⁸ porque carrega aspectos de religiosidade, de cultura, de interesse bélico/estratégicos e tantos outros.

A filosofia crítica de Harley contestava de maneira incisiva as abordagens de cunho cientificista, darwinista e de conteúdo positivista dos anos oitocentistas, que ainda influenciavam as fases de produção dos mapas. Tais tendências teóricas inclinavam-se, a não enxergar nos mapas a presença dos discursos subjetivos, privilegiando sobremaneira, a questão técnica ligada à precisão da geometria e dos cálculos matemáticos, descartando a possibilidade de vislumbrar os interesses ideológicos, religiosos, econômicos. (HARLEY, 2005, p. 26-27).

Conforme Yves Lacoste (1988) é nesse mesmo cenário cientificista, que a tarefa de produção das cartas ou dos mapas acaba sendo dissociada da “Geografia Fundamental”, passando a ser reconhecida de cartografia. Em outras palavras, é nesse momento, que o termo Geografia, empregado até então como sinônimo de “saber cartográfico e político por excelência”, começa a ser atrelado ao que esse exímio estudioso se refere do saber geográfico dos professores da esfera escolar ou acadêmica, em muito apartada da produção de cartas⁹.

No entanto, Lacoste deduz que seria um engano imaginar que, com essa separação, as cartas tenham entrado em decréscimo no decorrer do século passado ou neste limiar do século XXI. Pelo contrário, como jamais visto foram e são em muito utilizadas na mostra de balanços econômicos, nas estratégias de cunho militar, na política com suas sinuosidades ideológicas, na visualização do avanço e controle epidemiológico muito em voga nestes tempos de pandemia do Novo Coronavírus (covid-19) e em outras funcionalidades. O aumento sensível de seus empregos deve-se, em grande parte ao avanço tecnológico do processo de mapeamento por “sensoriamento remoto por satélites”, o que permite uma visão do todo e com maior precisão, cujas informações mais detalhadas são restritas aos dirigentes de elevado escalão político ou militar do Estado (LACOSTE, 1988, p. 1-16).

As cartas para Lacoste devem ser consideradas em sua pluralidade e não de modo circunscrito a um campo de saber. Nesse sentido, as categoriza como “objetos geográficos”,

⁸ <http://univesptv.com.br>. História: história da cartografia e a importância dos mapas. Entrevista publicada em 16 de dezembro de 2014.

⁹ Segundo Lacoste (1988, 1-16) a Geografia seria “um conjunto de saberes” muito mais vasto e muito mais amplo e antigo que a “geografia” entendida como disciplina escolar ou área de conhecimento acadêmico. O importante teórico categoriza essa Geografia com “G” maiúsculo de “Geografia Fundamental” por esta ser inerentemente ligada à elaboração das cartas. Processo que demanda “esforços e despesas, assim como domínio intelectual e político dos espaços que representam, foram e são ainda meios de ação, instrumento de poder”.

por vislumbrar que a análise mais detalhada de um território ou espaço requer não somente a produção de diferentes cartas especializadas, mas também de cartas que proponham observá-lo em diferentes escalas. Pensamento relevante, mais bem notabilizado neste fragmento:

O espaço real onde se leva a ação não é somente o dos topógrafos, ou dos geólogos, ou dos demógrafos (**ou dos historiadores, sociólogos, botânicos, pedólogos “grifo meu”**), etc., ele é concreto, entrecruzamento de todas essas maneiras especializadas e parciais de ver o espaço terrestre. (LACOSTE, 1988, p. 1-16).

Em vista desse alargamento conceitual e interdisciplinar no modo de perceber a cartografia, tornou-se imperioso, trazer à baila as concepções de Fernand Joly (2013), por esquadrinhá-la sob um ponto de vista mais técnico e por entendê-la enquanto linguagem de comunicação, o que possibilita analisar desde as técnicas inerentes de seu processo de elaboração, até os elementos imprescindíveis à efetivação de sua leitura e interpretação.

Para Joly, a expressão cartografia tem que ser conjugada aos sentidos de ciência, arte e técnica. Essa peculiaridade deve-se ao fato de sua configuração estar relacionada a inúmeros procedimentos, desde a pesquisa de cunho bibliográfico e a pesquisa prática de campo, até o processo de elaboração ou de impressão definitiva e sua publicação. Já constituída enquanto mensagem gráfica destina-se a localização, a avaliação das distâncias e das orientações, mais também refere-se a informações “sobre objetos, formas, e as relações contidas no espaço estudado” (JOLY, 2013, p. 08-09).

Por reunir tantos aspectos e sentidos, a cartografia deve ser entendida como uma mensagem que “requer interpretação e comunicação científica”. Por isso, possui a característica de se constituir num “traço de ligação entre um autor e um leitor”, assumindo desse modo, a condição de linguagem e enquanto tal, apresenta um “sistema de signos” (legenda, linhas, cores, símbolos, etc.), cuja função se traduz em levar um pensamento e um desejo de comunicação (JOLY, 2013, p. 09-11).

Assim, ganha protuberância nessa parte, a ideia de que a linguagem gráfica/cartográfica possui a qualidade de encarnar tanto elementos expressivos de comunicação, quanto de representação de diferentes espaços e conjunturas. É nesse sentido, que as impressões da historiadora Sarah Resende dos Santos (2016), devem ser proferidas ao deixar nítido que:

a cartografia é uma linguagem e, portanto, uma forma de expressão que o homem encontrou para transmitir a compreensão da realidade que o cerca. Mas como linguagem, há um diferente sentido de apresentação que depende do interlocutor e da mensagem que o mesmo pretende transmitir. Essa mensagem não se dissocia do contexto sociocultural e das relações de poder que são estabelecidas de modo diferente

e nos mais diversos lugares e, que a todo o instante, são passíveis de mudança, proporcionando uma nova significação dos estudos que os homens desenvolvem para buscar um sentido e uma orientação para sua existência. Desse modo, a cartografia torna-se uma linguagem ampla e complexa, na medida em que a realidade social que é representada traz a necessidade de uma representação espacial, dos fenômenos naturais que, a todo o momento, influenciam o agir humano. A cartografia expressa a realidade humana no tempo e no espaço, tendo em vista que os seres humanos agem conforme as condições sociais e naturais que lhes são estabelecidas e disponíveis. (SANTOS, p. 2016, p. 38).

Nessa linha de reflexão, a interdisciplinaridade e subjetividade intrínsecas dessa linguagem foram essenciais para percepção, tanto dos discursos de poder presentes nos mapas, quanto por possibilitar a apreensão e representação dos modos de orientação exercidos pelos sujeitos/discentes em suas principais espacialidades. Nessa direção, a cartografia, por fustigar interpretações diversas, constitui-se numa das formas de expressão das práticas e das trocas do homem para com seus espaços cotidianos, que remontam às épocas anteriores à medieval e antiga, a qual lhe conferia subsídios técnicos e subjetivos para “dominar o território que o cerca, possibilitando meios de viver e compreender seu mundo” (SANTOS, 2016, p. 39).

Por esse motivo, convém aprofundarmos um pouco mais a atenção sobre as nuances interpretativas e as mudanças de paradigmas sofridas pela cartografia no decurso de sua existência, sempre com a premissa de correlacionar seu discurso gráfico como pontos de diálogo possíveis com o ensino de História (SANTOS, 2016, p. 39).

Como agora enunciado, na antiguidade o mapa revelava em seus traçados os interesses dos povos, dos sujeitos e do contexto em que fora produzido. Era utilizado na consolidação de um ideal maior ligado a ideia de Estado ou como garantia de posse e de exploração de um determinado tesouro natural (DUARTE, 2006, p.22). Babilônios, egípcios, maias, esquimós, astecas, chineses, indianos e outros representavam seus principais referenciais culturais como o centro do seu mundo, os quais podiam simbolizar um recurso natural, rio, vulcão ou um local religioso, um monte ou centro urbano considerado sagrado (DUARTE, 2006, p.22-29).

Todavia, são creditadas aos gregos as bases fundantes da moderna Cartografia Ocidental. Pensadores influentes do século sexto antes de Cristo, dentre eles Anaximandro de Mileto e Hecateu, especulavam sobre a esfericidade da Terra, ideia que muito influenciou na confecção de seus mapas e nas “definições das linhas da rede geográfica: Equador, trópicos, círculos polares, meridianos” (DUARTE, 2006, p. 30). No século II, as informações matemáticas, geográficas e as observações astronômicas de Cláudio Ptolomeu reunidas em suas projeções cartográficas ganham evidência através da criação de um mapa-múndi e de diversos outros mapas (DUARTE, 2006, p. 32).

Na época medieval, a Cartografia Ocidental representada pelo pensamento de Ptolomeu entra em decadência devido ao distanciamento científico que passa a vigorar por motivo da forte influência da Igreja Católica. Segundo Duarte, a cartografia cristã em curso, sobretudo na baixa Idade Média, negava a idéia da esfericidade da Terra e era tracejada num estilo simplista, preocupada em focar a Terra Santa (Jerusalém) no centro de sua representação. Sua produção gráfica traduzia-se em mapas circulares, os quais ficaram reconhecidos como mapas “T” no “O” (DUARTE, 2006, p. 33).

Em seu aspecto moderno (século XV ao XVII), alcançou grande destaque no processo de expansão marítima. Período este no qual seu processo de produção passa a sofrer forte influência da “cosmologia náutica portuguesa”, que introduz a “escala de latitudes”. Com esse aparato técnico, os mapas produzidos passam a vir carregados de “representações de parte de um mundo desconhecido” e de informações detalhadas referentes às rotas marítimas para terras recém encontradas e suas riquezas (SANTOS, 2016, p. 39-53). Os mapas desse contexto eram elaborados por cartógrafos, mais precisamente por cosmógrafos, influenciados pelas percepções dos pilotos e navegadores, registrados em seus roteiros de viagens, impregnados dos valores culturais de uma visão de mundo eurocêntrica, em seus aspectos políticos e culturais.

Entre os séculos XVII e XVIII, a produção dos mapas e das cartas náuticas viriam a migrar das mãos dos cosmógrafos para as dos engenheiros militares, conforme os interesses estratégicos dos Estados Nacionais europeus de assegurar o processo interno de controle e posse da terra no “novo mundo” (SANTOS, 2016, p. 39-41). A cartografia marca sua presença no processo de construção das potencias europeias, as quais emergem em meio a guerras e através da imposição de fronteiras geográficas e políticas. Em vista da necessidade de planejar as operações militares a partir dos mapas, os exércitos dessas nações ocidentais passaram a organizar seus serviços geográficos, colocando a produção cartográfica a cargo dos engenheiros militares (RÀISZ, 1969, p. 39).

No século XIX, como bem frizado no início deste item, a cartografia é alçada à área de conhecimento das ciências naturais, centrada no estudo do espaço, coadunada à precisão das leis da geometria, da matemática e fortemente influenciada pelo paradigma positivista, que se negava em reconhecer as mentalidades políticas e culturais presentes no processo de confecção dos mapas (SANTOS, 2016, p. 39-46). Visão, que persiste no século XX, enfaticamente, a condizente ao processo de aperfeiçoamento técnico decorrentes dos desenvolvimentos da litografia, da gravação em cera, da fotografia, da impressão em cores e da produção em grande

escala e de “maneira mais econômica do que antes” (RÀISZ, 1969, p. 39). Em outros termos, as bases do pensamento cartográfico continuavam tendenciosamente a ressoar o discurso técnico e de fundo nacionalista, posicionando deliberadamente em segundo plano os interesses políticos, econômicos e culturais dos estados europeus e dos segmentos elitistas capitalistas, detentores do poder em esfera nacional e regional.

Contra-pondo-se a esse padrão de pensamento massivamente eurocêntrico positivista, a produção cartográfica de Harley, em voga nos anos 70 e 80, rompia com “o suposto vínculo entre realidade e a representação”, ao frisar, contundentemente, que todos os mapas contêm sentidos culturais e ideológicos, tais como símbolos ocultos, ideais e ficções, que ultrapassam o pensamento meramente físico ou técnico. Harley, também advertia que os mapas devem ser compreendidos como “documentos históricos” e, como tais, devem ser lidos como textos. Desta maneira, “os mapas podem mentir, silenciar, ignorar e fortalecer uma visão de mundo imposta” (HARLEY, 2005, p. 11–19, 44-50). Para esse cientista, o mapa é uma seleção, uma escolha, um recorte, no qual o historiador deve debruçar sua reflexão sobre o mundo contido nele. O historiador deve, desse modo, se precaver metodologicamente ao observar os diferentes contextos no qual foi traçado - “o contexto do cartógrafo” - “o contexto de outros mapas” - “o contexto da sociedade” (HARLEY, 2005, p. 59-78).

Os mapas, desse jeito, ao serem decifrados enquanto representações ideológicas assumiriam outras funções e conotações para muito além dos destinados à orientação espacial, posto que são constituídos de aspectos científicos e simbólicos que se autorrelacionam ao pensamento filosófico, geográfico, artístico, matemático, histórico, etc. Esse fato permite vislumbrar seus vínculos com numerosos processos históricos, elaborados conforme os interesses dos grupos dominantes de um determinado contexto espacial e temporal: o da conquista e ocupação de territórios, a representação temática ou de temas específicos e sociais, ligados a religiões, a grupos étnicos, a espaços de identidade, (HARLEY, 2005, p. 26-27, 59-78).

Ao tentar traçar as transformações teóricas sofridas pela cartografia no decurso de sua existência, tornou-se possível vislumbrar seus aspectos mais marcantes, o da interdisciplinaridade e subjetividade, os quais suscitaram a ampliação do horizonte de perspectiva desta pesquisa/ensino. Pode-se dizer, em síntese, que a cartografia é uma questão de retórica, já que seus significados simbólicos trazem as marcas das relações subjetivas de poder, os tipos de grupo social, as características destes grupos, seus estados de ânimo

(patriotismo, exaltação), seus sistemas de crenças, os “silêncios” entendidos como mensagens políticas ocultas (HARLEY, 2005, p. 30-31).

Enfim, a forte influência do pensamento de Harley, desses teóricos ora listados e de tantos outros, que busco inter-relacionar mais adiante, me ajudaram a enxergar o mapa para além de seus aspectos de orientação geográfica ou de fonte de pesquisa histórica, em decorrência de sua capacidade de capturar conhecimentos produzidos por agentes sociais em seus espaços vivos ou praticados. Essa qualidade de apreender conhecimentos foi colocada em movimento, ao mapear os saberes cognitivos dos educandos produzidos em seus espaços de trânsito e de pertencimento com o fim de relacioná-los ao ensino de História.

3.3 Cartografia Social e Algumas Impressões dos Mapas Mentais desta Pesquisa/Ensino

O último eixo de análise desta seção objetiva refletir sobre a aplicação do processo de mapeamento crítico da cartografia social empregado em algumas experiências de tombamento patrimonial e de demarcações de territórios de comunidades quilombolas, ribeirinhas e indígenas no espaço amazônico e em outras regiões do Brasil. A intenção de entrar em proximidade com os procedimentos técnicos e colaborativos de coleta de dados e dos usos representativos dessa vertente da Cartografia, justifica-se pelo anseio de conhecer mais de perto os interesses em jogo pela posse da terra e principalmente as múltiplas relações culturais dos sujeitos sociais para com seu território de pertencimento. Premissas estas que, também, serviram de base de sustentação para pensar às fases de planejamento, concretização e interpretação desta estratégia de pesquisa/ensino.

Nessa direção, a historiadora Rosa Maria Acevedo, pautada em sua ativa participação no Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCA)¹⁰, referencia o processo de mapeamento participativo inerente da cartografia social como um instrumento de representação e de poder de uma determinada comunidade tradicional para com seu território, numa tentativa de tornar pública suas demandas frente às ameaças ao seu modo de vida, sentidas através da grilagem de suas terras, avanço do agronegócio e outros.

¹⁰ UFPA na Mídia. Entrevista ao Programa “Sem Censura”, da TV Cultura, a pesquisadora e professora Rosa Azevedo, da UFPA, comenta o Projeto “Nova cartografia social da Amazônia” (PNCA), que busca proporcionar o reconhecimento de territórios de populações tradicionais (quilombolas, indígenas, ribeirinhos, quebradeiras de coco babaçu, etc.), situadas nos Estados do Pará, Amazonas e Maranhão. Matéria exibida no dia 07/03/2017, 31min. Acessado via Facebook Oficial da Universidade Federal do Pará no dia 04/02/2018.

Nessa linha de reflexão, os argumentos dos pesquisadores Herlihy e Knapp (2003) tornaram-se relevantes por aprofundar o entendimento a respeito da metodologia de construção de mapas, aplicada em cinco experiências de pesquisas desenvolvidas durante os anos 90, por geólogos e antropólogos, a partir da “colaboração participativa” de sujeitos locais, 20 diferentes populações indígenas da América Latina (América Central e Oeste da Amazônia). Essas experiências de pesquisa prática desenvolvidas por esses estudiosos permitem especificar como as técnicas do Mapeamento Participativo (PM) ou métodos de observação participante em pesquisa colaborativa estão sendo aplicadas em sociedades de comunicação não escrita, tendo por objetivos a afirmação do “conhecimento cognitivo espacial e ambiental dos povos locais” e sua transformação em mapas e formas representativas de suas populações e de sua identidade (HERLIHY; KNAPP, 2003, p. 303-314).

Conforme Henri Acelrad (2012), as experiências de mapeamento “participativo” empreendidas por populações tradicionais dispostas a alcançar o reconhecimento jurídico, simbólico e identitário de suas terras, são reflexos do processo de “reencantamento” que a cartografia passa a sofrer no Brasil desde o período de redemocratização nos anos 80 (ACSELRAD, 2012, p. 18-20).

