

## **As narrativas pelos mapas: a geografia no caminho dos estudantes da escola ribeirinha José Sobreira do Nascimento, Manaus - AM**

Narratives through maps: geography in the lives of students at the José Sobreira do Nascimento Riverside School, Manaus - Amazonas

Las historias a través de los mapas: la geografía en el camino de los alumnos de la escuela ribereña José Sobreira do Nascimento, Manaus - Amazonas

Bianca da Silva Doza\*

\*Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professora contratada na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SEMECD) de Rio Preto da Eva (AM), Rio Preto da Eva, Brasil - bdoza99@gmail.com

Recebido em 21/08/2026. Aceito para publicação em 31/08/2026.  
Versão online publicada em 12/10/2026 (<http://seer.ufrgs.br/paraonde>)

### **Resumo:**

Quais os aprendizados possíveis no caminho até a escola? Essa pergunta orientou a pesquisa de mestrado em Geografia desenvolvida entre 2023 e 2025 na escola ribeirinha José Sobreira do Nascimento, na Comunidade Nossa Senhora de Fátima, Manaus - AM. Neste texto, proponho-me a interpretar, à luz da Pesquisa Biográfica, parte das narrativas elaboradas durante o trabalho de campo em 2024, apresentadas aqui sob duas formas: o registro textual da percepção da autora e o mapa elaborado com os estudantes, ambos construídos a partir do caminho até a escola. Na percepção da autora, ênfase a autoformação não apenas no trajeto, mas também na relação com os participantes da pesquisa. Já no caso dos mapas, elaborados a partir das orientações da Cartografia Participante, destaco o cotidiano a partir dos registros que remetem ao espaço vivido. Dessa forma, pretendo contribuir para a apreensão dessa geografia que antecede e possibilita o ensino na sala de aula. Nesse contexto, as narrativas e suas diversas formas possibilitaram interpretar as diferentes relações com e no espaço.

**Palavras-chave:** Geografia. Cartografia Participante. Pesquisa biográfica. Educação do campo.



---

**Abstract:**

What can children learn on their way to school? This question guided the master's research in Geography conducted between 2023 and 2025 at the José Sobreira do Nascimento riverside school in the Nossa Senhora de Fátima community, Manaus, Amazonas. In this text, I propose to interpret, in light of Biographical Research, part of the narratives developed during fieldwork in 2024, presented here in two forms: the textual record of the author's perceptions and the map created with the students, both based on the walk to school. From the author's perspective, I emphasize self-formation not only along the route but also in the relationship with the research participants. As for the maps, created based on the guidelines of Participatory Cartography, I highlight daily life through records that refer to the lived space. In this way, I aim to contribute to an understanding of this geography that precedes and enables classroom teaching. In this context, the narratives and their various forms made it possible to interpret the different relationships with and within the space.

**Keywords:** Geography. Participatory Cartography. Biographical research. Rural education.

**Resumen:**

¿Qué aprendizajes son posibles en el camino a la escuela? Esta pregunta orientó la investigación de maestría en Geografía realizada entre 2023 y 2025 en la escuela ribereña José Sobreira do Nascimento, en la comunidad Nossa Senhora de Fátima, Manaus (AM). En este texto, me propongo interpretar, a la luz de la Investigación Biográfica, parte de las narrativas elaboradas durante el trabajo de campo en 2024, presentadas aquí de dos formas: el registro textual de la percepción de la autora y el mapa elaborado con los estudiantes, ambos construidos a partir del camino hacia la escuela. En la percepción de la autora, hago hincapié en la autoformación no solo en el trayecto, sino también en la relación con los participantes de la investigación. En cuanto a los mapas, elaborados a partir de las orientaciones de la Cartografía Participativa, destaco la vida cotidiana a partir de los registros que remiten al espacio vivido. De esta manera, pretendo contribuir a la comprensión de esa geografía que precede y hace posible la enseñanza en el salón de clases. En este contexto, las narrativas y sus diversas formas permitieron interpretar las diferentes relaciones con y en el espacio.

**Palabras-clave:** Geografía. Cartografía Participante. Investigación biográfica. Educación rural.

## 1. Orientações para perder-se no caminho: notas introdutórias

O real não está na saída e nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia (Rosa, 2021, p. 62).

Falar de caminho é falar de uma realização que não está ali, mas possibilitou a chegada. A partir do caminho dos estudantes, acesso uma geografia que não começa e nem termina na sala de aula, podendo ou não somar ao ensino dessa ciência. Para isso, apresento duas formas de narrativas: a escrita das minhas percepções e (auto)formação andando pelos caminhos que me levaram a entender as geografias diversas, minhas e de meus participantes na pesquisa; a outra em forma de mapas, em que os estudantes conceberam suas memórias em uma representação não só cartográfica, mas de vida, de cotidiano.

Como se manifesta Christine Delory-Momberger (2011, p. 336) “Os modelos narrativos servem de moldes biográficos – como se diz de moldes de costura – para as construções individuais”. A minha construção individual foi tecida, neste momento da pesquisa, pelos caminhos, pelos estudantes e por mim mesma que decifrei o que enxergava a partir de diferentes olhares.