Acelrad busca, dessa maneira, filtrar a natureza das “tramas territoriais” presentes na prática do mapeamento participativo, isto é, visa ler as entrelinhas do processo de configuração cartográfico, seus distintos sujeitos e sentidos. Tenta, desse modo, vislumbrar a conjuntura ambígua de disputa do território e de disputa cartográfica. A relação de disputa territorial ocorre entre as comunidades tradicionais que tentam se articular através do reconhecimento dos usos e significados dos seus territórios, o qual entra em constante tensão e diálogo com as demarcações oficiais do Estado e em acentuado choque com os interesses de grupos empresariais. Já a relação de disputa cartográfica, diz respeito ao mapeamento organizado pelos próprios grupos tradicionais, que passam a se apropriar das tecnologias de mapeamento (SIG, GPS, *Google Maps*), evitando a participação de outros sujeitos e de outras representações coadunadas aos interesses estatais de apropriação de terras, preservação dos recursos naturais e de seus discursos e justificativas de evitar conflitos territoriais (ACSELRAD, 2012, p. 09-11).

Imerso a essa gama de possibilidades, condizentes aos usos e conotações da aplicação prática da cartografia social, ganhou relevância um dos artigos da antropóloga Ana Maria Daou (2013), por propor analisar um conjunto de trabalhos científicos ligados ao mapeamento participativo nos anos 1980 e 1990, contexto dos “efeitos sociais” provocados pelos grandes projetos de geração de energia, que consistia na construção das barragens de Sobradinho (médio

Rio São Francisco), Tucuruí (Pará) e Itá e Machadinho / Alto Uruguai - Sul do Brasil (DAOU, 2013, p. 81-82). Daou, ao proceder com essa releitura, concentra-se em apreender o panorama de intervenção estatal nos quais foram acometidos diversos povos tradicionais (ribeirinhos, quilombolas, indígenas, pequenos produtores de regiões alagadiças), que presenciavam seus espaços ou terras/territórios serem transformados pela invasão das águas e, por isso, obrigados a migrar para outros espaços distantes das margens dos rios, afastados de seus recursos tradicionais de sobrevivência (DAOU, 2013, p. 83-86).

Nessas novas áreas, tentavam reconstruir seus “espaços vivos”, seus territórios, suas noções de territorialidade, suas estratégias de sobrevivência tão arraigada a sua identidade, argumentos utilizados por esses grupos como motor de sua mobilização política frente ao “deslocamento compulsivo” demandado pelas concessionárias de energia. Era uma forma de resistência pela permanência da sua dinâmica de sobrevivência, baseada na apropriação do “espaço ampliado”, oferecedor de múltiplas táticas de sobrevivência. (DAOU, 2013, p. 83-89). Nesse contexto de resistência das populações tradicionais, o que estava em jogo não era somente a terra, outrossim, sua relação com seu território, com suas marcas identitárias e sua gama de relações de sustento que tais espacialidades ofereciam.

Posto isto, as impressões de Ana Martins e Claudia Leal (2015) foram de grande relevância, por construírem um diagnóstico das interconexões da cartografia com a noção de patrimônio cultural, principalmente sua vertente relacionada aos modos de criar, fazer e viver dos agentes sociais em seus espaços vivos. As pesquisadoras, ao se apropriarem dos manuais de inventários nacionais impressos pelo IPHAN, primam em compreender as variações de abordagens conceituais e práticas utilizadas por esse órgão para preservação do patrimônio ao longo do tempo. Diante disso, tecem um painel bibliográfico sobre o uso da linguagem cartográfica, sobretudo dos mapas na identificação do patrimônio cultural, do qual abstraíram duas contrastantes perspectivas gerais de interpretação:

de um lado, metodologias da cartografia que tratam a questão cultural através de uma abordagem mais técnica, na qual a produção cartográfica debruça-se na “captação” de dados do espaço físico e não inclui ou dialoga pouco com o usuário final; e outra abordagem que se propõe participativa, cujos mapeamentos culturais tentam aproximar o usuário e o leitor de mapas do processo de produção e aquisição dos dados que serão lançados no mapa, considerando inclusive suas interpretações sobre os temas representados cartograficamente. (MARTINS; LEAL, 2015, p. 29-36).

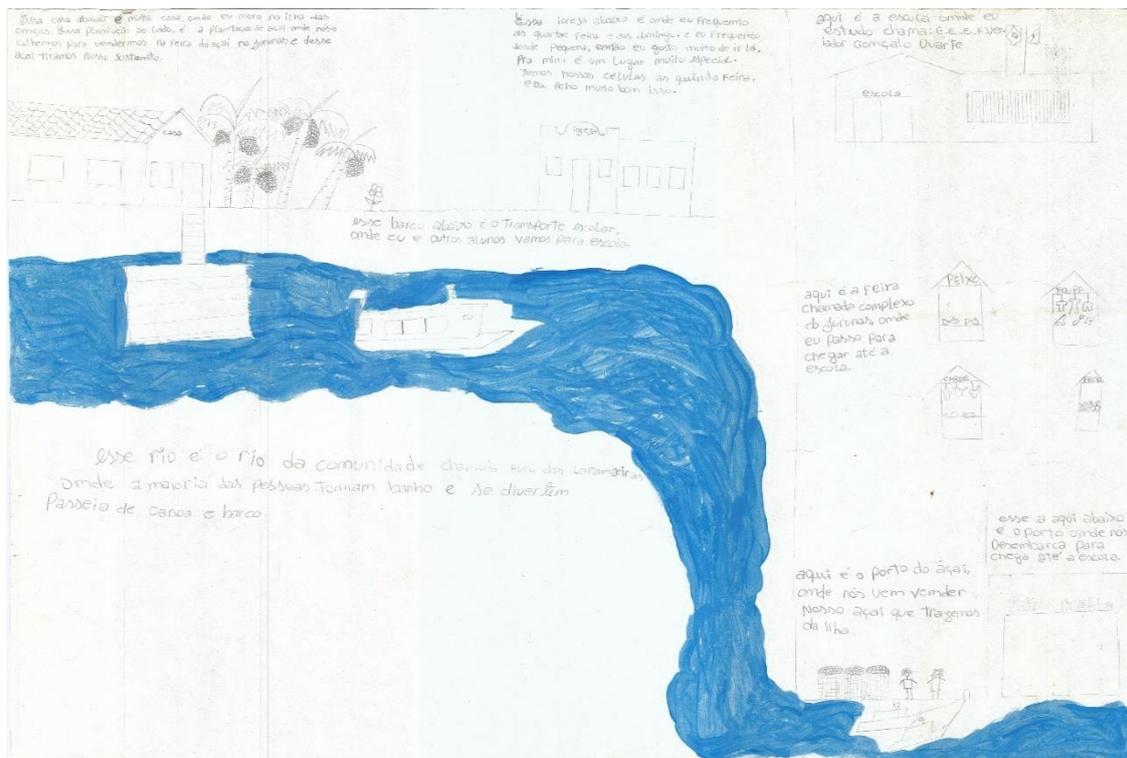
Todavia, deve ficar claro que o foco de Martins e Leal não é o de frisar diferenças entre as linhas de análise evocadas sobre o emprego da cartografia para ajudar na construção da definição de patrimônio cultural, mas o de observá-la por outras “escalas de análise”, que

mesclam as tecnologias de mapeamento (por sensor, radar ou óptico, resolução de imagens de satélite, e outros), com as experiências históricas e culturais de interpretação da realidade de inúmeros grupos sociais que, em parceria com técnicos especializados, atuam de forma conjunta no processo de confecção dos mapas. É nesse contexto de interações participativas, que a noção de patrimônio entra em fluxo dialógico constante e é preconizada como argumento fundante para o “reconhecimento de múltiplas identidades cujas referências culturais” de pertencimento remetem a unidades territoriais locais, não estando atrelada exclusivamente a ideia de território nacional (MARTINS; LEAL, 2015, p. 29-36).

A apropriação dessa literatura científica indica as diferentes experiências de mapeamento participativo, possibilita vislumbrar as formas de poder relacionadas à disputa em torno do processo de reconhecimento e titulação das terras lançadas pelo Estado, pelo setor do agronegócio, por ativistas e pelos diversos grupos tradicionais. Suas reflexões habilitam um olhar mais aproximado, dos modos de vida das comunidades tradicionais e urbanas, ou seja, seus processos de resistências para manterem seus territórios, suas tradições, seus elementos específicos de pertença e de representação.

A adaptação das reflexões da cartografia social e das outras vertentes cartográficas delineadas nesta seção às dinâmicas cotidianas dos jovens escolares desta pesquisa/ensino, em muito contribuíram para o reconhecimento dos elementos de pertencimento de seu território. Os educandos, ao disporem de tempo e motivação para expressarem no papel suas relações com sua escola e com seu bairro ou comunidade ribeirinha, obtiveram a oportunidade de pensar e inserir as relações espaciais e históricas dessa parte da cidade para dentro do seu cotidiano escolar. Em suma, significou colocar os discentes em situações reflexivas sobre seus modos de apropriação dos espaços em que vivem e de seus percursos diários praticados de suas casas para escola. O que pode ser mais bem elucidado ao expor este mapa cognitivo abaixo:

Figura 8 – Mapa mental 2 – discente do 9º ano



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

Esse desenho foi realizado por uma aluna do 9º Ano de quatorze anos, que reside na Ilha das Onças, situada em frente a Belém. Nele, a aluna faz questão de representar primeiramente os espaços significativos patrimoniais de seu mundo, ou seja, sua ilha, sua casa, o açaizal que é a fonte de sustento de sua família e a igreja evangélica em que frequenta. Além disso, fica visível, o destaque conferido as águas do rio da sua comunidade, o Furo das Laranjeiras, um dos tantos braços da Baía do Guajará, volumosa via líquida que se entrelaça ao Rio Guamá.

A considerável presença dessas águas expressadas em azul, encontra explicação por fazer parte do “espaço ampliado” de sua comunidade ribeirinha, ou seja, por ser um recurso natural oferecedor de múltiplas práticas de sobrevivência e, assim, constituinte dos seus modos de criar, fazer e viver, exercitadas nas atividades da pesca artesanal, da navegação, das brincadeiras de rio. Narra, ainda, a ideia de movimento, vivenciada diariamente por essa estudante em seu trajeto fluvial e urbano, o qual tem início às 06: 30hs da manhã, no porto da sua casa, onde espera o transporte escolar, embarcação de pequeno porte, que a Secretaria de Educação do Pará disponibiliza para levar os discentes ribeirinhos até o lugar de desembarque, o Porto Mello, situado no bairro do Jurunas. Em seu percurso pelo espaço urbano, a educanda faz alusão a três locais: ao Porto do Açai, onde seus responsáveis comercializam o açai extraído

de forma direta com os donos de diversos pontos que processam o fruto ou com atravessadores, comerciantes que compram toda produção; ao Complexo do Jurunas, uma das maiores feiras livres da cidade, espaço que adentram para evitar o trânsito intenso e perigoso da Rua Estrada Nova, que dá acesso para Rua Fernando Guilhon, onde está assentada a escola em que estuda.

Figura 9 – Mapa mental 3 – discente do 8º ano



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

Nessa outra representação cognitiva, formulada por uma discente do 8º Ano de 13 anos, moradora do Jurunas, fica nítido a presença da boa técnica para com o ato de desenhar e de um excelente sentido de localização espacial, o que pode ser evidenciado nas formas sinuosas tracejadas para compor os locais públicos e as habitações dessa área da cidade. A educanda descortina, assim, seus possíveis trajetos cotidianos realizados nas vias de entorno a sua escola, posicionada no centro dessa expressão cartográfica, bem como, outros locais simbólicos de seu patrimônio vivo ou praticado: a feira, as praças que contam com arborização, o Posto de Saúde, a Igreja de Santa Luzia, o Portal da Amazônia e tantos outros.

A estudante também destaca em azul sua moradia, localizada na passagem Monte Alegre, a qual é ladeada por outras casas de madeira de dois a três andares, o que demonstra

por parte de seus proprietários um acentuado senso de aproveitar ao máximo o pouco espaço que dispõe. Dessa maneira, desvela com propriedade essa parte sul do território jurunense, cujas ruas, passagens e vilas foram sendo consolidadas com o tempo de forma desordenada ou sem padrão urbanístico.

A análise dessas representações cartográficas e de tantas outras no decorrer das aulas oficinas, possibilitaram identificar e melhor compreender as trocas socioculturais desempenhadas pelos agentes/discentes em seus espaços de trânsito e de referência, atribuindo maior viabilidade para perceber a via de mão dupla ininterrupta exercida pelas comunidades ribeirinhas com o bairro do Jurunas.

Essa forte interação cultural entre os habitantes das ilhas com o Jurunas, também se fez presente nos registros fotográficos dos estudantes, confirmando a excelente representação espacial destes e reiterando maior suporte para ler os mapas mentais, como é o caso desses dois registros fotográficos que versam a respeito do Porto do Açaí.

Figura 10 – Fotografia do trapiche do Porto do Açaí



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

Figura 11 – Fotografia do Porto do Açaí sofrendo modificações da sua estrutura e uso devido as obras de reconfiguração iniciadas desde 2015



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

Essas expressões fotográficas, em específico, foram realizados pelos sujeitos/discentes ribeirinhos que circulam com maior frequência pelos portos do Jurunas, notadamente pelo Porto do Açaí. Mais que um simples ponto de chegada para esses alunos, este se caracteriza como um local de sociabilidade e de sustento para suas famílias, já que muitos de seus responsáveis, parentes e amigos comercializam o açaí que produzem nas ilhas. Tais imagens/textos possibilitam ainda visualizar um panorama mais alargado em relação as transformações que esse lugar enfrenta desde 2015, em razão das obras de cunho arquitetônico e de revitalização. Obras que, devido à demora de serem concluídas prejudicam a dinâmica do comércio e dos trabalhadores desse porto, as quais agravam os transtornos nos momentos de embarque e desembarque de pessoas e mercadorias.

Portanto, posso inferir que a assimilação de todo esse aparato conceitual acerca do caráter subjetivo e interdisciplinar da linguagem do mapa, somado às perspectivas de análise do espaço e de suas dimensões (o lugar, a paisagem, o território), tornaram-se essenciais para rastrear os modos de orientação dos referidos discentes em suas espacialidades. Por outro lado, a apreensão dos seus percursos cognitivos através do processo de mapeamento das aulas oficinas, de igual forma, entrelaçados e instrumentalizados aos procedimentos teóricos da

educação patrimonial, concederam a chance de descortinar significados históricos, espaciais e patrimoniais peculiares dessa área sul da cidade de Belém.

Por isso, a importância de descrever com maior vagar na etapa adiante as fases de aplicação das aulas/oficinas e o processo de mapeamento, avaliação e interpretação das fontes que consubstanciaram a montagem do produto final desta Dissertação, uma carta social e cultural do Jurunas.

4 TERRITÓRIOS JURUNENSES E RIBEIRINHOS EM MOVIMENTO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Comunico nesta seção as experiências de ensino extraídas do processo de mapeamento sucedido nas aulas oficinas. Processo esse que tornou perceptivo os modos dos discentes apropriarem-se de seus espaços de referência, os quais, por sua vez, permitiram o acesso a fragmentos da história local jurunense. Assim, os territórios rastreados mostraram-se expressivos por apresentarem aspectos urbanos e ribeirinhos, portadores de histórias e reveladores de sentidos de patrimonialidade.

Nesse propósito, procurei contextualizar nos itens 4.1 e 4.2 os detalhes envolvidos na formulação dos mapas mentais, dos registros fotográficos e das produções textuais, a fim de compor um cenário propenso à compreensão dos mecanismos de observações, avaliações e interpretações implementados.

Visei, além disso, pontuar no item 4.3 os procedimentos técnicos empregados na montagem do produto de ensino, a **Carta sociocultural do sul do Jurunas - territórios urbanos e ribeirinhos dos discentes da Escola Gonçalo Duarte**, desenvolvida em parceria com o Bacharel em Geografia Sérgio Gonçalves. Produto este, configurado da junção das reflexões suscitadas nas seções anteriores com as experiências de ensino-aprendizagem absorvidas das aulas oficinas, o qual será movimentado no cotidiano das aulas de História da Escola Gonçalo Duarte.

4.1 As Experiências com as Aulas Oficinas: pesquisa e ensino na comunidade de aprendizado

Minha pesquisa de campo teve por base de sustentação o conceito de aula oficina proposto por Isabel Barca (2004, p.131-134). Modelo de ensino-aprendizagem socioconstrucionista, no qual o professor assume a função de investigador social e de organizador de atividades problematizadas. Por outro lado, o aluno torna-se agente de sua formação, valorizado por suas ideias prévias e suas experiências. A aula oficina, desse modo, caracteriza-se por criar condicionantes de aprendizagem ativas e significativas, que tornam admissíveis a aproximação com este público de estudantes em suas vivências. Um tempo/espaço disponibilizado à apreensão de saberes prévios que se interconectam com a história escolar.

Nesse formato, o plano de trabalho com as aulas oficinas incidiu em (re) conhecer, em primeira instância, os aspectos cognitivos prévios e as experiências que os sujeitos/discentes apresentam, para depois se pensar as fases sucessivas de intervenção no ensino de História (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 77-79). Dito de outro modo, o esquema traçado à materialização das oficinas visou, sobretudo, mapear os espaços de trânsito e de pertencimento desses agentes sociais, no intuito de provocar circunstâncias de ensino-aprendizagem viáveis ao acesso da história local e de seus sentidos de patrimonialidade.

Contagiado por essa forte aspiração, propus viabilizar ao grupo de estudantes um espaço/tempo designado a dar voz sobre seus saberes prévios, no intento de instigar situações oportunas para que identificassem os discursos históricos e patrimoniais presentes nas espacialidades de seu bairro. Mas, antes de adentrar nas minúcias de inserção das oficinas, preciso falar dos passos seguidos na apresentação do projeto **Cartografia social e patrimônio cultural do bairro do Jurunas: usos e sentidos de tempo e espaço no ensino de História**, a essa destacada comunidade de aprendizado, ocorrida nos meses iniciais de 2019.

A primeira oportunidade transcorreu em fevereiro, em uma das reuniões com o corpo técnico e docente da escola, endereçada à formulação do Plano Anual de Ensino. Na ocasião, além de frizar o valor e os objetivos desta investigação científica, tive a chance de pactuar com os presentes seu desenvolvimento junto à turma 811 (9º Ano), e de que a participação de seus integrantes seria um dos critérios expressivos da 4ª Avaliação de História (5,0 pts). A escolha do último bimestre ganhou força por ser uma práxis dessa unidade escolar reservá-lo ao movimento das temáticas transversais. Incubência usualmente supervisionada sob a tutela de um professor-coordenador previamente definido, o que se traduziu na obtenção de uma maior flexibilidade para conclusão da ideia projetada.

O momento de exposição seguinte adveio em março, durante uma parada técnica das aulas, voltada a estabelecer um diálogo com os pais no fim de apresentar os professores, a metodologia de ensino e as formas de avaliação. Evento apropriado para conversar com os responsáveis sobre o cerne da pesquisa e o período de concretude de suas fases.

Em abril, com as aulas em curso, manifestei formalmente as intenções do projeto aos membros da mencionada classe, procurando salientar a relevância para com a história local do seu bairro e o compromisso que todos deveriam ter para com o equacionamento das tarefas. Tais estudantes demonstraram vontade de participar das oficinas, porém, revelaram o receio de não cumprir com todas as práticas de mapeamento, em virtude da possibilidade de estarem envolvidos nos afazeres de outras disciplinas, que porventura mais necessitassem de

rendimento à promoção ao Ensino Médio. Então, externalizei meu entendimento dessa particularidade, e que me daria por satisfeito com sua adesão apenas nas oficinas de sondagem de seus saberes prévios e de construção de seus mapas cognitivos.

Após a verificação desse impasse, argumentei com os técnicos da escola a necessidade da inclusão de mais uma classe para movimentar e concluir as fases finais da pesquisa. À vista disso, decidi convidar os estudantes da 711 (8º Ano). Convite este muito bem recebido, pois era uma das turmas cuja definição do coordenador ainda encontrava-se pendente, por efeito da constante substituição de docentes na temporada de volta às aulas.

Acerca da escolha das mencionadas turmas, o principal critério levado em consideração residiu no fato de serem agentes sociais na faixa etária dos 13 aos 14 anos, detentores de um sentido de responsabilidade mais aguçado ao cumprimento dos métodos de pesquisa. No geral, indivíduos detentores de uma maior liberdade de trânsito exercida em seus percursos diários de sua casas para a escola.

Explicitados os trâmites de apresentação da pesquisa, descrevo a partir desse ponto o roteiro de efetivação das oficinas procedido de outubro a dezembro de 2019. Uma sequência de ações didáticas¹¹ estipuladas num tempo total de 450 minutos, ou dez horários de aula de 45 minutos; segmentada em 03 fases de aplicação, dirigidas a apreensão, sistematização e interpretação dos conhecimentos prévios impressos por esses grupos de alunos.

A **Fase 1**, condicionada a acontecer em 90 minutos, primou por estabelecer uma conversa com os discentes sobre história local e patrimônio cultural. Noções imprescindíveis para o incitar de um processo de leitura mais crítico dos discursos socioculturais encarnados em suas espacialidades.

No intento de instigar a sondagem inicial dos seus saberes prévios, fiz uso do Caça-palavras “Histórias Jurunenses” (conforme apresentado no **APÊNDICE A**). A aplicação dessa atividade consistiu primeiramente em ofertar o tempo necessário para que os alunos se atentassem a leitura da parte textual, por essa razão não revelei logo de início as palavras que deveriam procurar. Passados alguns minutos, interrompi-os, salientando que o real propósito da tarefa não era o de encontrar palavras, mas sim, o de estimular reflexões acerca das origens de seu bairro, criando dessa maneira, situações favoráveis para que refletissem acerca da historicidade e das transformações espaciais que seus trajetos cotidianos sofreram ao longo do

¹¹ Elisa Meirelles (2014) sugere que o termo sequência didática deve ser entendido e “constituído por um amplo conjunto de situações com continuidade e relações recíprocas”. Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/1493/como-organizar-sequencias-didaticas>.

tempo. Desse contato, solicitei aos participantes a realização de registros fotográficos de seus locais de maior referência. E, no fim de facilitar o envio desses registros e futuras orientações, disponibilizei endereço eletrônico (*e-mail*) e formei um grupo no aplicativo *whatsapp*.

Condizente à **Fase 2**, esta desdobrou-se em duas oficinas de 90 minutos, formatadas à confecção, exposição e leitura de mapas mentais. Movido por esse objetivo, providenciei recursos viáveis à sua materialidade (folhas de papel A3, lâminas de cartolina e de papel 40, lápis, borracha, gíz de cera, régua de 30 centímetros), os quais não acarretaram custos aos estudantes das turmas. Busquei, ainda, unir o útil ao agradável, ao me valer de um outro instrumento excessivamente recorrente nas mãos dos alunos: o aparelho celular. Tecnologia bastante propícia à visita do mundo virtual da *internet* e em aplicativos do tipo *google earth* e *google maps*.

Em ambos encontros, procurei reforçar o conceito, o uso e a importância do mapa mental na construção de uma “expressão gráfica mais livre”, capaz de aproximar conteúdos escolares aos saberes do cotidiano (RICHTER, 2011, p. 15-20). Antes do término dessa fase, já com a maioria dos mapas entregues, havia ainda aqueles estudantes que requisitavam a extensão do prazo. Argumentavam que precisavam melhorar ou refazer seus desenhos para colocar suas impressões. Acertei com eles que poderiam entregar suas telas até o término da próxima etapa.

O intervalo de tempo precedente à última fase mostrou-se intensamente proveitoso, por destiná-lo à sistematização, leitura e análise dos mapas cognitivos e das fotografias enviadas. Conjugando essa gama de informações às reflexões extraídas das situações vivenciadas nas oficinas, trouxe maior clareza dos próximos passos a serem adotados.

Dessa metodologia, fui capaz de constatar discursos que se repetiam, quer dizer, consegui identificar trajetos e locais que mais incidiam em suas produções gráficas. Em conformidade com estas impressões, a **Fase 3** movimentou-se em duas aulas de 90 minutos. A primeira, destinada à formação de 04 grupos de 08 participantes, no claro objetivo de pesquisarem as histórias dos lugares desenhados nos mapas e registrados nas fotografias. Correlacionada à oficina de encerramento, esta foi comissionada à leitura do material que eles pesquisaram, assim como à entrega de suas produções e, mais do que tudo, a agradecê-los pelo empenho devotado em todas as fases de aplicação do projeto.

4.2 A Produção dos Alunos em Diálogo com a Aprendizagem Histórica

Do semear desses métodos pedagógicos brotaram inúmeros questionamentos associados à movimentação da aprendizagem histórica, o que só fez aumentar o anseio de demonstrar que os registros fotográficos, os mapas mentais e as impressões textuais produzidas pelos alunos redundaram na apreensão da historicidade do bairro do Jurunas e sua conexão com os saberes escolares. No afã de cumprir com essa latente expectativa, contextualizo e analiso as experiências de convívio e ensino suscitadas das aulas oficinas.

Em conformidade com isso, ressalto que o manejo didático da fase inicial, como já explicitado a pouco, incorreu por intermédio do Caça-palavras “Histórias Jurunenses”, detentor de um fragmento textual extraído da segunda seção desta Dissertação, que retrata o surgimento do Jurunas e a evolução territorial do sul da cidade de Belém. O uso dessa ferramenta de ensino serviu de pretexto para instigar os participantes a pensar na possibilidade de que seus locais de moradia e de trânsito haviam sido um dia uma extensa região de pântanos.

O sentido de colocar em pauta as origens do Jurunas nesse diálogo, também incidiu por tentar aproximar os estudantes do discurso histórico que relaciona a fundação do bairro ao Espaço São José Liberto ou Polo Joalheiro. Notável lugar que abrigara o Convento de São José, na segunda metade dos anos setecentistas, e que, ao longo dos séculos seguintes, teria outras funções e sentidos: olaria, quartel do Esquadrão de Cavalaria, depósito de pólvora, hospital durante a Revolta da Cabanagem e cadeia pública nos séculos XIX e XX. Imbuído de testificar o que pronunciava, mencionei o livro “História de Belém”, de autoria de Ernesto Cruz, para ser mais preciso, me reportei à passagem em que descreve os ritos dos “Enforcamentos em Belém” em fins do século XVIII.

Várias forcas possuía Belém. Armadas sinistramente nos largos principais da cidade, como o da PÓLVORA, dos QUARTÉIS, de SÃO JOSÉ, afora aquelas levantadas provisoriamente para o castigo dos condenados, no próprio local do crime. (...) Era como se fizesse um convite para o espetáculo que daí a pouco toda cidade contemplaria com mais ou menos agrado. O padecente depois de proclamada a sentença de morte, passava da enxovia para o ORATÓRIO, que era um dos quartos do velho Convento, agora Presídio de São José. (CRUZ, 1973, p. 336-338.)

Ainda sob a influência de Ernesto Cruz, fiz questão de conferir se os alunos compreendiam o aludido lugar como um dos seus espaços de pertencimento. Os participantes, em sua maior parte, denunciavam nunca o terem visitado e, mesmo os que já haviam adentrado, tão pouco revelavam-se a par das suas funções e conotações históricas.

A historicidade do Espaço São José Liberto configurou-se importante por trazer à tona a ideia de que seus trajetos e locais cotidianos também possuem, como pano de fundo, um

passado e, com ele, histórias e sentidos de patrimonialidade. Obstinava, com isso, suscitar a curiosidade de investigar a história de seu bairro e, como cogitado antes, propus que fotografassem seus principais espaços de trânsito e referência.

O objetivo de solicitar que tais alunos fotografassem seus locais significativos de patrimônio esteve atrelado a ideia de reunir subsídios para associar, ler e interpretar a principal fonte de análise deste trabalho, os mapas mentais. Ao seguir essa lógica, o uso dessas representações visuais permitiu vislumbrar as dinâmicas sociais e culturais empreendidas por esses sujeitos nas áreas urbanas do Jurunas e em seu diálogo com as águas do Rio Guamá e com os territórios ribeirinhos.

Nesse enfoque, Mauad (1996, p. 03) ao discutir o uso da fotografia na composição do conhecimento histórico a define como uma “elaboração do vivido, o resultado de um ato de investimento de sentido, ou ainda uma leitura do real realizada mediante o recurso a uma série de regras”. Desse modo, Maud percebe a fotografia enquanto mensagem, isto é, “uma narrativa que se elabora através do tempo, tanto como imagem/monumento quanto como imagem/documento, tanto como testemunho direto quanto como testemunho indireto do passado” (MAUAD, 1996, p. 01).

O uso desse texto visual como fonte de pesquisa/ensino consiste em ir além do mero aspecto ilustrativo, o que implica em representá-la enquanto forma de expressão e conteúdo, cuja leitura eficaz prima em valorizar três componentes: o autor, o texto ou cenário que foi capturado e o leitor (MAUAD, 1996, p. 09). Para Pinto e Turazzi (2012, p. 113) a leitura de uma fotografia é, sobretudo, um ato de apreensão e interpretação do ponto de vista adotado pelo fotógrafo, de composição e enquadramento escolhidos, de destaques e detalhes focalizados. Nesse âmbito, pensar a fotografia enquanto elemento de construção do saber histórico proporciona o “registro de práticas humanas”, que bem operacionalizadas podem revelar as formas de viver, de sentir e os saberes e fazeres tecidos pelos indivíduos em seus cenários espaciais cotidianos (SILVA, 1992, p127-128).

Munido desse cuidado metodológico com a linguagem visual fotográfica, aconselhava os discentes a falar de coisas que sentiam ao vivenciarem seus territórios através da fotografia. Exercício que acabou se tornando frutífero, devido à enxurrada de imagens enviadas, muitas já incorporadas nas seções anteriores e nas páginas que seguem à frente.

Com o término do momento prévio de exploração, voltei minha atenção para prática da pesquisa correspondente à fase 2. Refiro-me às aulas oficinas de confecção, amostra e leitura de mapas mentais. Circunstâncias que proporcionaram o experienciar da transformação da

minha sala de aula em laboratório de pesquisa, por impulsionar tanto os discentes a deixarem de agir apenas como receptores passivos de conteúdo, quanto o presente professor-coordenador a vislumbrá-los enquanto sujeitos colaborativos da produção de conhecimento.

Assim, frisava aos educandos que para esse tipo de tarefa não interessava o fato de saberem ou não desenhar, mas sim, o de contar e dividir histórias. Diante disso, recomendei que fizessem bom uso da criatividade para pôr em tela seus sentidos e modos de apropriação do território em que transitam. Alguns ainda interrompiam-me para perguntar se essa atividade teria algum padrão a ser seguido ou se eram obrigados a fazer uso da régua e de aplicativos de localização. Insistia em repetir que se sentissem livres para criar seus trajetos diários, com os recursos que tinham em mãos.

Nesse ritmo, as aulas oficinas constituíram-se num espaço/tempo proposto a duas atribuições: a de observar os estudantes no empenho de criação de seus mapas cognitivos e a de ouvi-los sobre suas maneiras de apropriação dos territórios urbanos e ribeirinhos do Jurunas e das ilhas.

Instantes em que obtive condições de visualizar experiências desprendidas de seus traslados cotidianos: brincadeiras nas praças e nos poucos campinhos abertos que restaram; visitas pela parte da tarde a familiares e amigos; encontros de fim de semana no Portal da Amazônia; estratégias de sobrevivência praticadas nas suas relações com o Rio Guamá, nas comunidades ribeirinhas, nos portos.

Na intenção de ilustrar o que venho sinalizando, exhibo este mapa abaixo concebido por uma discente do 8º Ano, no qual insinua seus trajetos e lugares de maior pertinência:

Figura 12 – Mapa mental 4 – Discente do 8º ano



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

Ordenados nas margens do desenho, acham-se a casa acima realçada em verde, a sorveteria à esquerda, o mercadinho e a Escola Gonçalo Duarte à direita e, abaixo, a Feira do Complexo do Jurunas, locais que se interligam a um centro, uma pequena praça estabelecida entre as Passagens Jacob e Helena Dias. Logradouro público que recebeu significativa projeção, por ser um ponto de encontro, sobretudo nas tardes ensolaradas, quando os moradores das redondezas podem desfrutar das sombras de suas árvores.

Mapas mentais como o lido a pouco, antes de tudo, são desenhos, mensagens gráficas simples mais capazes de “expressar ideias que exigiriam muitas palavras” (OSTERWALDER, 2011, p.151). Nesse caso, o ato de desenhar adquire aqui o valor de dar asas à imaginação, de se soltar, de “se envolver com o que se tem para contar” (CHRISTO e SILVA, 2002, p. 41).

Subjetivos por essência, esses desenhos auxiliam a compreender melhor lugares, mas, sobretudo, pessoas em suas tramas e dinâmicas socioculturais. Representações compostas por espaços e gestos simbólicos não tracejados à toa, mas repletas de intenções. Subjetividades essas reiteradas nos comentários escritos acerca de seus modos de pensar o mapa mental, como esses que agora cito:

Participar desse projeto foi incrível, primeiro eu tive que fazer um mapa mental, eu fiz o mapa mostrando o meu caminho, meu modo de andar, a minha rotina que faço todos os dias, e foi realmente legal, desenhei bastante, mas eu amei ter que demonstrar a realidade e o meu modo de pensar em um mapa. (DISCENTE 4, 2019).

Comecei o trabalho desenhando o mapa do Jurunas, demorei uma semana pra terminar, a Estrada Nova, foi a rua que chamou mais minha atenção. A experiência foi ótima, descobri que a Estrada Nova era um dique que foi construído no período da segunda guerra mundial. (DISCENTE 5, 2019).

Munido dessa lógica de conceber o mapa cognitivo enquanto instrumento subjetivo e carregado de intencionalidade, prossigo com a análise de seu processo de composição nas oficinas. Desde o início, a maioria dos escolares moradores das áreas do entorno da escola mostrava-se extrovertida em suas trocas de informações relacionadas ao nome das ruas e dos melhores horários para transitá-las em razão da violência.

Veza por outra, alguns compartilhavam entre si um certo ar de surpresa, ao ouvirem histórias de determinados lugares que, embora situados na mesma extensão sul do bairro, nunca haviam estado, como por exemplo: as vilas a beira rio com suas palafitas. Percepções integrantes destas duas produções textuais que versam a respeito dos sentimentos de participação desse processo de mapeamento, tais como:

Eu achei o mapeamento muito importante porque tinha ruas que eu não conhecia e agora conheço, antes eu não dava valor as histórias da minha rua estrada nova e agora vi que ela tem um valor tão grande como a feira do complexo com suas ervas, verduras, temperos, etc. nos seus portos tem açaí, tem as vilas a beira rio que eu não fazia ideia que existia essas vilas com as palafitas, as casas são feitas de madeira e o telhado de barro e foi descobrindo que minha rua tinha uma história muito importante. (DISCENTE 6, 2019).