Ao construir este artigo, vi-me narrando, ouvindo e vivendo as narrativas dos próprios alunos. No conjunto das escritas, selecionei o que me tornava singular, o que me transformou, como os cheiros, as cores e a sensação da água em meu rosto. [...] “o próprio sujeito, no processo de investigação de si, seleciona os elementos biográficos narrados, pois é ele que, cuidadosamente, organiza as estruturas de significação dos acontecimentos” (Souza; Meireles, 2018, p. 299). Cada momento me significou e me fez compreender a importância de me ouvir para me (auto)formar. Os acontecimentos me teceram com leveza, ao mesmo tempo com a dureza de quem por ali passavam constantemente.

Quais acontecimentos antecedem a chegada à escola? Dormir no quarto dos pais, com os irmãos ou todos juntos. Levar ou não guarda-chuva. Ir sozinho, com um familiar ou um amigo. Ir andando num dia ensolarado ou na chuva, na vazante ou na cheia. A depender das condições da viagem, abre a porta um sujeito sorridente, ou talvez molhado e razinza. Usa sapatos brilhantes ou tênis enlameados. Suas anotações podem fluir livremente ou serem interrompidas por uma saída abrupta para não perder o ônibus.

Esses trajetos aparentemente individuais encontram ainda as particularidades da relação sociedade e natureza. Pode manifestar-se numa longa calçada sem árvores e, conseqüentemente, sem sombras. Na mesma calçada pode haver um igarapé fétido ou um atalho por meio de uma praça arborizada. Feitos os devaneios, aterrizo agora numa base material para pensar essas questões: a escola ribeirinha José Sobreira do Nascimento, na Comunidade Nossa Senhora de Fátima, em Manaus - AM, e a turma 7º A, cujas informações dos estudantes participantes encontram-se no Quadro 1.

O lugar em questão fica a oito quilômetros da área urbana. A viagem dura cerca de dez minutos de lancha no período da cheia (entre meados de dezembro e maio). O embarque é feito num porto flutuante, cuja localização acompanha os níveis das águas. Após embarcar numa lancha, sente-se o barulho do motor nos tímpanos e no vibrar da pele. O cheiro de diesel anuncia a partida. O cobrador inicia seu trabalho, passando nas cadeiras com dinheiro trocado ou o QR Code do Pix, aos que possuem internet funcionando nessa despedida da área urbana.

Dentre os passageiros, é possível observar as diferenças entre turistas e moradores. Os primeiros geralmente mostram parte do traje de banho, levam consigo grandes bolsas de lado, caixa térmica e até aparelhos de som. Os moradores, por sua vez, carregam diversas sacolas estampadas com as grandes redes de hipermercados da cidade, sacos de juta e caixas de madeira e papelão. Nessas bagagens, levam os mais diversos produtos: floco de milho (para

fazer cuscuz), abacaxi, maxixe, maracujá, cenoura, pepino, tomate, feijão, óleo. Além dos alimentos, alguns arriscam transportar eletrodomésticos. No dia 30 de julho de 2024, um dos passageiros transportou uma televisão de LED cuja dimensão ocupou duas cadeiras da lancha!

**Quadro 1** - Informação dos estudantes que participaram da pesquisa

| Número de identificação | Idade         | Gênero    | Comunidade              |
|-------------------------|---------------|-----------|-------------------------|
| 1                       | 15            | Masculino | Nossa Senhora de Fátima |
| 2                       | 12            | Feminino  | Nossa Senhora de Fátima |
| 3                       | 12            | Feminino  | Nossa Senhora de Fátima |
| 4                       | 12            | Masculino | Marina do Davi          |
| 5                       | Não informado | Feminino  | Nossa Senhora de Fátima |
| 6                       | 12            | Masculino | Nossa Senhora de Fátima |
| 7                       | Não informado | Feminino  | Nossa Senhora de Fátima |
| 8                       | Não informado | Masculino | Nossa Senhora de Fátima |
| 9                       | Não informado | Feminino  | Nossa Senhora de Fátima |
| 10                      | 12            | Masculino | Marina do Davi          |
| 11                      | 13            | Masculino | Nossa Senhora de Fátima |
| 12                      | 12            | Masculino | Nossa Senhora de Fátima |
| 13                      | Não informado | Masculino | Abelha                  |
| 14                      | 13            | Feminino  | Nossa Senhora de Fátima |
| 15                      | 12            | Feminino  | Abelha                  |
| 16                      | 12            | Masculino | Nossa Senhora de Fátima |
| 17                      | 13            | Feminino  | Marina do Davi          |
| 18                      | 12            | Feminino  | Abelha                  |
| 19                      | Não informado | Masculino | Abelha                  |
| 20                      | Não informado | Feminino  | São João                |

Fonte: autora (2025).

O desembarque é feito num porto flutuante sob mesma administração. Apesar da proximidade, os poucos quilômetros me levam a um lugar onde o movimento é menor e sua direção é apenas endógena. Ninguém embarca, apenas corpos e sacolas adentram na comunidade formada por 2.354 moradores (Unidade de Saúde Familiar Rural Nossa Senhora de Fátima, 2024). Logo na entrada, encontra-se um centro de endemias, identificado no desenho da estudante 14 como o lugar onde se realiza “exame de malária”. Mais à frente, no outro lado do ramal, encontra-se a Unidade de Saúde Familiar Rural Nossa Senhora de Fátima e ao lado dela a escola.