Então foi bem interessante, a gente conheceu um pouco mais sobre a nossa história, descobrimos que alguns anos atrás isso aqui eram palafitas, alguns lugares não mudaram continuam sendo palafitas, o trabalho do mapa mental foi super legal a gente pode nos expressar por meio do desenho e com a nossa criatividade, desenhamos a nossa igreja o caminho que nós percorremos pra vir pra escola entre outras coisas da história do nosso querido Jurunas. (DISCENTE 7, 2019).

Essa atmosfera de estranhamento pode ser explicada por se tratar de sujeitos de apenas 13 a 14 anos, uns possuidores de maior autonomia e desenvoltura para transitar pela área urbana, outros com percurso acentuadamente restritos: da casa para escola, da casa para igreja, da casa para feira. Por isso, o olhar de curiosidade e de surpresa, ao se depararem com lugares e elementos históricos sinônimos da formação territorial do Jurunas, como as palafitas, habitações de madeira fincadas em terrenos encharcados próximo ao Rio Guamá ou as margens da Rua Estrada Nova que se fazem presentes ainda hoje.

Figura 13 - Fotografia das palafitas da Vila Caripunas fincadas na beira do Rio Guamá



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

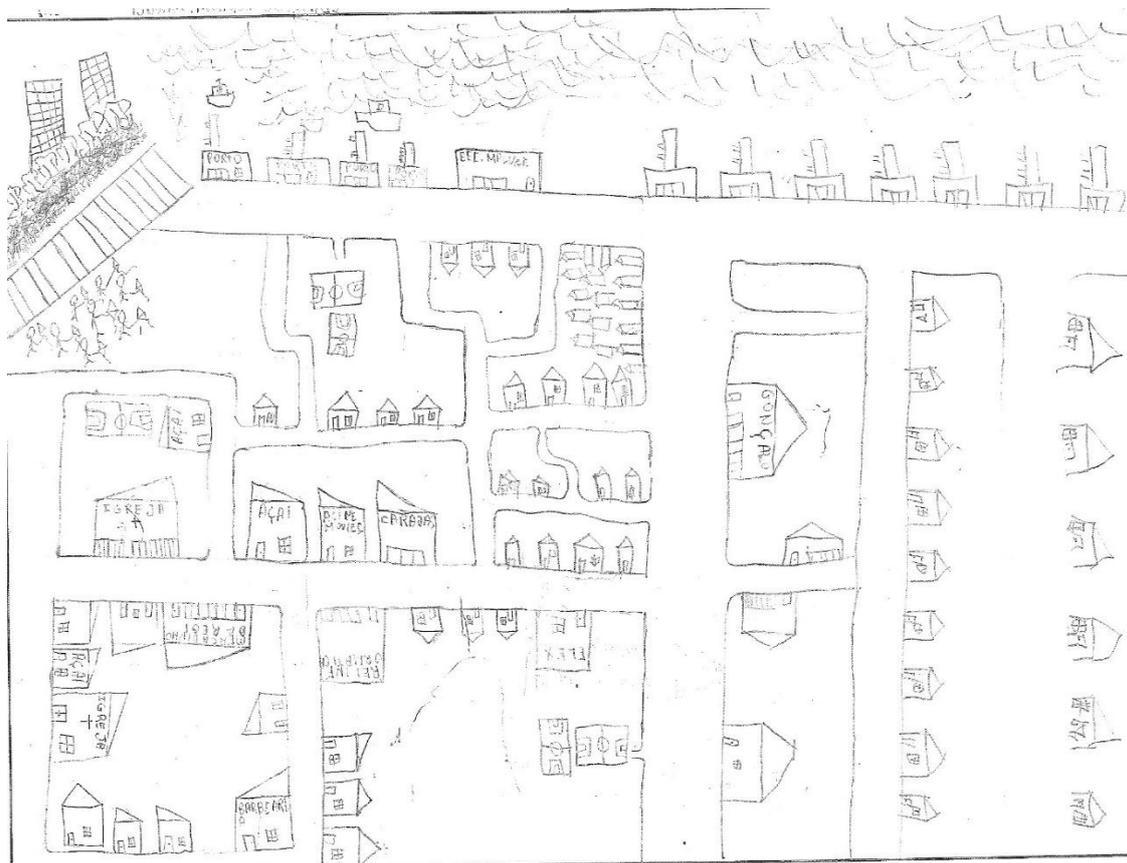
Figura 14 – Fotografia da Rua Estrada Nova com suas palafitas e estâncias fincadas em cima do canal



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

Solicitavam-me, ainda, a fim de comentar de modo informal, o que acabavam de haver desenhado: paisagens, vias de locomoção, trocas culturais. Sensações que ficaram muito bem representadas nesta outra expressão cognitiva:

Figura 15 – Mapa mental 5 – discente do 8º ano



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

Nessa narrativa visual, seu autor descreve na parte de cima o Rio Guamá e principalmente a Rua Estrada Nova, corredor dos mais movimentados da cidade, com inúmeros portos e seus locais de referência: um campinho de futebol abandonado denominado Beiradão, uma das unidades da Igreja Assembleia de Deus e o Portal da Amazônia. A antiga Rua da Conceição, nomeada de Engenheiro Fernando Guilhon desde fins dos anos 70, é mais uma importante via ressaltada no mapa, pois nela aparecem representada a sua Escola Gonçalo Duarte e o Complexo do Jurunas.

De modo intuitivo, seu autor tece um pequeno perfil da parte sul do Jurunas. Marcada historicamente por um aspecto urbanístico horizontal, não possuidor de construções verticais de muitos andares, em razão de seu espaço ser recortado por ruas, passagens e vilas estreitas e sinuosas que alojam casas construídas de madeira ou de alvenaria de um a três pavimentos.

Argumentos estes reiterados na composição dessa outra produção cartográfica que enquadra a Rua Estrada Nova enquanto espaço significativo. Via de mão dupla, com quase sete

quilômetros de extensão que atravessam e interligam os bairros da Cidade Velha, Jurunas, Condor e Guamá.

Figura 16 – Mapa mental 6 – discente do 8º ano



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

Do seu lado esquerdo, fica evidenciado os muitos portos particulares e o único público, o Porto do Açai, que permite acessar o Rio Guamá. Do seu lado direito, é possível visualizar muitas passagens, em especial uma disposta quase ao centro desse desenho, a Passagem São Miguel onde sua autora reside, o Complexo do Jurunas e seu encontro com a Avenida Fernando Guilhon.

Nesse cenário tracejado, a Rua Estrada Nova é apresentada enquanto lugar de pertinência, uma paisagem que ganha movimento pela ação dos seus moradores e que ao mesmo tempo interage e influencia no seu modo de vida. Vias de intensa circulação de pessoas e de

atividades comerciais, como essa, adquirem significados que vão além do sentido de interligar e garantir comunicação com outros lugares, em virtude de serem palcos de acontecimentos históricos de cunho social, cultural e político.

Figura 17 – Fotografia dos portos e das pontes de madeira da Rua Estrada Nova



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

Sob a influência dessa lógica externalizada nas aulas oficinas, procurei, enquanto professor-mediador, estimular nos alunos o interesse para com a história dessa importante rua. Nesse fim, apresentei aos alunos um abreviado artigo intitulado “A quase ignorada história de um dique construído para proteger soldados americanos da ameaça da malária”, exposta na página virtual Belém Antiga, da rede social *facebook*.

Os membros da classe suscitaram grande interesse e curiosidade para com a história desse local, por desconhecerem, até então, a história da construção de um Dique em Belém, em pleno contexto da Segunda Guerra Mundial. Diante disso, pude intervir e correlacionar a história desta avenida da cidade e do Jurunas, com o conteúdo escolar ministrado no segundo bimestre de 2019, condizente a esse conflito bélico.

As informações inerentes dessa obra de intervenção urbanística inaugurada em dezembro de 1944, que possibilitou a transformação dessa área de alagados em terreno de maior

consistência, e com isso, a viabilidade da ocupação e expansão territorial do sul de Belém, mostraram-se impregnadas na produção textual organizada na terceira fase da pesquisa de campo pela equipe de alunos responsável de conseguir elementos relacionados ao passado da Estrada Nova, da qual ressalto o seguinte trecho.

O centro da nossa pesquisa é a estrada nova, também conhecida como Avenida Bernardo Sayão. Realizando nossa pesquisa com nossas famílias descobrimos que a estrada nova era um canal, não tinha asfalto nas ruas, ficavam totalmente alagadas em tempos de chuva, as casas não eram de alvenaria, mas sim de madeira e havia muitas palafitas. Disseram também que tinham cerrarias, boate, mercadinhos, etc. Ficamos surpresas em descobrir na *internet* que na verdade esta rua era um dique para conter as águas do rio. Então aprendemos neste trabalho que deveríamos colocar mais valor ao nosso bairro, que tem muitas histórias para contar. Esse trabalho tem uma grande mensagem, que antes de procurar conhecer a história de outros bairros de outras cidades, nunca devemos esquecer da origem do nosso bairro, da nossa linda cultura. (DISCENTE 8, 2019).

Cabe também ressaltar desse fragmento textual, a consulta dos alunos realizada junto a seus familiares, que dividiram suas memórias, relatando que no meio circundante à Rua Estrada Nova haviam muitas passagens sem asfaltos, a presença das palafitas e os transtornos trazidos pelos alagamentos no tempo de chuva e de maré alta. Realidade que permanece quase inalterada e, que é sentida intensamente por seus moradores.

Buscar entender os caminhos diários que compõe o pequeno grande mundo dos alunos da região sul do Jurunas, também consiste em perceber as estratégias de ocupação de seus primeiros moradores. Nesse sentido, Flávia Araújo assegura que grande parte dos primeiros moradores desse território a beira-rio são oriundos do interior do Pará e de Estados vizinhos, atraídos a partir dos anos 50 e 60, pelas oportunidades em atividades comerciais e portuárias, por ocupações da esfera pública (escola, hospital, etc.) e pela possibilidade de conseguir uma moradia próximo ao centro (ARAÚJO, 2008, p.108).

Balizado nesse quadro aqui montado, posso inferir que a Estrada Nova e seus arredores merecem melhor atenção não só do Poder Público Municipal e Estadual, mas também do próprio Ensino de História. É preciso enxergar a história dos locais de pertencimento das áreas de periferia com o mesmo grau de importância conferida aos espaços que compõe o centro histórico da cidade de Belém. E, mais do que isso, inseri-las e movimentá-las na sala de aula de História.

Contudo, é necessário frisar que o processo de participação mais expansivo e distintivo dos sujeitos/discentes moradores das proximidades da escola ressaltado até aqui, dava lugar a um comportamento mais silencioso e característico dos seus colegas ribeirinhos. Por serem

rotineiramente reservados, mas nem por isso pouco atentos, buscava maior interação na esperança de coletar saberes, enquanto esquematizavam e aplicavam cor a seus mapas.

Figura 18 – Mapa mental 7, representativo da Ilha das Onças – discente do 8º ano



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

Por seu contato contínuo com o meio natural, os estudantes ribeirinhos incumbidos da missão de imprimir seu ponto de vista acerca de seus territórios de referência e pertencimento (as Ilhas do Combu, Maracujá e das Onças), concederam elevado grau de significância as águas do Rio Guamá e da Baía do Guajará, ao confeccionarem seus mapas cognitivos, ao executarem seus registros fotográficos e ao tecerem textualmente suas impressões e sensações.

Portanto, um material que não se restringe a mostrar o rio como paisagem diária dos alunos ribeirinhos e de seus familiares, por ser carregado de elementos essenciais constitutivos do seu modos de ser e de viver. Conjugado esse diversificado material, oportunizou a captura de histórias, ambientes de referência e de modo especial vivências e saberes inerentes das tradicionais estratégias de sobrevivência que os habitantes das ilhas praticam: a pesca artesanal; o extrativismo da agricultura familiar do açaí, do palmito, de frutos e sementes; o cultivo de plantas e ervas medicinais e o exercício da navegação através dos muitos tipos de embarcações

utilizadas no transporte de pessoas e produtos¹². Pontos de vistas integrantes nos grafismos por eles traçados, um dos quais apresento abaixo:

Figura 19 – Mapa mental 8 – discente do 9º ano



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

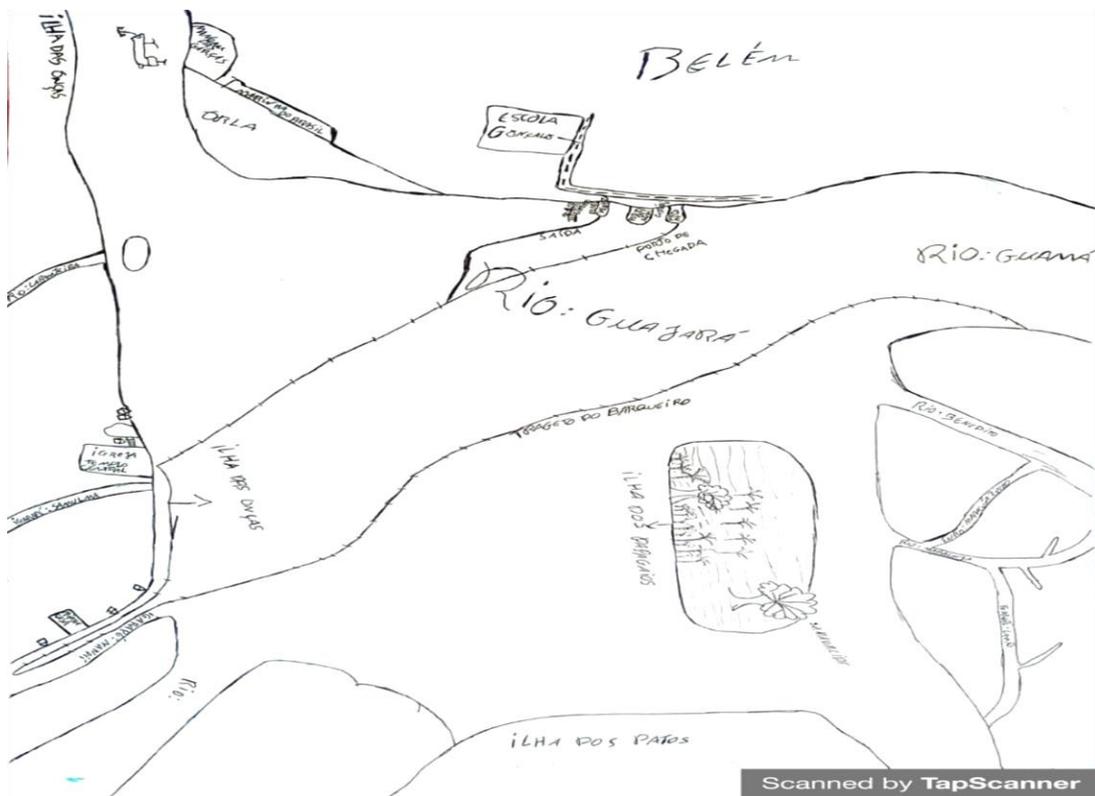
Nesse retrato gráfico, torna-se notório a presença das águas turvas do Rio Guamá e da Baía de Guajará, simbolizadas em tons de azul, as quais ligam Belém às Ilhas do Combú, do Maracujá e das Onças e muitas outras. As comunidades ribeirinhas dessas ilhas possuem um

¹²Dentre os variados tipos embarcações muito utilizadas pelos moradores das ilhas e de outras regiões do Pará podemos citar: o **casco**, pequena canoa de madeira, a qual ganha impulso por meio do ato de remar; a **rabeta**, canoa também feita de madeira movida a motor, não possui proteção contra o sol e a chuva; a **lança**, embarcação de madeira de médio porte, que possui uma tolda corrida ao longo de quase toda sua extensão, a qual é muito utilizada para o transporte de passageiros, cargas e mercadoria. Muitas dessas informações podem ser encontradas na obra de COELHO, Wilma de Nazaré Baía. SANTOS, Raquel Amorim dos. SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. **Educação e diversidade na Amazônia**. 1. d. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015, p. 56-57.

intenso contato com essa via hidrográfica, pois percorrem suas águas com destino aos portos da capital paraense, a fim de comercializar suas fontes de sustento.

A acentuada presença do meio líquido na gravura, é motivada igualmente na intenção de sobressaltar um dos possíveis percursos enfrentados diariamente pelos discentes ribeirinhos, através do transporte escolar fluvial disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado do Pará. Trajetos esses melhor evidenciados nesta outra representação cartográfica, de um discente do 9º Ano, morador do Igarapé do Mandií, pertencente a Ilha das Onças, o qual tracejou o percurso que o transporte escolar fluvial realiza diariamente e suas sucessivas paradas estratégicas nos territórios ribeirinhos mencionados até aportar nos portos do Jurunas, notadamente, nos Portos do Açaí, do Grupo Melo e Veneza, locais de desembarque no horário das 7:15hs e de embarque por volta das 12hs.

Figura 20 – Mapa mental 9 – discente do 9º ano



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

Escrever a respeito dos habitantes das ilhas e de seu modo de vida ganha maior clareza quando lhes é confiado um espaço destinado a dar a voz. Por essa razão, nada melhor que compartilhar com você, as produções textuais de duas estudantes, moradoras das Ilhas das

Onças e do Maracujá, que durante as oficinas da terceira fase da pesquisa de campo, integraram a equipe “Rio Guamá e suas ilhas”:

Eu moro na Ilha das Onças, localizada na ponta de cima, onde moro a 15 anos com minha família. A minha casa é onde eu passo mais tempo, no meu dia a dia eu e minha irmã ajudamos a mamãe na casa, depois do almoço pego meu caderno e faço os trabalhos da escola, quando chega umas horas vou na casa da minha tia que é no lado de casa, lá em casa tomamos açaí todos os dias, assim como todas as famílias dependem do trabalho com açaí, com a roça do açaí. É no Porto do Açaí onde as pessoas das ilhas vendem o açaí pra conseguirem seu sustento (...) é muito bom morar na ilha, a gente faz muitas coisas como tomar banho de rio, pescar, colocar matapí, ir na praia que tem do lado de casa e brincamos de várias brincadeiras e conversamos. A minha igreja é a Asembléia de Deus Templo Central na ilha das Onças. Na igreja que eu frequento toda a semana, a gente passa o domingo pra lá e também meus pais tem trabalho a fazer na igreja. (DISCENTE 9, 2019).

Eu e minha família moramos na Ilha do Maracujá Furo São Benedito em frente a Belém, aqui a gente vive em comunidade todas as casas geralmente são feitas de madeira, agente mora uns 51 anos aqui, é muito legal morar na ilha eu gosto muito do nosso modo de viver, aqui tiramos açaí e vendemos em Belém é da onde nós tiramos nosso sustento, nós coloca matapí no igarapé pra pegar camarão, tem matapí que é feito de garrafa pet e tem outros que são feitos de tala; nós coloca rede pra pescar pescada, mandubé, acari, sardinha, etc. mais tem pessoas daqui que trabalham em Belém pra ganhar seu dinheirinho. Aqui na Ilha agente toma banho de maré, brinca de bola, pega-pega etc. Aqui na ilha não ouço muito falar de lendas mas já ouvi falar de cobra grande e jacaré e só. Bom eu estudo na Escola Gonçalo Duarte, todos os dias o barqueiro vem buscar os alunos no porto pra levar para Belém, ele encosta no grupo melo da onde nós salta pra ir para a escola, eu gosto de estudar nessa escola apesar de não ter ar condicionados em todas as salas por causa do calor, mas dá pra estudar tem professores legais e outros não. Os lugares que eu convivo aqui em Belém é na escola no veneza e no Mazal da onde eu fico depois que eu venho da escola esperando o barqueiro encostar. Fim. (DISCENTE 10, 2019).

Em ambos os textos, torna-se explícito o cotidiano de estratégias de sobrevivência da agricultura familiar do açaí e da pesca artesanal que as discentes e seus familiares tecem em suas ilhas. Ademais fazem questão de pontuar suas relações com as águas, isto é, suas brincadeiras de rio e os saberes envolvidos na pesca artesanal, conferindo desse modo destaque a captura do camarão. Processo esse efetivado através de uma armadilha que fica na água por horas, denominada de matapí, tradicionalmente confeccionada a partir da tala do jupatí, mas que recentemente passou a ser também elaborada utilizando uma outra matéria prima, a garrafa PET, artifício criativo que ajuda a manter o rio limpo.

Múltiplas tarefas que para serem executadas, exigem do ribeirinho, além de muito esforço físico, saberes condizentes a correnteza da maré e intrínsecos do ato de criar, manter e manejar os instrumentos cotidianamente utilizados na pesca artesanal: o casco e o remo, anzóis, a mallhadeira (pequena rede de pesca) e o matapí. Imprimem a seu jeito, um modo de vida

integrado ao ciclo da natureza, respeitando os períodos de intensas chuvas e de temperaturas elevadas, períodos de maré alta e de safra de frutos.

Figura 21 – Fotografia do matapí de garrafa PET



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

Figura 22 – Fotografia do matapí tecido com a tala do jupatí



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

Diante do exposto, posso afirmar que foram muitas as experiências adquiridas no meu primeiro contato com a atividade de pesquisa e ensino envolvendo mapas mentais. E, posso inferir com ampla convicção que seus impactos agiram de modo positivo em minha atuação

teórica e prática enquanto profissional da educação, pois consegui conjugar o cidadão, o professor e o pesquisador que habitam em mim, o que resultou num olhar desnaturalizado do modo de conceber meus alunos, de ouvi-los e olhá-los mais de perto em sua movimentação cotidiana.

Ao desempenhar as funções de mediador, identifiquei não somente seus trajetos e locais de referência, como ainda obtive a chance de conhecer suas maneiras de pesquisar e de resolver problemas. É preciso enxergar o tesouro de possibilidades que os sujeitos de aprendizado podem revelar acerca de suas redes socioculturais e de sobrevivência tecidas em seu bairro ou em sua comunidade ribeirinha, sem perder de vista o compromisso de tentar emaranhá-las aos conteúdos da Disciplina de História.

E é exatamente nesse sentido que coloco a exposição mais algumas produções textuais dos discentes resultantes da terceira fase da pesquisa de campo. A confecção desse material desdobrou-se da ação de pesquisa de 04 grupos discentes, imbuídos de contraírem informações, impressões e sensações relacionadas as histórias dos lugares mais desenhados nos mapas e registrados nas fotografias. A confecção desses registros incorreu por intermédio da consulta com responsáveis e vizinhos ou através de suas pesquisas na *internet*.

Portanto, as motivações que me levaram a trabalhar a última fase da pesquisa de campo por meio dos grupos foram duas: 1) a de que cada equipe concentrasse seu olhar de curiosidade para com as histórias de apenas um espaço de pertencimento e 2) o ímpeto de tornar exequível a formatação do produto final desta Dissertação (a Carta sociocultural e patrimonial dos discentes da Escola Gonçalo Duarte no Jurunas).

Com esse plano estratégico, sugeri aos componentes das equipes que decidissem sobre os lugares a serem pesquisados. Na busca de facilitar o processo de escolha, anotei no quadro branco o nome de dez locais de referência mais apontados em suas projeções cartográficas: Escola Gonçalo Duarte, Rua Fernando Guilhon, Rua Estrada Nova, Porto do Açaí, o Rio Guamá e as ilhas dos discentes ribeirinhos, Complexo do Jurunas, Portal da Amazônia, São Domingos, Grêmio Carnavalesco Rancho Não Posso Me Amofiná, Igreja de Santa Luzia

Os eleitos foram: o Complexo do Jurunas, a Rua Estrada Nova e suas vilas a beira rio, o Porto do Açaí e outros portos, o Rio Guamá e suas ilhas. No compromisso de orientar cada grupo, dediquei-me a ouvir suas táticas de pesquisa. Empreguei, então, a palavra de modo a assinalar que seus itinerários dispõem de lugares repletos de histórias e de sentidos de patrimonialidade. Meu interesse não era o de que os alunos formassem trabalhos de rigorosa pesquisa, mas que trocassem informações dos materiais levantados. Aproveitava justamente

esses momentos de entusiasmo para complementar informações sugestivas à história local do Jurunas.

Nesse compasso, colhi inúmeras produções textuais, muitas inseridas nas seções anteriores e evidenciadas neste, por versarem acerca do passado e das transformações que tais espaços sofrem atualmente, dentre eles: a Feira do Complexo de Abastecimento do Jurunas. Noções estas descritas pelos membros da equipe responsável de obter informações correlacionadas ao lugar:

A nossa experiência foi de curiosidade por saber mais sobre a história do complexo do Jurunas. Nós descobrimos sobre o curtume que antes existia, que era um processamento de couro cru e descobrimos sobre as variedades de coisas que vendem nesse espaço tipo: frutas, verduras, carnes, peixes, ervas, etc. O complexo é um lugar bastante frequentado por nós nos fins de semana para comprar comida e não imaginávamos que nesse lugar existia antigamente um curtume. E atualmente os feirantes estão em barracas provisórias por que estão reformando o complexo que é um projeto da Prefeitura para reformar o local mas não se tem previsão para terminar o trabalho e essa foi algumas de nossas experiências (...). (DISCENTE 11, 2019).

É notória, nessa tarefa, a sensação de curiosidade dos discentes ao descobrirem que em parte do terreno onde se encontra assentada essa feira, funcionava um curtume que acarretava inúmeras reclamações em decorrência do mau cheiro exalado. Impressões essas, levantadas das conversas com seus familiares, vizinhos e confirmadas por meio de suas pesquisas em jornais que circulam na imprensa paraense¹³. Memórias e informações que provocaram surpresa e curiosidade nos alunos e neste professor-pesquisador para com o passado deste espaço.

¹³ Os discentes do 8º Ano colheram as informações relacionadas ao início da reforma e ampliação do Complexo de Abastecimento do Jurunas diretamente do *site*: <https://redepara.com.br> disponibilizado em 07/01/2019.

Figura 23 – Fotografia da fachada do Complexo do Jurunas com a Rua Estrada Nova



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

Os referidos participantes desse grupo, também demonstraram-se atentos às transformações que esse lugar vem passando atualmente em decorrência de sofrer desde o início de 2019, um processo de revitalização e ampliação da sua estrutura por causa da anterior estar na iminência de desabar¹⁴.

Esse projeto me ajudou a ver melhor a história do Complexo do Jurunas. As vezes a gente nem percebe que ele esta bem na frente da nossa escola. Agora ele está passando por uma obra pra deixar ele melhor para todo mundo. Lá dentro tem barracas de ervas, muitas de peixes e algumas de carne e frango, lojinhas de roupa e muitas outras coisas. (DISCENTE 12, 2019).

Essa extensa feira compõe, significativamente, a paisagem dessa comunidade de ensino. Nela vivencia-se uma intensa troca de relações pessoais e econômicas, geradora de vozerias em tom elevado, que misturam-se aos cheiros inerentes dos inúmeros artigos alimentícios a venda (farinha d'água, carnes, aves, pescados, mariscos e até mesmo ervas medicinais oriundas das ilhas).

¹⁴ Os discentes do 8º Ano colheram as informações relacionadas ao início da reforma e ampliação do Complexo de Abastecimento do Jurunas diretamente do *site*: <https://redepara.com.br> disponibilizado em 07/01/2019.

Figura 24 – Fotografia que mostra algumas das barracas de ervas do Complexo do Jurunas



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

E, por falar de cheiros e fragâncias, um dos setores mais procurados pelos frequentadores dessa feira livre corresponde ao das barracas de ervas. Nelas são comercializadas plantas, ervas, sementes, raízes, óleos de copaíba, andiroba, arnica e muitos outros itens componentes da “farmácia verde ou natural”¹⁵. Um bem cultural que faz parte do patrimônio cultural da cidade de Belém e do bairro do Jurunas, significativamente presente na vida diária, por ser um hábito de “cura”, um saber/fazer de valor e tradição que se perdura ao longo do tempo¹⁶.

Esse espaço público também chamado popularmente de Feira da Conceição, têm sua origem nos anos 60, com a movimentação dos agricultores ribeirinhos que se “reuniam no local

¹⁵ Os povos da floresta desenvolveram a “farmácia verde ou natural”, que corresponde a “um saber especial no cultivo e uso de plantas medicinais. Os pajés indígenas, por exemplo, conheciam os segredos das ervas e das práticas, dietas e rituais de cura, que ao longo do tempo foram absorvidos por diferentes povos da Amazônia, como os ribeirinhos” (COELHO; SANTOS; SILVA, 2015, p.60-61)

¹⁶ As expressões da produção humana denominadas de bens culturais fazem parte do patrimônio cultural de um lugar ou comunidade. Estes se apresentam nos espaços da via diária, são os saberes, os fazeres, as tradições, os valores e as estratégias de sobrevivência. Reflexões de FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis; MIRANDA, Lílian Lisboa. **Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do ensino fundamental: conceitos e práticas.** – São Paulo: Edições SM, 2012, p. 10-12)

para vender seus produtos”¹⁷. Enquanto Complexo de Abastecimento foi fundado em 1993, estruturado pela Prefeitura de Belém para abrigar e organizar a atuação dos muitos ambulantes que aglomeravam-se nas calçadas até mesmo em parte das vias Fernando Guilhon e Estrada Nova.

Assim, os discentes, ao exercitarem a relação passado-presente, ao identificarem elementos patrimoniais significativos e ao estabelecerem as percepções de transformações e permanências, conseguiram perceber que nesse ponto de referência, muitas vezes despercebido ou ignorado, existem diferentes temporalidades e muito a ensinar.

Outro lugar de pertença escolhido para ser pesquisado na terceira fase de aplicação das aulas oficinas, foi o Porto do Açaí. Espaço público, situado entre a Rua Estrada Nova e as margens do Rio Guamá, cujo período de maior movimentação acontece desde as primeiras horas da manhã. Ponto de encontro de pessoas, de trocas econômicas e de passagem de alunos ribeirinhos e de seus responsáveis, parte deles, agricultores familiares que comercializam o fruto que dá nome a este lugar.

Figura 25 – Fotografia que versa sobre a chegada do açaí das ilhas



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

¹⁷ Informação extraída pelos discentes da matéria intitulada “Complexo de Abastecimento do Jurunas em pleno abandono”, publicada no Jornal O Liberal em 31/12/2018 e também disponibilizada no site: <https://www.oliberal>

O grupo de alunos responsável por conseguir informações e impressões na *internet* ou junto aos moradores mais antigos do Jurunas e das ilhas levaram a sério essa tarefa, pois descobriram e compartilharam que o local onde fora construído, havia sido uma espécie de praia, ou seja, de beirada de rio, muito utilizada pelos produtores ribeirinhos que escoavam seus produtos agrícolas. É o que se pode verificar nesse pequeno fragmento textual produzido por um educando do 8º Ano.

Eu descobri várias coisas sobre o bairro do Jurunas, tipo no Porto do Açaí antes não tinha ponte era só um trapiche que os barqueiros encostavam um no lado do outro para desembarcarem e venderem açaí e outros frutos que eles colhiam nas ilhas em frente a Belém, esses barqueiros eram em sua maioria ribeirinhos, eu descobri também que em frente a Belém tem 43 ilhas muitas com nomes de animais e pra ir pra lá tem que atravessar os rio Pará, Acará ou Guamá (DISCENTE 13, 2019).

Esse relevante espaço de pertencimento dos alunos, em especial dos alunos ribeirinhos, vêm passando atualmente por intensas transformações. Desde 2015, está em obras de revitalização e ampliação de sua estrutura, as quais se arrastam até os presentes dias. Obras que são frutos da organização e das reivindicações de pequenos comerciantes, produtores agrícolas das ilhas, atravessadores, vendedores de lanches que há muito requisitam maior atenção do Poder Público Municipal.

Essa importante intervenção em suas áreas destinadas ao abrigo de pequenos comércios e, é claro de seu trapiche há muito avariado pela falta de reparos, que resultam em sérias dificuldades ao escoamento de mercadorias e num acentuado transtorno aos seus mais assíduos visitantes.

Figura 26 – Fotografia que registra o difícil desembarque de produtos no Porto Açai



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

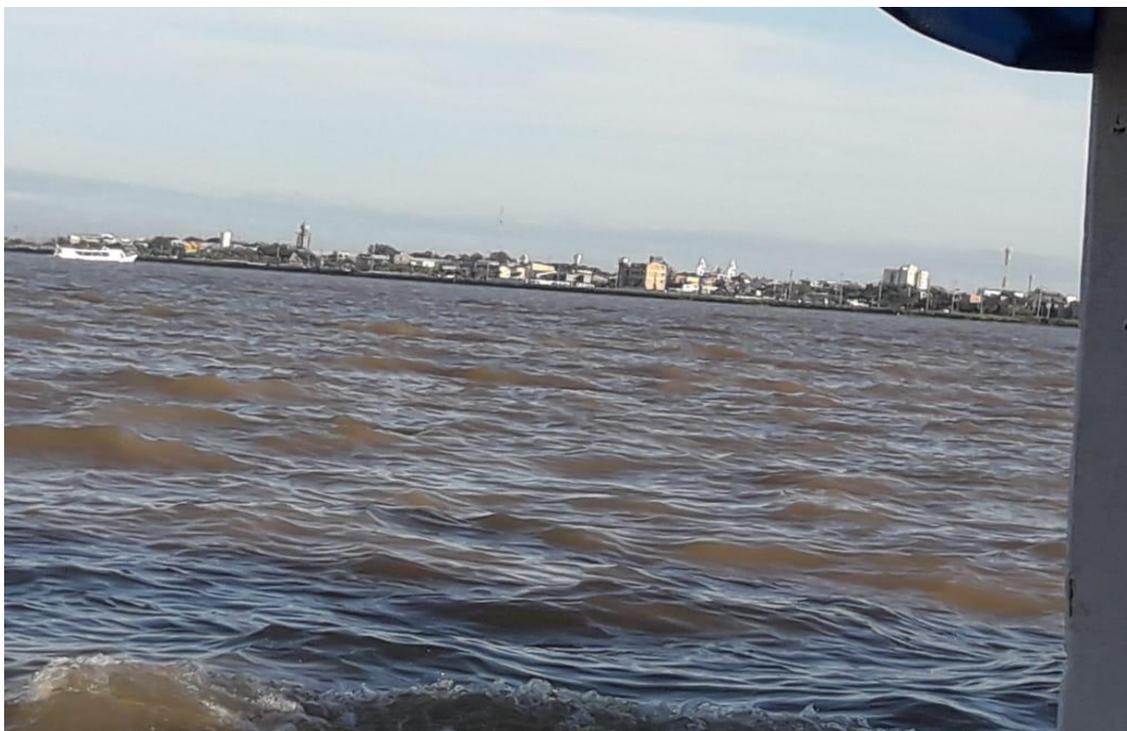
Além disso, o constante estado de avaria do porto e os impactos de sua construção alteraram as rotas diárias dos alunos ribeirinhos, os forçando a utilizar outros portos, falo precisamente dos portos Melo e Veneza, cujo uso é alternado conforme às leis da maré, isto é, as cheias e vasantes do rio. Desdobramentos bem expressos neste próximo fragmento escrito por um dos alunos integrantes da equipe “Porto do Açai”.

O barco da escola se chama Sagrado Coração de Jesus, a gente sai de casa às 06:30 da manhã. Na viagem vimos muitas paisagens, o sol saindo. Encostamos no Grupo Melo, as vezes no Porto do Açai e no Porto Veneza. O Porto Veneza é onde os alunos ficam esperando, antes de ir pro barco, eles ficam esperando os alunos de outras escolas chegarem pra ir embora. (DISCENTE 14, 2019).