Ao olhar para a escola, nota-se que sua arquitetura não é de longas pernas de madeira. As cores, os materiais e a magnitude lembram uma escola da área urbana, bem como o conteúdo das aulas. Entretanto, na parte histórica da área urbana, as igrejas católicas geralmente ocupam

o destaque, impondo seu poder e simbolizando a inferioridade humana perante Deus. Mas na Comunidade Nossa Senhora de Fátima, quem simboliza essa grandiosidade é a escola.

Em seu interior, encontram-se portas e janelas fechadas. O conforto térmico não se dá pela circulação do ar, mas pelo uso de ar-condicionado (geralmente em 16 °C). A estrutura é composta por 12 salas, Centro de Tecnologias Educacionais (CTE), Sala de Recursos e Biblioteca. Além disso, no turno noturno a escola é a sede do ensino médio televisionado proporcionado pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC-AM).

Nessa instituição, a pesquisa foi realizada com uma turma do 7º ano. Os participantes possuíam entre doze e quinze anos e residiam nas comunidades Nossa Senhora de Fátima, São João, Abelha e Porto Marina do Davi. Sua identificação na pesquisa segue uma ordem alfabética, sendo as informações sobre os estudantes possíveis de serem retomadas ao Quadro 1.

O primeiro contato com a turma foi mediado pela diretora e, no decorrer da pesquisa, pelas professoras de Ciências e Matemática, bem como pela docente da disciplina de Artes. Em meu primeiro dia, a gestora, que estava ocupadíssima (afirmou ser também secretária), recebeu-me muito bem e até ofereceu almoço. Expliquei brevemente a pesquisa na conversa constantemente cortada pelos afazeres.

Mesmo assim, ela sempre retomava a atenção com uma doçura desproporcional ao caos do lugar. Após algumas explicações, disse que eu precisava de uma turma para conversar com eles sobre o trajeto até a escola. Não houve grandes exigências da minha parte: qualquer turma com qualquer professor. Ao pensar nas possibilidades, a diretoria logo descartou o 9º ano devido a uma suposta falta de seriedade por parte dos alunos.

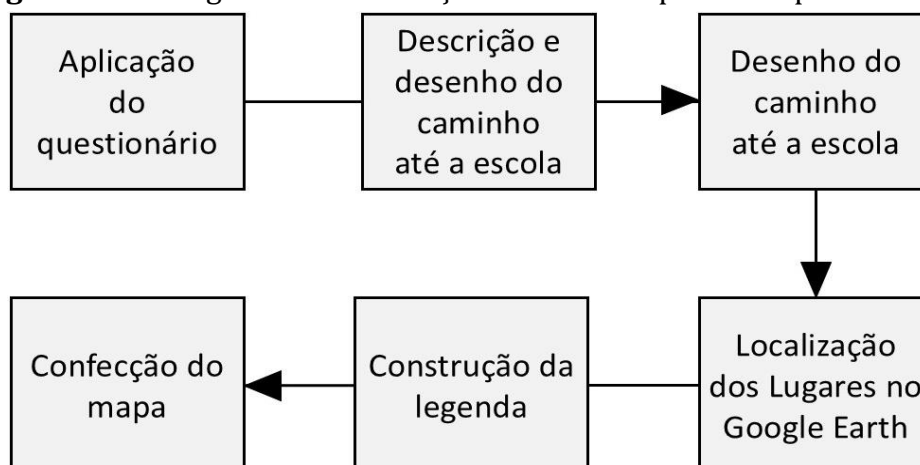
“Quem está no 7º A agora?”, perguntou ela ao vento enquanto saía apressada. Rapidamente, acompanhei-a enquanto tentava guardar os papéis do questionário na pasta. No caminho, ela afirmou que eu poderia começar no mesmo dia. Essa informação foi motivo de alegria e medo. Apesar da boa receptividade, o máximo que esperava naquele dia era conseguir o contato com a professora. Ao entrar na sala, fiquei receosa pela falta de planejamento e não interagi com a turma naquele momento, exceto pelo “boa tarde” direcionado aos estudantes.

Apesar das inseguranças do primeiro contato, a constância e a convivência propiciaram uma relação professora-alunos, exigindo mudanças no meu modo de pensar e pesquisar. Com isso, pude reconhecer o óbvio: não convém falar de educação sem falar de aluno, professor, ensino. As professoras, por sua vez, tornaram-se grandes apoiadoras da pesquisa. Um dos fatores que contribuiu para o diálogo foi a realização do projeto Ciência na Escola (PCE). A

professora de Ciências e Matemática elaborou o projeto intitulado “Um olhar biogeográfico: confecção de Portfólio com estudantes do Ensino Fundamental em uma escola pública da zona rural de Manaus”. A professora de Artes, por sua vez, pesquisou sobre a “Arte-educação decolonial: territorialidade e memória digital”

Como fruto desse encontro, apresento nesse texto os desdobramentos do objetivo de cartografar o trajeto dos estudantes até a escola. Diante dos resultados, expomos não apenas um dos mapas enquanto produto, mas sim o processo de mapeamento que possibilitou apreender o lugar a partir das pessoas que o animam, tornando o olhar sensível ao que não se vê quando estão reunidos na sala de aula: o caminho. Para isso, utilizou-se o mapeamento participativo (Lima, 2022; Batista Filho, 2023), tendo como principal inspiração o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (2017). Diante das condições e objetivos, percorreu-se o seguinte caminho:

**Figura 1** – Fluxograma de orientação do trabalho para o mapeamento



Fonte: Autoria (2025).