Em regra, os estudantes ribeirinhos arriscam-se em seus processos de desembarque e de embarque, situações em que recebem a providencial ajuda da tripulação das diversas embarcações atracadas nesses portos, que permitem sua breve passagem, até que finalmente

acessem o trapiche ou o transporte escolar fluvial disponibilizado pela Secretaria de Educação do Pará.

Figura 27 – Fotografia que retrata o barco escolar se aproximando dos portos do Jurunas



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas (2019)

A análise desse pequeno território a beira-rio, com base em um dos fascículos gestados pelo Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia¹⁸, revela uma luta social travada ao longo do tempo, com significados diversos para grupos elitistas e para grupos de pequenos comerciantes e ribeirinhos provenientes de diversas regiões do estado, que necessitavam e necessitam ainda hoje desse espaço para garantir sua sobrevivência. Para os mais abastados, a posse e a manutenção representa obter o controle de uma das entradas e saídas da cidade. Por outro lado, para os sujeitos que se deslocam de regiões interioranas e para o conjunto de trabalhadores do porto, era uma das maneiras de continuar a exercerem suas estratégias de sobrevivência.

¹⁸ Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Série: Movimentos Sociais e Conflitos nas Cidades da Amazônia. Feirantes dos Portos Públicos de Belém. Fascículo7/fevereiro, 2008. Disponível em: <http://www.novacartografiasocial.com.br>> fascículos

Histórias do dia a dia que precisam ser mais valorizadas e inclusas no contexto da sala de aula, bem como, os saberes resultantes do contato desses estudantes ribeirinhos com os recursos naturais ofertados pelo Rio Guamá e seus territórios.

Posto nesses termos, cabe aqui ressaltar que ao partilhar suas dinâmicas do dia a dia em produções textuais desse tipo ou por meio das fotografias a partir da leitura das impressões cognitivas tracejadas em seus mapas mentais, os alunos do perímetro jurunense e das ilhas nos convidam a olhar para outros cenários patrimoniais da cidade. Para ambientes onde são desempenhadas suas múltiplas vivências e ações seja nas ruas, nos portos, nas águas do Rio Guamá e da Baía de Guajará ou em seus territórios ribeirinhos.

Abre-se, assim, um leque de possibilidades para enxergar o emprego da noção de patrimônio cultural enquanto prática social discursiva, presente na intensa movimentação desses sujeitos, já que seus sentidos comportam discursos impressos na realidade vivida e em suas múltiplas “formas de expressão”, ou melhor, em seus “modos de criar, fazer e viver” (PCNs, 1998, p. 90). Isso implica conferir um olhar instigante em torno do seu sentimento de identidade e de suas instâncias de memória e de valoração para com seus espaços. O que incide por sua vez no reconhecimento de seus bens culturais¹⁹, aliás, de seus saberes e fazeres, de suas tradições e valores: aqui delineadas na continuação de seus laços religiosos, em seus conhecimentos sobre os componentes da farmácia verde (folhas, ervas, sementes, etc)²⁰, nos variados tipos de embarcações, em seus instrumentos de pesca e nas técnicas de plantio/extração do açaí.

Em linhas gerais, ao analisar os dispositivos de mapeamento cognitivo agora expostos, pude capturar múltiplas experiências de tais atores exercidas em seus locais de referência e, com isso, propiciar vicissitudes de aprendizagem histórica. Impressões que se tornaram cruciais para tomada de decisão de materializar a ideia de construir um produto de ensino, um Mapa sociocultural dos territórios de trânsito e pertencimento deste grupo de discentes, cuja montagem descrevo a partir de agora.

¹⁹ A noção de “bens culturais” empregada neste trecho está em consonância com as reflexões das historiadoras Cristina Figueira e Lílian Miranda (2012, p. 11). Ou seja, suas conotações dizem “respeito a tudo aquilo que possibilita aos homens e mulheres conhecerem a si mesmos e tomarem consciência de seu lugar no mundo: os saberes, os fazeres, as tradições, em formas que variam conforme o modo de pensar e os valores que orientam suas práticas de sociabilidade”.

²⁰ Os povos da floresta desenvolveram a “farmácia verde ou natural”, que corresponde a “um saber especial no cultivo e uso de plantas medicinais. Os pajés indígenas, por exemplo, conheciam os segredos das ervas e das práticas, dietas e rituais de cura, que ao longo do tempo foram absorvidos por diferentes povos da Amazônia, como os ribeirinhos” (COELHO; SANTOS; SILVA, 2015, p.60-61).

4.3 O Processo de Montagem da Carta Sociocultural dos Territórios Jurunenses e Ribeirinhos

O processo de montagem da Carta representativa dos espaços de trânsito e pertencimento do mencionado público discente, perseguiu a premissa de transmitir experiências vivenciadas na área urbana do Jurunas e nas comunidades ribeirinhas em frente à Belém. Nesse sentido, a consolidação dessa ideia encontrou fundamentação teórica nas concepções tratadas nas seções anteriores, que conferiram viabilidade para associar a linguagem cartográfica à noção plural de patrimônio cultural.

Um produto idealizado a conduzir o leitor por lugares expressivos de representatividade, o qual tem como ponto de partida a Escola Gonçalo Duarte e que avança, sucessivamente, por outros quatro pontos de referência, selecionados pelos próprios estudantes, na terceira fase de aplicação das oficinas. Os três primeiros, situados no espaço urbano do Jurunas: o Complexo de Abastecimento do Jurunas, a Rua Estrada Nova, o Porto do Açáí ou Porto da Conceição. O quarto, desvela o Rio Guamá e os caminhos que levam aos territórios dos alunos ribeirinhos: as ilhas do Combu, do Maracujá e das Onças.

Em conformidade com isso, seu processo de materialização seguiu a risca um plano estruturado em dois estágios. O primeiro, destinou-se a evidenciar os procedimentos técnicos envolvidos na elaboração dessa representação gráfica.

Por ser uma ferramenta de comunicação visual, projetada a compartilhar aspectos e sentidos subjetivos, esta assume o papel de transmitir uma mensagem, o que requer leitura e interpretação (JOLY, 2013, p. 09-11). Diante disso, sua configuração exigiu, além do olhar deste professor/pesquisador, a colaboração do Bacharel em Geografia, Sérgio Silva, em razão de suas habilidades técnicas no campo do Georeferenciamento.

Desse modo, procurei municiá-lo com as produções efetuadas no decurso do processo de mapeamento cognitivo e com as discussões propostas ao longo desta Dissertação, no objetivo de tornar viável sua associação com os recursos técnicos e metodológicos do georeferenciamento. Nessa linha de raciocínio, ficou definido que o software livre Quantum Gis 3.14 (π) seria o recurso mais apropriado para traçar a Carta, por apresentar as ferramentas necessárias e por possuir código aberto e acessível a todos os que desejam utilizá-lo, inclusive está disponível para *download* em https://www.qgis.org/pt_BR/site/.

Diante dessa conjuntura favorável, a configuração desse Mapa tomou como guia os mapas mentais formulados pelos discentes, os quais demonstraram a maneira como se dá o seu deslocamento de suas residências até a escola Gonçalo Duarte e os principais lugares de

pertencimento percebidos por eles ao percorrem o recorte espacial dessa pesquisa, o bairro do Jurunas, de maneira especial a zona sul do bairro e os territórios ribeirinhos.

Nessa tônica, foi definida uma escala, demonstrada no mapa, centrada a enfatizar a importância das águas do Rio Guamá e da Baía de Guajará para a troca econômica e cultural exercida cotidianamente pelos moradores das ilhas com o espaço urbano do sul do Jurunas, de maneira especial, para tentar expressar um pouco dos caminhos percorridos pelos alunos ribeirinhos para chegarem a escola.

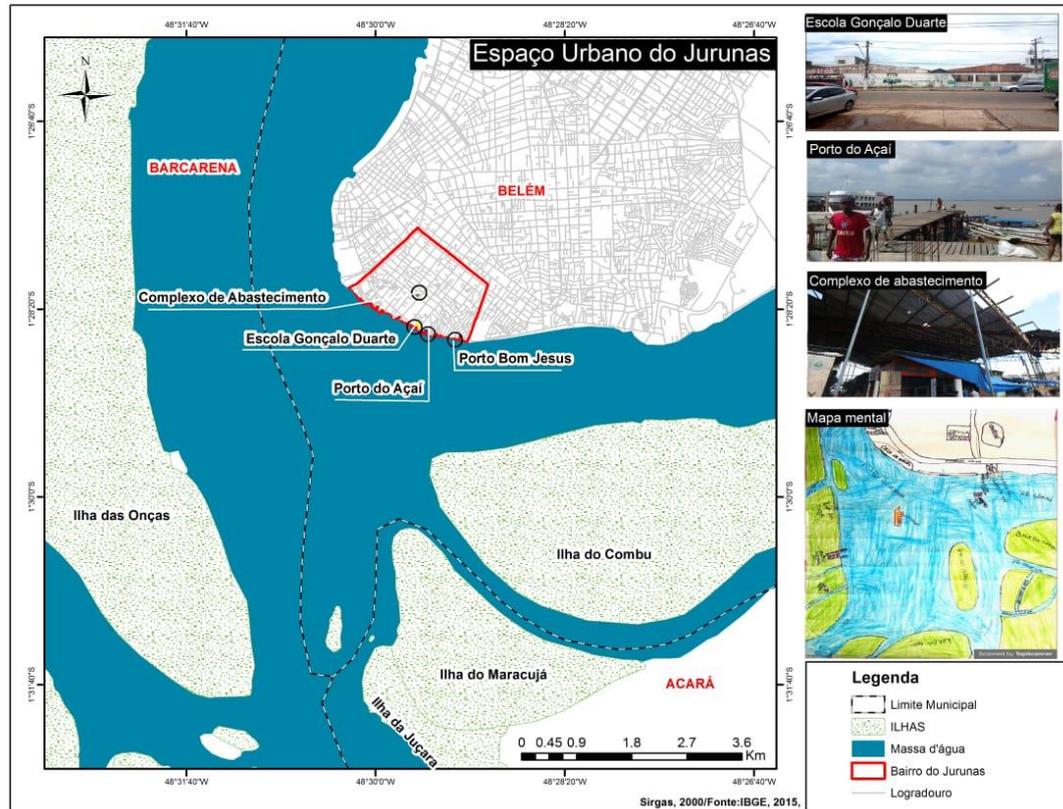
Concernente as bases cartográficas, estas foram extraídas de *sites* institucionais como IBGE, CODEM e ANA²¹, os quais também estão disponíveis para *download*. No decurso desse processo foi constatada uma certa dificuldade para se alcançar uma escala apropriada a representar, de maneira mais fiel possível, a realidade e a representatividade mental dos alunos em relação a seus espaços.

Então, foi eleito um dos mapas cognitivos elaborado por um aluno do 9º Ano morador da Ilha das Onças como parâmetro para escolha de uma escala capaz de representar graficamente seus múltiplos olhares quanto a sua territorialidade (rios, ilhas, o bairro do Jurunas, a escola, os portos) e sua percepção ambiental durante o trajeto até o seu local de estudo. Na realidade, uma comparação entre a cartografia convencional que se serve das técnicas do georeferenciamento e os mapas mentais para mostrar a aproximação cartográfica da escala, confirmando a excelente compreensão espacial subjetiva mostrada nos mapas mentais.

Contudo, preciso adiantar que embora todo esse esforço tenha sido efetuado, a formatação gráfica deste Mapa foi apenas parcialmente concluída, já que sua operacionalização em sala de aula não se tornou possível devido a paralização das aulas nas escolas da rede estadual de ensino do Pará, um dos impactos da pandemia do COVID19. O que dificultou sua avaliação e ajustes, bem como, a execução do segundo estágio de construção deste produto de ensino, uma espécie de itinerário, composto por breves textos direcionados a complementar e a expor funções e sentidos dos lugares narrados neste MAPA.

²¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Companhia de Desenvolvimento e Administração Área Metropolitana de Belém (CODEM), Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico (ANA).

Figura 28 – Mapa sociocultural do bairro do Jurunas (protótipo 1)



Fonte: CORREA, João; SILVA; Sérgio, 2020

A necessária fase de manejo, análise e avaliação desta representação cartográfica em sala de aula, melhor dizendo, deste experimental produto de ensino, pode servir de lastro para uma futura pesquisa/ensino nesse instigante campo de estudos que é o do Ensino de História.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espero que tenha conseguido comunicar a razão de ser deste trabalho: a de compartilhar experiências de ensino-aprendizagem, semeadas do diálogo entre elementos da história local do bairro do Jurunas/Belém/Pará e de seu patrimônio cultural com os saberes da História escolar por intermédio da cartografia.

Em consonância com esse forte pensamento, o aporte conceitual discorrido na segunda e na terceira seções sedimentou a construção do processo de mapeamento cognitivo estruturado a posicionar os referidos discentes como protagonistas de seu território coletivo. Por outro lado, tais atividades de mapeamento credenciaram este professor-pesquisador a vislumbrar a região sul de Belém enquanto patrimônio cultural, ou seja, enquanto prática discursiva imersa num território. Assim, essa importante perspectiva permitiu descortinar novos cenários patrimoniais da cidade de Belém, quer dizer, os trajetos mais executados por esse público discente nas áreas de entorno à Escola Vereador Gonçalo Duarte e em seus territórios ribeirinhos.

Em conformidade com isso, o presente texto se dedicou a versar sobre questões/problemas decorrentes da operacionalização do mapa em sala de aula e a problematizá-lo enquanto tática de pesquisa/ensino exequível ao movimento de histórias e sentidos de patrimonialidade.

Diante disso, um dos anseios lançados nesta narrativa foi devidamente alcançado, o de estimular noções muito caras à aprendizagem histórica como as de tempo, espaço e identidade, o que propiciou nos alunos a percepção de si, da relevância do passado do bairro e das trocas econômicas e culturais que este exerce continuamente com as comunidades ribeirinhas das Ilhas do Combu, do Maracujá e das Onças. Nesse sentido, posso então frisar que a relação passado-presente, um dos fundamentos de constatação da aprendizagem histórica se fez aqui presente, por impulsionar a habilidade de se situar no tempo e de narrar o passado a partir de elementos de seu próprio cotidiano.

Cabe ainda ressaltar desta experiência com a cartografia, a sua qualidade de se adequar a realidade específica do alunado em questão, conferindo assim, a possibilidade de tecer um ensino de História mais significativo por instigá-los a compreender o saber histórico como um processo que se faz presente não somente na sala de aula, mas também nas ruas, nas feiras livres, nos portos, nas ilhas, nas mídias e em outras instâncias da vida prática.

Logo, as experiências com a cartografia ora explicitadas ganharam ressonância ao evidenciar o olhar e o sentir que tais agentes de aprendizado nutrem para com seus espaços de

pertencimento, para com suas redes de sociabilidades, nuances essas que apresentam um grande potencial de serem associadas com o ensino escolar de História.

Portanto, estimular a relação da linguagem de expressão e de representação da cartografia com o ensino de História, por intermédio dos mapas mentais acabou se configurando numa excelente ferramenta para (re)conhecer as histórias e os sentidos patrimoniais das espacialidades que integram a área de Belém chamada Jurunas. Seu uso como ferramenta de pesquisa no ensino de História valoriza, sobretudo, o encontro com o intenso movimento de aprendizagem que a vida oferece, o que requer a construção de um laço de maior proximidade entre o professor-pesquisador e seus alunos-participantes para conhecer e deixar conduzir pelas histórias que esta consegue apreender, representar e expressar.

Então, interrompo a escrita destas páginas, na esperança de que o caminho ora percorrido, seja apenas o ponto de partida de minhas experiências com a cartografia como meio criativo e flexível para problematizar a história local e as variantes de patrimônio cultural.

REFERÊNCIAS

- ACSERALD, Henri (org.) **Cartografia social e dinâmicas territoriais**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2012. 225 p. (Coleção território, ambiente e conflitos sociais - n.2)
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. **Fronteiras**, Dourados, v. 10, n. 17, p. 55-67, jan./jun. 2008.
- ALMEIDA, Conceição Maria Rocha de. **As águas e a cidade de Belém do Pará: história, natureza e cultura material no século XIX**. 2010. 340 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- ARAÚJO, Flávia de Souza. **Entre portais do espetáculo e portas do cotidiano sobre as águas do Guamá: Cartografando processos construtivos de subjetivação do Jurunas, Belém-Pa**. 2008. 168f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- ARCHELA, Rosely Sampaio; GRATÃO, Lucia Helena B.; TROSTDORF, Maria A. S. O lugar dos mapas mentais na representação do lugar. **Geografia**, Londrina, v. 13, n.1, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.geo.uel.br/revista>. Acesso em: 10 jul 2020.
- AURELIO, Claudio Rogerio; SCALABRINI, Marina Veiga. Patrimônio e cidade. “Sobrevivências” do passado em Ribeirão Pires. **Arquitextos**, v. 7, n. 48, 2004. Disponível em: <HTTPS://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquietos/04.048/587>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In*: BARCA, Isabel. **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.
- BARROS, José D’assunção. “Tempo histórico horizontes e conceitos”, “Tempos para entender a História”: *In*: BARROS, José D’assunção. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: VOZES, 2017, p. 13-94.
- BARROS, José D'assunção. " História, Espaço e Tempo. **Várias Histórias**, Belo Horizonte, v. 22, n 36: p. 460-476, Jul/Dez 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/vh/v22n36a12.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.
- BASTOS, Erick Ferreira Mourão. **A valorização do bairro do Jurunas em Belém/PA pela sua centralidade histórica-cultural e geográfica tendo como marco predominante a construção do portal da Amazônia**. 2015. 77 f. Monografia (Bacharelado em Geografia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- BEZERRA NETO, José Maia. Histórias Urbanas de Liberdade: Escravos em Fuga na Cidade de Belém, 1860-1888. **Revista Afro - Ásia**, n. 28, p. 221-250, 2002.
- BITTENCOURT. Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001. [Parte - Propostas curriculares, p. 9-53].