Devido aos objetivos deste texto, enfatizo as etapas de “Localização dos Lugares no Google Earth” em diante. No que se refere a esse momento da pesquisa, o Google Earth foi apresentado no Centro de Tecnologias Educacionais. A partir da projeção no datashow, os estudantes orientaram (por vezes tomaram o controle do notebook) a localização de sua residência e demais lugares conhecidos entre a casa e a escola. Após essa etapa, foi realizada uma legenda social com o intuito de utilizar os desenhos dos estudantes como ícones no mapa. Para isso, a turma foi dividida com base na localização da residência (Quadro 1). Para cada grupo, foi entregue um papel contendo o nome do lugar registrado no Google Earth e um espaço para o desenho.

A partir desses desenhos, foi realizado um registro fotográfico para importação das representações dos alunos para o software ArcMap 10.7.1, a fim de usá-los como símbolos da legenda. Por fim, o mapa ainda em construção foi apresentado aos estudantes. Com esses procedimentos, o interesse foi a diferenciação dos lugares a partir das narrativas referentes aos trajetos até a Escola Municipal José Sobreira do Nascimento, Manaus - AM. Para torná-lo compreensível ao leitor, apresento no tópico seguinte o desvendamento do mapa a partir dos seguintes aspectos: o visível, o processo e o aprendizado.

## **2. Bastidores de um mapa: relações possíveis no caminho entre o visível e o representado**

Há dois jovens peixes nadando e, num certo momento, encontram um peixe ancião nadando na direção oposta, que acena para eles e diz:  
-Olá, rapazes. Como está a água?  
Os dois jovens peixes nadam mais um pouco, depois um olha para o outro e pergunta: Água? Que diabo é isso? (Ordine, 2016, p. 34).

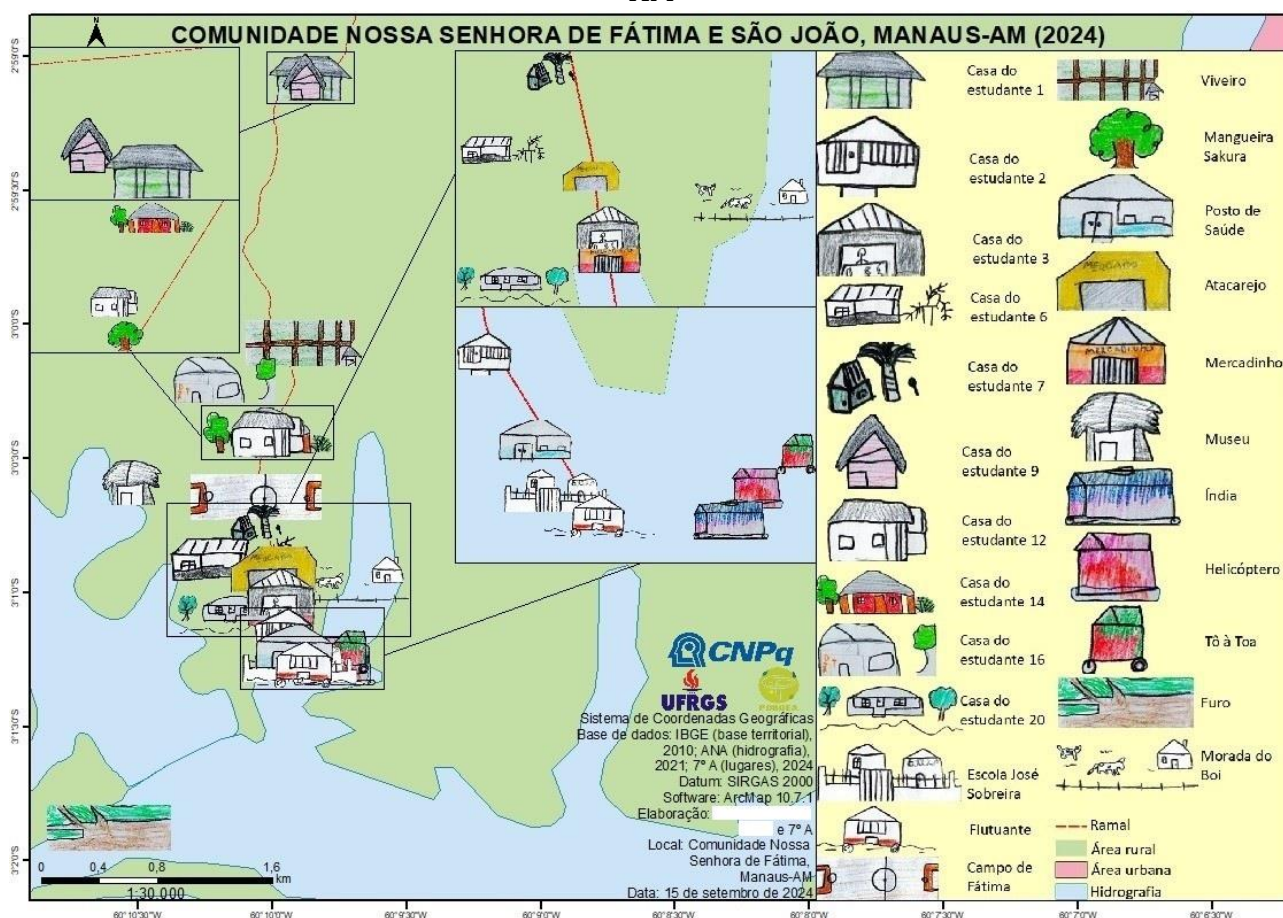
Inicio com essa citação para convidá-los ao espanto diante do banal. Como autora, não represento o peixe ancião. Esse personagem é simbolizado aqui pelas dúvidas que guiaram a pesquisa de mestrado. No que se refere aos resultados apresentados nesse texto, convido o leitor a olhar para o mapa (Figura 2) com as seguintes perguntas: o que estou vendo? Como foi feito? Quais os aprendizados?

Este mapa elucida as narrativas cotidianas dos estudantes que, por meio da cartografia, grafam os olhares e os sentidos que expressam a sua posição no mundo. Trata-se de narrativas de vida, de modo que as representações manifestam os significados atribuídos ao espaço vivido, deixando marcas na sua existência. Cabe esclarecer que toda narrativa demarca espaços-tempos representativos de sua trajetória de vida. Sendo assim, as narrativas pelos mapas evidenciam um processo de biografização dos estudantes, uma vez que a produção narrativa “nos faz considerar cada momento e cada espaço que vivemos, por exemplo, um tempo e um lugar, como uma história singular que é nossa história e que compõe tanto a trama quanto o sentimento da própria existência” (Delory-Momberger, 2016, p. 42).

Na Figura 2, a maioria dos elementos está localizada na Comunidade Nossa Senhora de Fátima, Manaus - AM, exceto o “Museu” (referente ao Museu do Seringal) e a casa da estudante 20. Todas as construções são em terra firme, com exceção do porto (identificado apenas como

“flutuante”) e os flutuantes “Tô à Toa”, “Helicóptero” (a aluna 15 afirmou ter visto a aeronave) e “Índia” (há uma pintura de uma mulher indígena).

**Figura 2** – Mapa dos lugares na Comunidade Nossa Senhora de Fátima e São João, Manaus - AM



Fonte: 7º A (localização e desenho); autora (elaboração).

Além dos símbolos, farei breves comentários acerca das cores. Ao apresentar os resultados parciais aos estudantes, perguntei o que achavam das cores e se elas representavam a realidade. Um dos participantes fez um comentário pertinente: a área urbana deveria ser cinza! Contudo, não foi um consenso, a aluna 14 preferia verde escuro. “Mas vão pensar que tem árvore”, insistiu o aluno 12. Sem uma decisão, volto minha atenção ao rio. Apesar do consenso de que o rio é escuro, as cores marrom e preto remetiam à “água suja”, segundo os alunos. Por conta disso, as cores convencionais foram mantidas.

Com isso, quero demonstrar que, apesar da aparência genérica da ação de ir à escola, é no espaço vivido que as diferenças emergem. Nessa dimensão, o imaginário representa e modifica signos acerca da escola, da casa e do caminho. Nota-se esse aspecto nos nomes, cores e formas. Ao se referir aos flutuantes sem identificação, a aluna 15 recorre a um objeto

(helicóptero) e uma pintura (mulher indígena) para nomear os lugares, mesmo não sendo os nomes “oficiais”.

O mesmo acontece com a “Mangueira Sakura”, cujo nome remete à personagem do anime Naruto. As cores e formas das árvores também são ressaltadas nos desenhos dos estudantes 7, 14, 16 e 20, tão destacadas quanto as casas. Os alunos mostraram ainda elementos externos à tradicionalidade local. Dentre eles, destaco a “Morada do Boi” e o “Viveiro”. O primeiro, visto de longe pelos estudantes, é a única representação que possui a criação de gado. O segundo, onde ocorre a criação de peixes, foi lugar de trabalho e moradia da família do aluno 12. Segundo o estudante, foi o pior lugar que morou até hoje devido à má estrutura da casa.

Feitas essas considerações acerca da observação, apresento agora a Cartografia Participante como resposta à pergunta “como o mapa foi feito?”. Essa abordagem refere-se a “qualquer processo em que indivíduos compartilhem a produção de um mapa” (Batista Filho, 2023, p. 22). Essas iniciativas tomaram força na década de 1970, quando é proposto um Sistema Participativo de Informações Geográficas (SPIG). O projeto referia-se ao uso e ocupação de terras pelos Esquimós (Lima, 2022, p. 105). Vinte anos depois, as metodologias participativas se expandem e, nos anos 2000, constituem um subcampo da Cartografia (Lima, 2022).

Nessa abordagem interessa-me conhecer a subjetividade das representações por meio da objetividade do mapa. Apesar da riqueza dos desenhos, somente essa representação não deslocaria minha mente para rever um lugar existente. A localização, por sua vez, se limitaria à informação genérica e distante da realidade aos olhos dos que vivem ali. Com o mapa feito coletivamente, a individualidade relaciona-se com a generalidade em escalas espaciais diversas.