BITTENCOURT, Circe. Tempo, espaço e mudança social: conceitos históricos fundamentais. *In*: BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos** – São Paulo: Cortez, 2004.

BIAZETTO, Giovanni. Educação patrimonial, patrimônio e memória: Conceitos construtores de cidadania e identidade. **Revista Latino-Americana de História**. v. 2, n. 6, 2013.

BOURDIEAU, Pierre. Espaço Social e Espaço Simbólico. *In*: BOURDIEAU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papius, 1996. p. 13-33.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. História e Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997, 166p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papius, 2008. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CERRI, Luís. O que é a consciência histórica? *In*: CERRI, Luís. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. p. 19-55.

CERTEAU, Michel de. Práticas de Espaço: caminhadas pela cidade. *In*: CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. Petrópolis. Editora Vozes, 1998. p. 169-191.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. SANTOS, Raquel Amorim dos. SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. **Educação e diversidade na Amazônia**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

CHRISTO, Edna; SILVA, G. Maria. **Criatividade em arteterapia** – pintando e desenhando, recortando, colando e dobrando. Rio de Janeiro: Wak editora, 2002.

CRUZ, Ernesto Horácio da. **História de Belém**. Belém: Universidade Federal do Pará, 1973.

DAOU, Ana Maria. "Um espaço social fora do mapa: as lutas que as águas ensejam e o território como dispositivo". *In*: DAOU, Ana Maria. **Cartografia social, terra e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2013. 318 p. (Coleção território, ambiente e conflitos sociais-n.3).

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Leitura do Brasil). p.132-179

DUARTE, Paulo Araújo. **Fundamentos de Cartografia**. Bauru: EDUSC, 2006, p. 19-45.

FIGUEIRA, Cristina Aparecida Reis; MIRANDA, Lílian Lisboa. **Educação patrimonial no ensino de História nos anos finais do ensino fundamental: conceitos e práticas**. São Paulo: Edições SM, 2012.

GOULBERT, Pierre. História Local. **Revista Arrabaldes** – Por Uma História Democrática. Rio de Janeiro. n. 1, maio/ago, 1988.

HARLEY, Jhon Brian. A nova história da cartografia. **O Correio da Unesco**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 8, p. 04-09. 1991.

HARLEY, J. B. **La nueva naturaleza de los mapas**. Ensayos sobre la historia de la cartografía / J. B. Harley. trad. De Letícia Garcia Cortés, Juan Carlos Rodrigues. México: FCE, 2005.
HERLIHY, Peter H.; KNAPP, Gregory. Maps of, by, for the peoples of Latin America. **Human organization**, v. 62, n. 4, 2003.

JOLY, Fernand. **La cartographie**. Paris: P.U.F. 1976. (Colección Magellan – La Géographie et ses problèmes).

KOZEL, S.; **As linguagens do cotidiano como representação**: uma proposta metodológica possível. Disponível em: http://egol2009.easyplamers.info/area02/2088_KOZEL_Salete.pdf. Acesso: 01 dez. 2020.

LACOSTE, Yves. Os objetos geográficos. **Seleção de Textos**, 18. São Paulo: AGB/SP, 1988, p. 1-16.

LEAL, Luiz Augusto Pinheiro Leal. **A política da capoeiragem**: a história social da capoeira e do boi-bumbá no Pará republicano (1888-1906). 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2008. v. 1. p. 237.

LOPES, Edmar Aparecido de Barra e. Goiânia: dinâmicas do patrimônio e da memória entre a instituição da cidade - monumento e a cidade- praticada: diálogos e desafios. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 25, n. 48, p. 275-296, dez. 2018.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e Cidadania: por que ensinar história hoje? *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. (orgs). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 127-136.

MAGALHÃES FILHO, Fernando Silva; OLIVEIRA, Ivanilton José de. A utilização de mapas mentais na percepção da paisagem cultural da cidade de Goiás/Go. **Revista de Cultura e Turismo**, v. 7, n. 3, 2013, p. 31-45. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/cultur/article/view/324>. Acesso em: 12 jan. 2020.

MARTINS, Ana Betânia S. P.; LEAL, Claudia F. Baeta. Mapas e patrimônio: cartografia na identificação do patrimônio cultural. **Revista Geográfica e pesquisa**, Ourinhos, v. 9, n. 2, p. 29-36, 2015.

MAUAD, Ana Maria. Através da Imagem: Fotografia e História Interfaces. **Revista 2. Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996, p. 01-15.

NASCIMENTO, Evandro Cardoso do. História, patrimônio e educação escolar: diálogos e perspectivas. *In*: Simpósio Nacional de História – ANPUH, 26, 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Simpósio Nacional de História, 2011.

OLIVEIRA, Livia de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. *In*: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org.). **Cartografia escolar**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 15-41.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.) **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2013, p.128-148.

OSTERWALDER, Alexander; PIGNEUR, Yves. **Business Model Generation – Inovação em Modelos de Negócios**: um manual para visionários. Rio de Janeiro, RJ: Alta Books, 2011.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli & FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, maio/ago, 2009.

PINTO, Júlio Pimentel; TURAZZI, Maria Inez. **Ensino de História**: diálogos com a literatura e a fotografia. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2012. - (Cotidiano escolar: ação docente)

POSSAMAI, Zita Rosane. O lugar do patrimônio na operação historiográfica e o lugar da história no campo do patrimônio. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 25, n. 48, p. 23-49, dez. 2018.

RAISZ, Erwin Josephus. **Cartografia geral**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Científica, 1969.

RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de Geografia**: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 15-20. (Coleção PROPG Digital – UNESP).

RODRIGUES, Carmem Izabel. **Vem do bairro do Jurunas**: sociabilidade e construção de identidade entre ribeirinhos em Belém-PA. 2006. 360 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

RUSSEN, Jorn. Historicidade e consciência histórica. In: SHIMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; REZENDE, Estevão. **Jorn Russen e o Ensino de História**. Curitiba: ed.UFPR, 2011.

SARGES, Maria de Nazaré. **Memórias do “Velho Intendente” Antonio Lemos (1969-1973)**. Belém: Pakatatu, 2002.

SANTOS, Sarah Resende dos. **A História através dos mapas**: análise da cartografia presente em livros didáticos e o diálogo entre Geografia e História. 2016. 118 f., il. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e Ação na Sala de Aula).

SILVA, Marcos A. A construção do saber histórico – Historiadores e imagens. **Revista de História**, São Paulo, n. 125-126, p.3-4, ago-dez/91 a jan-jul/92.

SILVA, Lucinei Pereira; XAVIER, Maria Aparecida Silva Sá. Memória do Espaço/Tempo Vivido na Representação de Mapas Mentais: o caso do Projeto Escolar "nosso bairro, nosso lugar". **Caderno de educação, tecnologia e sociedade**, Goiás, Campus Inhumas, v. 03, n. 1, p. 54-60, 2012.

THOMPSON, Paul. História e Comunidade. **A voz do passado**: história oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. p. 20-42.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. Ensino de História, patrimônio cultural e currículo: reflexões sobre ações educativas em educação patrimonial. **Revista Labirinto**, Porto Velho-RO, n. 22, p. 77-90, 2015.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario e PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar (orgs). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236

APÊNDICE

APÊNDICE A – CAÇA-PALAVRAS HISTÓRIAS JURUNENSES

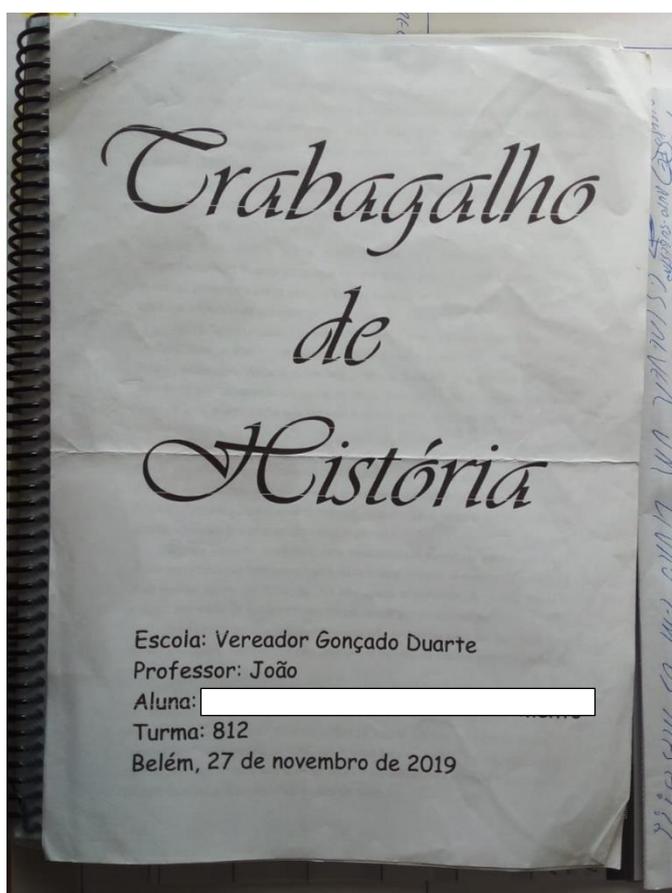
Cartografia e patrimônio cultural do bairro do Jurunas: usos e sentidos de tempo e espaço
Professor-Pesquisador: João Corrêa

Bairro do **Jurunas**, uma das espacialidades mais antigas e populosas da cidade de Belém do Pará. Lugar de movimento e de múltiplas sociabilidades, de caráter periférico e central, de acentuada **diversidade e identidade**. Local de intensa atividade econômica e de acentuado fluxo de pessoas, historicamente marcado por baixos investimentos em termos de infraestrutura urbana, desdobrados ainda hoje na recorrente falta d'água nas residências, nas ruas não asfaltadas e na presença demasiada de esgotos a céu aberto em suas circunscrições. Sua nomenclatura nativa, segundo Carmen Izabel Rodrigues (2006, p. 71) têm seu emprego desde meados do século XIX, e advém da designação conferida a uma de suas primeiras vias abertas na mata, a “Boca” do Jurunas ou Estrada do Jurunas. Outras comunidades **indígenas** também receberam significativas homenagens por parte da administração pública ao emprestarem seus nomes às suas ruas (Tamoios, Timbiras, Mundurucus, Pariquis) e travessas - Caripunas, Apinagés, Tupinambás (CRUZ, 1973, p. 50-51). Seu território, ao sul, está assentado às margens do Rio Guamá, cujas águas emaranham-se às da Baía de **Guajará**, aspecto geográfico que explica o profundo contato econômico e social com outras regiões interioranas e com as comunidades ribeirinhas das diversas ilhas situadas no entorno da capital paraense. No tocante, a faixa de terra, que se expande para o interior da cidade, faz fronteira com os bairros de Batista Campos ao norte, pela Travessa Tupinambás; com a **Cidade Velha** a oeste, pela Rua Cesário Alvin; e Condor a leste, pela Travessa Quintino Bocaiúva compondo um formato espacial poligonal (BASTOS, 2015, p. 37).

Este espaço aonde viria a ser constituído o Jurunas, ao longo do século XVIII, ainda se caracterizava numa região de **alagados**, pantanosa e de difícil comunicação com a parte central de Belém, Cidade Velha e Campina, as quais se encontravam separadas pelo então **Igarapé do Piry**. Alunhado também de alagadiço da **Juçara** pelos moradores mais antigos, este igarapé, estendia-se das proximidades do Convento de São Boaventura, atual **Arsenal** de Marinha, fazendo divisa e se enredando com o próprio Jurunas, percorrendo e espalhando-se pelo centro da Cidade velha, onde possuía sua maior abertura, lançando suas águas na baía de Guajará, às proximidades do Forte do Castelo. Nas décadas iniciais do século XIX, esta área passa a ser interligada ao centro urbano através do processo de aterramento deste igarapé, do qual surgiu as estradas das Mongubeiras e de São José (hoje respectivamente, avenidas Almirante Tamandaré e Dezesesseis de Novembro) e em ruas e travessas que se conectavam as estradas abertas na mata, dentre elas: as estradas do Jurunas e Conceição, atuais Roberto Camelier e Governador Fernando Leão Guilhon, as quais cruzam seu território e fazem parte da sua historicidade.

I	G	A	R	A	P	É	D	O	P	I	R	Y	Q	I	W	R	T	Y	H	I	M	P	A
G	O	U	G	U	A	M	Á	A	C	E	C	L	O	E	D	I	A	A	A	I	E	M	R
U	M	C	T	S	I	M	K	R	D	T	K	I	R	L	I	E	E	B	N	L	R	O	S
A	O	P	I	P	K	Q	O	A	Ç	E	S	L	R	G	Ç	M	N	E	S	U	C	B	E
J	E	X	G	E	P	F	D	Ç	D	L	A	S	O	N	D	U	R	T	D	M	A	F	N
A	D	M	O	E	D	I	J	U	R	U	N	A	S	I	C	A	T	G	I	I	N	S	A
R	A	V	R	A	S	A	O	J	I	E	E	K	S	S	C	T	H	R	D	D	T	Q	L
Á	D	X	E	R	Z	N	D	R	V	R	G	M	A	A	B	I	W	I	V	I	A	A	A
L	I	R	E	Z	Q	C	K	E	R	M	Í	I	S	V	E	G	E	C	C	S	L	D	E
I	C	V	I	I	F	E	U	N	E	G	D	Ç	V	B	T	U	R	U	S	M	I	Z	
S	C	P	M	Ç	F	S	I	E	M	S	N	M	S	N	T	A	F	L	E	O	S	X	C
D	I	V	E	R	S	I	D	A	D	E	I	S	A	S	S	O	D	A	G	A	L	A	L

APÊNDICE B – TRABALHO ESCRITO DOS ALUNOS DESENVOLVIDO DURANTE AS AULAS OFICINAS



Eu morava no Tenoné, mas aconteceu uma situação muito desagradável, portanto prefiro não falar sobre isso. Então nos mudamos para o Acará para a casa da minha tia, passei uns anos com minha mãe, lá eu aprendi a nadar, tomava banho no rio, passeava de noite, ia ao parque e ao circo, depois a gente veio para o Jurunas, onde moro até hoje.

Oficina da Produção Textual sobre os lugares de maior pertencimento e identidade no Bairro do Jurunas ou em sua comunidade / Ilhas.

Na rua da minha casa: Doutor Veiga nº 90, entre Passagem Comunitária e Travessa Bom Jardim, eu e minha família nos mudamos pra essa rua aproximadamente 5 anos atrás, quando me mudei pra cá, minha vida ficou mais divertida, porque eu podia sair pra brincar na rua, uma rua calma, por isso, que essa rua é importante pra mim.

Igreja Quadrangular. Travessa Bom Jardim entre Estrada Nova e Fernando Guilhon, toda quarta, quinta sábado e domingo eu frequento há 1 ano. Lá tem o Pastor. Domingos Viana e a Pastora Emiliania Bacelar, que sempre tem bons conselhos pra dá, usando a palavra de Deus. Tem célula dia de quinta feira lá na casa de uma amiga minha que também é dessa igreja, isso que torna minha noite mais importante.

Vala da Quintino: é uma rua com uma vala, essa rua eu uso para ir ver a minha avó e bisavó que moram na Cremação há muito tempo. Em 1989 minha mãe e eu pai namoravam, eles me falavam que a água da vala não era tão suja e dava pra eles tomarem banho, eles brincavam naquela água, mas o tempo mudou e aquela água não é mais a mesma, está muito suja.

Escola Vereador Gonçalo Duarte: Nessa escola eu estudo há 4 anos, ela é muito importante pra mim porque aqui eu fiz muitos amigos, a merenda começou a ficar melhor agora em 2019, porque são novas cozinheiras, a comida delas é melhor. Em nome de Jesus todo mundo vai passar pro ensino médio.

O problema da escola é que as vezes não tem todas as aulas que deveriam ter no dia, alguns ventiladores não prestam, o telhado da escola que fica perto da cantina está quebrado.

Complexo do Jurunas: Quando eu acabo de sair da escola, vou direto pro complexo do Jurunas porque minha mãe e meu avô trabalham na feira, eu fico na feira com eles desde meus 11 anos porque foi a partir daí que minha mãe começou a trabalhar. Tenho muitos na feira, vou a essa feira de segunda a sábado, sendo que de segunda a sexta vou após as aulas e no sábado vou aproximadamente às 09:00h da manhã, já no domingo eu fico em casa.

Eu moro na Ilha das Onças, localizada na ponta de cima, onde moro há 15 anos com minha família.

A minha casa é onde eu passo mais tempo, no meu dia a dia eu e minha irmã ajudamos a mamãe na casa, depois do almoço pego meu caderno e faço os trabalhos da escola, quando chega umas horas vou na casa da minha tia que é no lado de casa, lá em casa tomamos açaí todos os dias, assim como todas as famílias dependem do trabalho com açaí, com a roça. É na no Porto do Açaí onde as pessoas compram e vendem o açaí pra conseguirem seus sustentos.

Quando toda a minha família vem pra casa.

No almoço sempre tem que ter o açaí pra tomar e é muito bom a gente faz muitas coisas como tomar banho no rio, pescar, ir na praia que tem no lado de casa e brincamos de várias brincadeiras e conversamos.

A minha igreja é a Assembleia de Deus Templo Central na ilha das Onças, localizada no ponto de cima.