A partir dessa abordagem, foi possível elaborar as práticas desenvolvidas na Escola Municipal José Sobreira, Manaus - AM. Com essa proposta, foi possível não só incluir os saberes construídos nas ações do cotidiano, mas também aproveitar a pretensa universalidade da ciência para socializar o conhecimento produzido nessa dinâmica de ler a si e ser lido por outros. Dessa forma, uma pessoa no Centro de Porto Alegre - RS, por exemplo, pode identificar com quem e por que fiz essa pesquisa, tendo como subsídio o onde registrado no mapa. Afinal, sua elaboração exige elementos padronizados (coordenadas, escala, legenda...) que, apesar de não se explicarem sozinhos, levam a imaginação para um lugar no mundo.

Com isso, pratico a geografia que orienta essa pesquisa, baseada na compreensão do meu lugar no mundo em coexistência com outros. Ao considerar esse conhecimento com letra minúscula, refiro-me aos saberes mobilizados para existir, antecedentes à sistematização escolar e universitária (Kaercher, manuscrito não publicado). Nesse sentido, a observação e a descrição fundam essa geografia cotidiana e vivida (Kaercher, manuscrito não publicado). Diante disso, o objetivo foi apreendê-la e compartilhá-la por meio do mapa, entendido aqui não somente como produto, mas principalmente como processo ao considerar o mapeamento. Quais aprendizados essa experiência proporcionou-me?

Ao olhar o mapa da Figura 2, penso na concepção lefebvrea (1991) de produção, ou seja, maneira como é produzida a existência social. Nesse sentido, no que implica a produção de um mapa? Um mapa, como nos alerta Doreen Massey (2013), não é espaço! Contudo, essa existência social só é possível num lugar. Qual a relação dessa existência com o mapa? Segundo Elvio Martins (2020):

O caráter da existência do ente social particular será definido entre o seu sentido de localização dentro da distribuição dos demais entes que compõem o mundo. É nesse contexto que podemos ter, ou não, uma melhor autocompreensão do sentido de localização e do sentido de estar, ou seja, respondemos pelo caráter formativo da consciência geográfica (Martins, 2020, p. 574).

Nesse sentido, o ente (o existente, real, concreto) é por estar em um lugar, diferentemente do ser (do virtual, da potência), que não está em lugar algum. A particularidade do primeiro se dá pelo indivíduo, enquanto a distribuição é de caráter social. Nessa relação indivíduo e sociedade, existir é se relacionar e se localizar em relação ao outro. Localizar é, portanto, apropriar-se e dar sentido à localização e à distribuição.

Com isso, o mapeamento e o mapa, como processo e produto, possibilitaram interagir com o intuito de se localizar em relação ao outro, incluindo ainda, como leitor, os indivíduos ausentes no mapeamento. Diante disso, a intenção foi cartografar as observações e imaginações dos estudantes em seu trajeto até a escola.

Por meio dessa abordagem, foi possível diferenciar os lugares a partir dos trajetos cotidianos dos estudantes e, por conseguinte, das formas de ensinar e aprender. Ao se dedicar ao cotidiano nas pesquisas sobre Educação, José Azanha (1992) afastou-me de conclusões estáticas e generalistas acerca da escola, olhar que ele denomina abstracionismo pedagógico. Perante essa problemática, o autor alerta: “é evidente que, no formalismo de sua enunciação,

essas considerações poderiam ser aplicadas quase que sem restrições a outras épocas e outras sociedades” (Azanha, 1992, p. 47).

Diante da diferenciação de épocas e sociedades, qual a contribuição da Geografia? Ao direcionar o olhar ao espaço, o pensamento geográfico apresentado por Lana Cavalcanti (2019) possibilita desvendar a espacialidade das práticas sociais. Para a autora, o pensamento geográfico é um “conjunto de habilidades/capacidades que apreende os fatos, fenômenos e acontecimentos em sua espacialidade” (2019, p. 97). Nesse sentido, é papel da Geografia e dessa pesquisa “desvendar a espacialidade das práticas sociais” (Cavalcanti, 2019, p. 85).

No contexto ribeirinho, uma das particularidades a se considerar é a implicação do rio no cotidiano. Contudo, o que ele determina é a técnica e não o ribeirinho, sendo esse agente um criador dotado de intencionalidade. Ao considerar o fator humano (e não apenas o “natural”), vejo a relação dos estudantes entre si e comigo enquanto um fator determinante na constituição dos cotidianos. Além das ruas, ramais, rios, barcos, meu caminho foi modificado pelas conversas com a estudante 17, pela sua alegria na festa de aniversário do aluno 4 e pelas suas tristezas no desemprego de seus familiares no período da seca.

Passei a olhar as ruínas devido às histórias de assombração contadas pelo aluno 10. Na Comunidade Nossa Senhora de Fátima, Manaus - AM, os quintais poderiam ser o cenário das aventuras do aluno 12 e da sua amiga 14, tal qual o sítio onde seu pai trabalhou. Apesar de detestar o lugar, a companhia proporcionou-lhe boas lembranças. Os devaneios eram postos de lado com as interferências do aluno 12 e 16. O primeiro exigia coerência na escolha das cores, uma vez que uma área urbana representada na cor verde poderia remeter a árvores na cidade, e os alunos deveriam considerar que o mapa era para o “trabalho da professora”.