Na igreja que eu frequento toda semana, a gente passa o domingo pra lá e também meus pais tem trabalho a fazer na igreja.

Lá tenho muitos amigos e a gente canta, ora, evangeliza, ensaiamos hinos e também ouvimos a palavra de Deus. Aos domingos de manhã tem a escola dominical e o culto à noite.

Na escola tenho muitos amigos e lá a gente estuda, na hora do recreio a gente conversa, brinca, ouve os ensinamentos dos professores. Na escola tem professores legais que ajudam os alunos.

O barco da escola se chama Coração de Jesus, a gente sai de casa às 06:30h da manhã. Vimos muitas paisagens, o sol saindo. Encostamos no Grupo Melo, as vezes no Porto do Açaí e no Porto Veneza. O Porto Veneza é onde os alunos ficam antes de ir pro barco, eles ficam esperando os outros alunos chegarem pra ir embora.

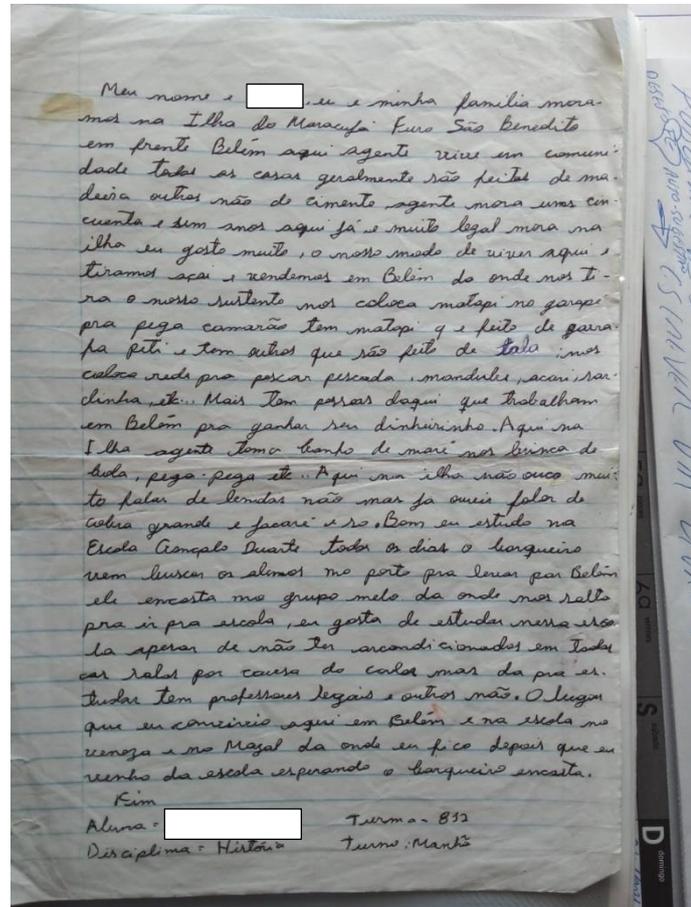
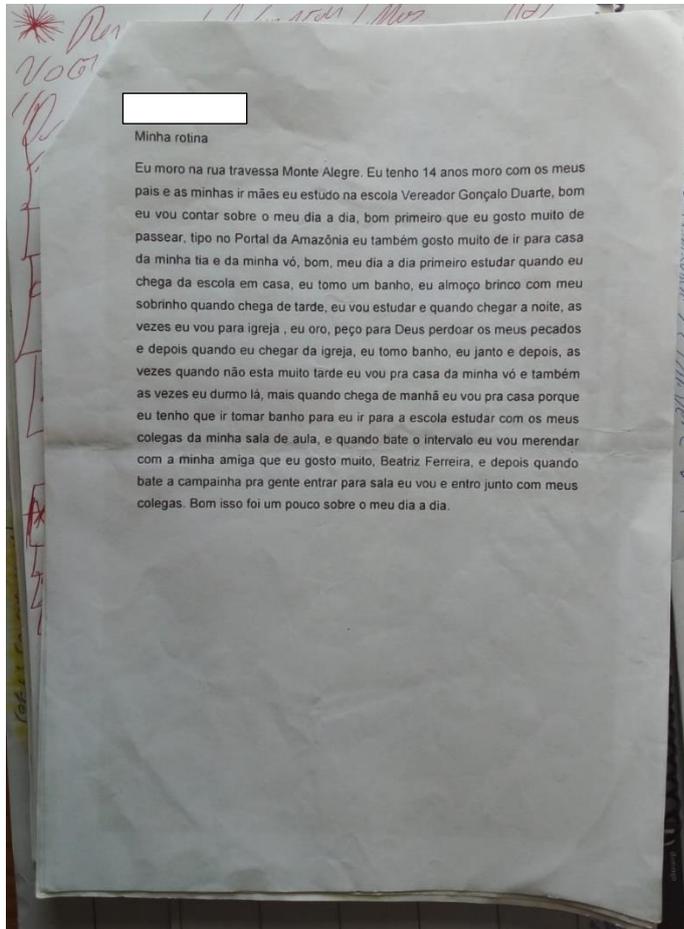


Ilha das Onças

A minha casa é localizada no Jurunas, Rua Timbiras, minha casa é muito importante apesar de que eu só vivo me mudando mas eu gostei de todas as casas, todas eu amei e amor, a minha escola não é uma das melhores mas eu aprendo muito, muitos assuntos novos, alguns difíceis mas com esforço conseguimos, também tenho muitos amigos que eu gosto muito, a minha rua é asfaltada o nome da minha rua é Timbiras, na minha rua moram as minhas duas amigas da escola.

Eu não vou muito no Porto do Açaí, mas de vez em quando meu avô vem nos visitar. Meu avô mora em Muaná e de vez em quando ele desembarca lá e nós vamos pegar ela lá pra ajudar com as malas, quando ele vai voltar pra Muaná também é por lá. Lá quando eu fui notei que tem algumas barracas de lanches e muito, mas muito açaí.

Eu já fui lá pro outro lado e eu fui pelo Porto do Açaí, lá é muito legal tomei banho de rio, pegar cacau, brincar no mato com as minhas amigas e pelo Porto do Açaí eu voltei de manhã cedo às 05:00hs da manhã, e quando cheguei no Porto do Açaí já tinha muita gente trabalhando com açaí e montando suas barracas de lanches.



APÊNDICE C – DEMAIS MAPAS MENTAIS ELABORADOS PELOS ALUNOS DURANTE AS AULAS OFICINAS

Mapa mental que retrata a Feira do Complexo do Jurunas elaborado por discente 8º Ano



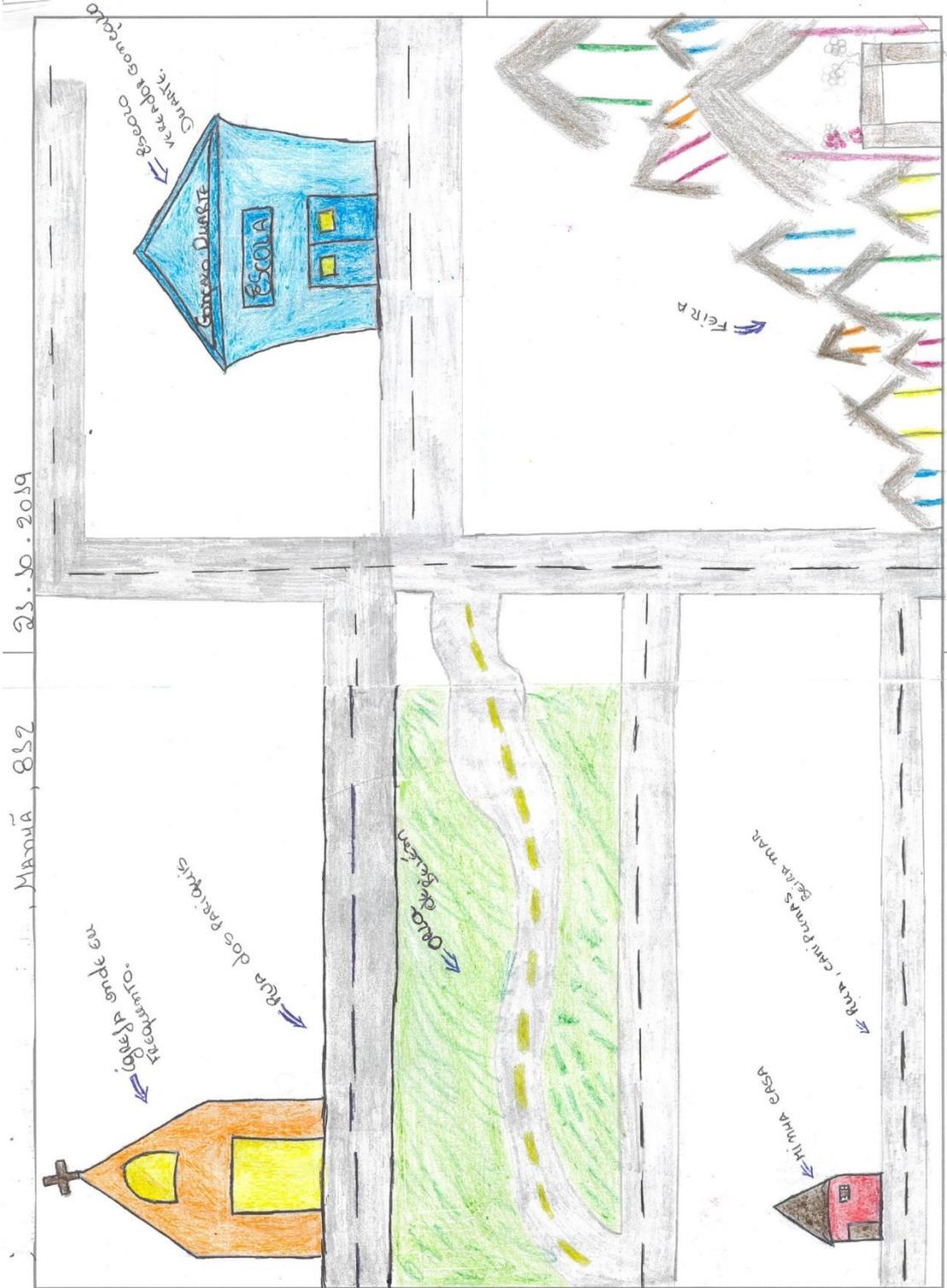
Fonte: Acervo das Aulas Oficinas

Mapa mental que enfoca como centro a Escola Gonçalo Duarte, elaborado por discente do 8º Ano



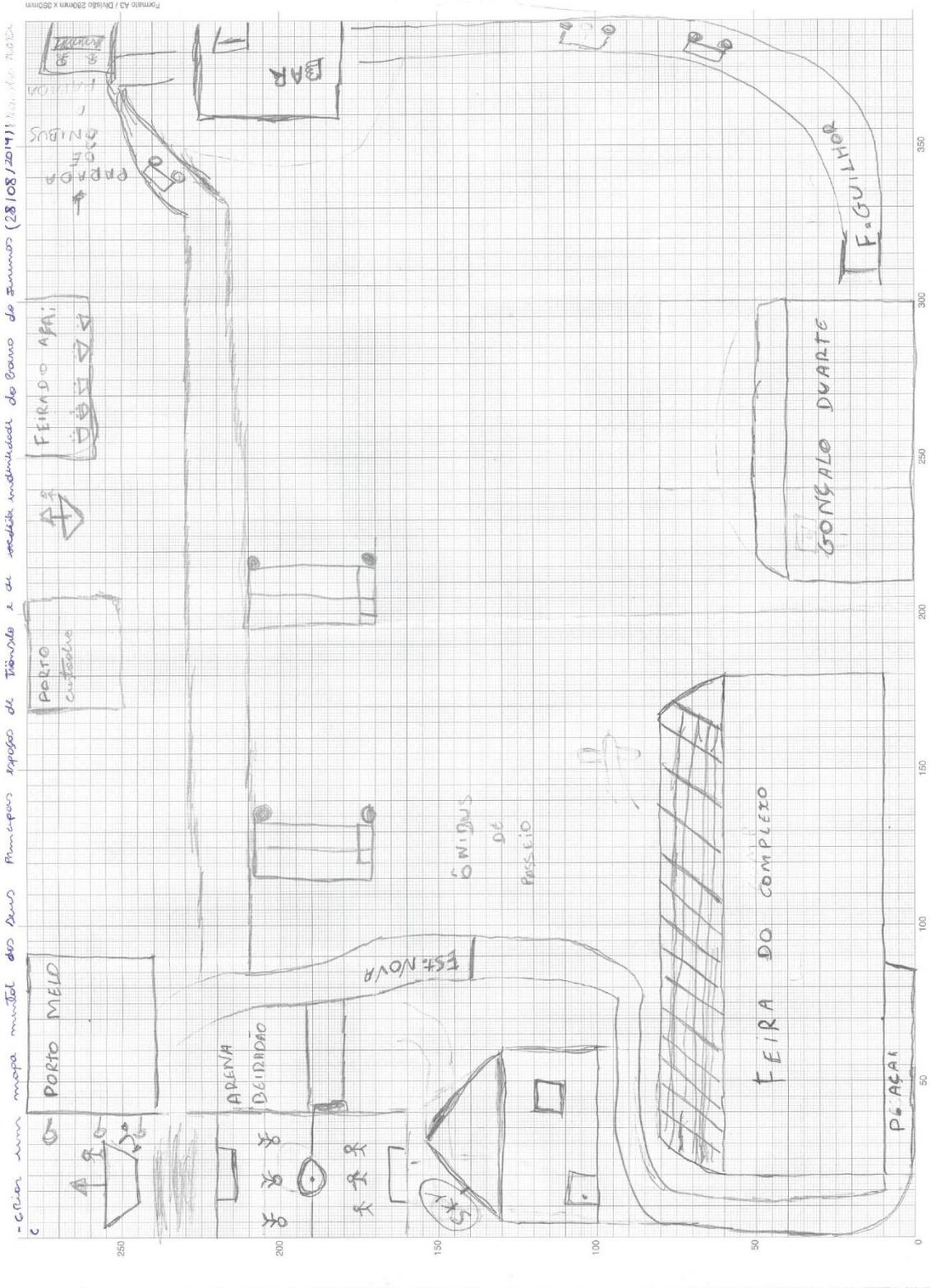
Fonte: Acervo das Aulas Oficinas

Mapa mental elaborado por discente do 9º Ano



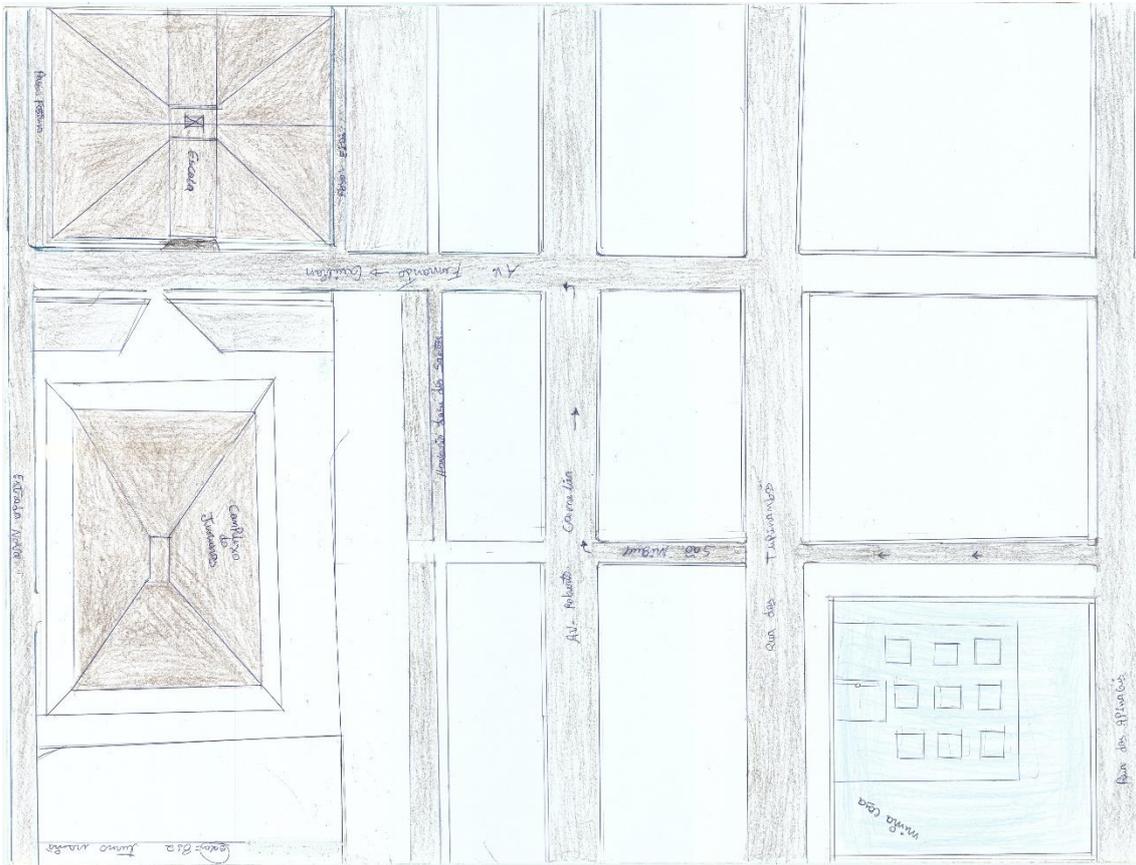
Fonte: Acervo das Aulas Oficinas

Mapa mental elaborado por discente do 9º Ano



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas

Mapa mental elaborado por discente do 8º Ano



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas

Mapa mental elaborado por discente do 9º Ano



Fonte: Acervo das Aulas Oficinas