O segundo, por sua vez, exigia exatidão nas representações. Numa das aulas, chegou a levar um tablet para me mostrar a rua onde morava, pois as imagens de satélite impressas não possibilitaram uma visualização precisa. Nessa tensão criativa, o consenso era raridade. Mesmo lugares próximos, como o ramal do Pau-Rosa e a própria extensão da comunidade, não puderam delimitar de maneira unânime. No interior da comunidade, o “Atacarejo”, por exemplo, acendeu uma discussão, com o estudante 12 dizendo que não era ali. Até mesmo a residência da aluna 3 foi difícil de localizar, exigindo a mobilização de seus colegas, especialmente sua amiga 2, sua eventual companhia até a escola.

Outras localizações, no entanto, não foram captadas. O estudante 4, sempre calado, certa vez nomeou diversos flutuantes residenciais e de lazer. Contudo, não havendo registro textual

e cartográfico, eles se perderam na oralidade e na memória. Nessa dinâmica, foi possível ir além do rico registro individual para que os estudantes conhecessem o caminho do outro. Com isso, na relação entre pesquisadora e participante, criamos situações para que eles aprendessem entre si e eu com eles.

O mapeamento, nesse contexto, possibilitou a relação com os estudantes e a alternância de poder. Nessa abordagem, o outro não é “mapeado” e sim mapeador. Com isso, a partir do mapa e, principalmente, do mapeamento, é possível transitar entre o visível e o representado. Nessa abordagem, o caminho ganha cor, símbolo e localização, possibilitando que o convite para sair da garrafa se estenda aos que não participaram diretamente na pesquisa e perdure como registro do cotidiano.

As narrativas textuais referentes à percepção da pesquisadora, por sua vez, buscaram enfatizar o que há de particular na relação com o ambiente e as pessoas. Seja o movimento da água ou o debate acerca da localização de um mercado, a relação com o outro e o ambiente forma um imbricado que me constitui enquanto ser geográfico, ou seja, que *são por estarem* num lugar.

Essa relação entre o eu, o outro e o ambiente é abordada por Galvani (2002) ao falar de autoformação, heteroformação e ecoformação. A autoformação consiste na construção de uma “consciência original na interação com o meio” (Galvani, 2002). Por esse motivo, ela é considerada a partir da tríade: autoformação (si), heteroformação (outros) e ecoformação (as coisas). A heteroformação encontra-se na cultura e educação formal e familiar, enquanto a ecoformação refere-se à interação corporal com os elementos físico-naturais ao redor. Essa última diz respeito não só aos elementos do ambiente, mas também ao imaginário organizado a partir da experiência (Galvani, 2002).

Essa interação entre as pessoas e o ambiente ocorre em três níveis: simbólico (imagens), prático (gestos) e epistêmico (conceitos). O primeiro se refere a uma razão sensível formada pelas representações (formas, imagens, símbolos) com as quais pode-se produzir sentido. Já o prático se refere a experiências e às operações físicas e mentais para interagir com o ambiente. Por fim, as interações epistêmicas correspondem aos saberes e conceitos que possibilitam a relação com o ambiente (Galvani, 2002).

Nas narrativas apresentadas, busquei apresentar a formação dos participantes da pesquisa sob a ótica da pesquisadora. Longe de ser uma visão individualista, demonstrou-se

---

que a minha formação possuiu como base não só o ambiente, mas também os significados atribuídos pelas pessoas que realizam ali o cotidiano delas, sobretudo os estudantes.

Esses sujeitos trazem consigo interpretações da educação familiar e escolar (heteroformação) que diversificam as possibilidades interpretativas de um mesmo ambiente (ecoformação), visto não apenas como uma base material, receptáculo. Ao invés disso, é condição da vida, possibilitando ou impedindo ações cotidianas como ir à escola, dependendo não só da natureza, mas principalmente da técnica que media a relação com o ambiente e as pessoas, indo desde a lancha escolar para chegar à escola até o celular para se comunicar com os familiares.

Ao mapearem o caminho até a escola, foi possível mobilizar os aspectos simbólicos, práticos e epistêmicos. O primeiro refere-se não só à imagem do mapa em si, mas principalmente aos símbolos criados pelos estudantes, uma vez que são desenhos localizados e que remetem a elementos do seu cotidiano.

O aspecto prático, por sua vez, refere-se à ação de ir para a escola. Apesar de ser realizada por diversas crianças e adolescentes no mundo, o processo geral de escolarização encontra no espaço necessidades de adequação não só no conteúdo, mas também nas formas de ir à escola (transporte, calendário, horários). Por fim, o aspecto epistêmico mobilizou técnicas formais de mapeamento e conceitos para compreender o processo e o produto cartográfico, sobretudo de espaço, cotidiano, lugar e ambiente, entendido nos seus aspectos humanos (cotidiano), naturais (ambiente), locais (lugar) e globais (espaço), como tendência e realização, cuja simbiose torna as delimitações insuficientes diante do “glocal” e da natureza socializada.

As narrativas, nesse sentido, foram utilizadas aqui para tornar o imaginário não só compreensível a quem pensa (o eu), observa e escuta (o outro), mas também “localizável”. Com isso, pretendo não apenas fazer referência a um ponto na superfície da Terra, descrevendo-a como já foi (e talvez ainda seja) nosso ofício enquanto geógrafos(as), mas fazer dessa descrição e dessa localização um modo de expressar-se, espantar-se nos espaços corriqueiros, olhar e ouvir o ambiente e quem o torna vivo.

---

### 3. Considerações finais

No real da vida, as coisas acabam com menos formato, nem acabam. Melhor assim. Pelejar por exato, dá erro contra a gente. Não se queira. Viver é muito perigoso... (Rosa, 2021, p. 81).

Tão perigosa quanto a vida é a pesquisa. Pesquisar é pensar no que se vive, minar a vida com interrogações, tornando-a mais angustiada e bela, infinda em suas dúvidas e curta na busca das respostas. Diante do objetivo de cartografar o trajeto dos estudantes até a escola, encontrei no mapeamento e na geografia que se faz nas ações corriqueiras a possibilidade de diferenciar os lugares a partir dos trajetos cotidianos.

Com isso, diferenciei também a forma de ensinar e aprender, bem como se relacionar com o outro: o estudante que percorre um caminho que desconhecemos, e é esse desconhecido que possibilita o encontro. Ao ir ao encontro com as narrativas, foi possível destacar os aspectos da formação dos participantes da pesquisa sob a ótica dos autores, baseados na relação entre as pessoas e o ambiente, mobilizando conceitos e saberes para compreensão do cotidiano a partir do caminho até a escola.

Aos que não cruzam esse caminho, o que essa pesquisa teria a contribuir? A quem ela se destina? Estaria caindo num particularismo? Não o evito, uma vez que não o considero limitado e limitante. A partir da Comunidade Nossa Senhora de Fátima, Manaus – AM, busquei compreender as imposições das tendências ideais e homogeneizadoras frente às condições do lugar que absorvem ou rejeitam os vetores globais da escolarização.

Esse exercício, portanto, não se restringe aos ribeirinhos, mas a todos que reconhecem a diversidade da educação brasileira e suas espirais no território. Na pesquisa apresentada, o interesse foi o fenômeno geral da escolarização. Nessa relação entre o todo e a parte presente no processo geral de escolarização, a escola se constitui como centralidade. Com isso, atrai pessoas e recursos de lugares diversos por integrar um fenômeno global (escolarização), mas diferencia-se pelas ações e objetos necessários à sua existência, tornando-se, por vezes, tão protagonista quanto instituições religiosas e/ou comerciais (por vezes associando-se às escolas para legitimar-se e expandir seu raio de influência).

Para chegar a essa apreensão, segui uma linha vertiginosa, passando pelos temas educação básica, Ensino Fundamental, Amazônia, ribeirinho... Até desembarcar na Comunidade Nossa Senhora de Fátima, Manaus - AM. Nesse contexto espacial, o intuito não é explicá-la aos que não residem ali (como é meu caso). Ao invés disso, busquei, a partir da geografia e da Geografia, compreendê-la enquanto uma porção do espaço geográfico na qual é possível

apreender as diferentes formas de aprender e ensinar mediada pelo lugar e pelas pessoas que o animam. Com os estudantes, aprendi sobre os lugares onde meus pés não alcançam por meio de um aprendizado mediado por conversas e mapas, tendo a escola enquanto lugar de convergência e mudança de caminhos.

#### 4. Referências

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

BATISTA FILHO, João Maurício. **Considerações metodológicas sobre a utilização de um sistema de informações geográficas participativo na gestão de organizações comunitárias**. 2023. 82 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Construção e transmissão da experiência nos processos de aprendizagem e de formação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BARREIRO, Cristhianny Bento (Org.). **A nova aventura (auto)biográfica**: tomo I. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016. p. 39-57.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100015>. Acesso em: 7 set. 2026.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom; UNESCO, 2002. p. 95-121.

KAERCHER, Nestor André. **No caminho há o caminho**: a eterna novidade do mundo acotovelando-se de palavras na grande procissão do Destino. Manuscrito não publicado.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, Theo Soares de. **Um discurso metageográfico: entre autonomia, território e cartografia**. 2022. 236 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

MARTINS, Élvio. O sentido de localização e a consciência geográfica. In: REGO, Nelson; KOZEL, Salete (Org.); AZEVEDO, Ana Francisca (colab.). **Narrativas, geografias e cartografias**: para viver é preciso espaço e tempo. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2020. p. 571-584.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: nova política da espacialidade. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

---

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA. **Crianças e adolescentes ribeirinhos e quilombolas de Abaetetuba**. Fascículo 1. Série Crianças e adolescentes em comunidades tradicionais da Amazônia. 2017.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão**: veredas. São Paulo: Companhia de Bolso, 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20180034>. Acesso em: 7 set. 2026.

UNIDADE DE SAÚDE FAMILIAR RURAL NOSSA SENHORA DE FÁTIMA. **Relatório consolidado da situação do território**. Manaus, 2024.