

CARTOGRAFIAS ESCOLARES: o vídeo como mapa aberto

Cristiano Barbosa

Doutorando da Faculdade de Educação da Unicamp.
Participante do Polo Campinas no Projeto Imagens, Geografias e Educação
cristiano@moinho.com.br

EXPERIMENTAÇÕES E PROBLEMATIZAÇÕES CURRICULARES

Para falar sobre a experimentação curricular em geografia presente neste trabalho, remeto-me a metáfora utilizada no texto sobre construção narrativa da memória da historiadora Maria Helena Pereira Toledo Machado (2006). A autora, inspirada na filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, compara a história oficial dos grandes feitos e heróis à história construída pelos anônimos, utilizando para isso dois vegetais, uma figueira e uma samambaia. A primeira como símbolo da ordem, hierarquia, linearidade e certezas, e a segunda como provisoriedade, fragmentação, difusão e incertezas. Nesta metáfora, a figueira seria o poder dominante, as lideranças e instituições que legitimam uma história, já a samambaia relaciona-se à multiplicidade de histórias, está no âmbito das micro-relações, dos personagens anônimos que as constituem.

Nesta perspectiva, considero que a cartografia presente no currículo oficial do Estado de São Paulo, expressa nos materiais distribuídos gratuitamente aos alunos, livro e apostila, é do tipo figueira, pois se limitam a tratar o espaço como algo passível de representação em uma superfície plana, no caso, folhas de livros e apostilas didáticas¹. Limitam porque são usados basicamente para localizar fenômenos e coisas, no intento de ordenar o espaço e fixá-lo como algo já dado. Restringindo-se à dimensão ilustrativa, tratados simplesmente como fornecedores de informações, os mapas pouco atuam no sentido de apontar outros modos de habitar o espaço. A padronização da linguagem cartográfica funciona como normatizadora de visões, preconizando um processo de ocupação através de forças que determinam politicamente a imagem cartográfica como

¹ O Caderno do Aluno pode ser acessado através do endereço eletrônico da Secretaria de Educação do Governo de São Paulo: www.educacao.sp.gov.br

representação do real. Para Massey (2012, p. 52), “a representação, necessariamente, fixa e, portanto, amortece e deprecia o fluxo da vida”.

Neste sentido, os mapas que cartografam este espaço funcionam como árvores, estruturas rígidas, legitimadas pelo poder dominante. A cartografia historicamente teve a funcionalidade de afirmar certa visão sobre o mundo, expressando uma vontade de orientar relações de dominação entre territórios. Na maioria das vezes, a produção cartográfica está sob poder do Estado. A geografia funciona, assim, como uma arma política, sendo a cartografia, nesse sentido, usada como instrumento de confirmação destes projetos de dominação.

A cartografia ensinada nas escolas afirma a lógica determinada pelo cenário político mundial, atuando a serviço desta orientação. Diante disto, a linguagem cartográfica utilizada atua no sentido de negar as diferenças entre lugares, universalizando um modo de perceber e se relacionar com o espaço. Os mapas, que apenas buscam representar o mundo, ocultam e negligenciam uma pluralidade de maneiras de existir, portanto, têm o potencial político de restrição as possibilidades de relação e leitura dos mapas como criação de um real. Segundo Massey (2012):

[...] o que se espera é contribuir para um processo de libertação do espaço de sua velha cadeia de significado e associá-lo a uma cadeia diferente, na qual pudesse ter, particularmente, maior potencial político (MASSEY, 2012, p. 89).

Este “potencial político” defendido pela autora alinha-se à ampliação e à abertura aos vários sentidos possíveis de ser disparados pelos mapas, como a grafia em vídeo proposta por esta experimentação. Seria, assim, uma política de abertura e não de restrição, agindo na mudança do modo como os mapas são costumeiramente expressados como superfície única e plana.

Diante deste pensamento espacial, as novas formas de grafar o espaço, em especial as que se utilizam das linguagens audiovisuais, como as videográficas, buscam um mapa samambaia, que se propaga por caminhos difusos e aleatórios. O mapa samambaia se abre para outras possibilidades que vão para além do ver, do constatar e do mensurar, funcionando como um rizoma aberto a variadas entradas e a conexões múltiplas. Estes outros mapas agem com mais potência a procura de sensações, fugindo das formas explicativas próprias da cartografia tradicional através da abertura de

caminhos para encontros entre o leitor e o mapa. Este se efetua enquanto outro mapa, que quer romper as fronteiras instituídas, conectar-se às outras linguagens, possibilitando outras formas de ver e sentir o espaço, como afirmam Deleuze e Guattari (1995):

Quando um rizoma é fechado, arborificado, acabou, nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e se produz. Toda vez que o desejo segue uma árvore acontecem as quedas internas que o fazem declinar e o conduzem à morte; mas o rizoma opera sobre o desejo por impulsões exteriores e produtivas (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 23).

Deste modo, o mapa figueira se constitui enquanto um rizoma fechado e morto, pois restringe as relações e produz uma vontade de estabilização, enquanto palavra de ordem do que é o espaço, algo extensivo sobre uma superfície passível de ser conhecida cognitivamente por meio de signos cartográficos. Já um mapa samambaia se abre ao desejo e às relações de ordens materiais e imateriais, atuando nas produções de subjetividades e está vinculado à multiplicidade enquanto diferenciação da própria vida.

Os mapas samambaias configuram-se como cartografias em rizomas abertos. Cartografias aqui referem-se ao conceito de Deleuze e Guattari (1995) enquanto um mapa aberto, com conexões em todas as suas extensões, desmontável, móvel, flexível, reversível, suscetível a constantes modificações. “Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como ação política ou como uma meditação.” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 22).

Frente a essa perspectiva seria possível pensar um vídeo enquanto uma cartografia ou um mapa aberto? A produção de um vídeo como cartografia do espaço de uma sala de aula teria a potencia de produzir outras aprendizagens espaciais aos alunos? Seria esse processo uma linha de fuga da cartografia presente nos currículos de geografia?

A busca de repostas para estas questões relaciona-se a ideia de geografia menor de Oliveira Jr (2009). Para o autor, as geografias menores decorrem de processos regidos por forças e resistências, vinculadas às micro-relações agenciadas pelos

encontros, criando novas configurações que afetam e problematizam as formas dominantes. A resistência aqui é pensada não como ato de oposição ao que está instituído e de negação da vida, mas como criações que apontam outras formas de existência, afirmando a vida sobre outros modos. (DELEUZE; GUATTARI, 2002). Tal perspectiva se distingue das proposições de espaço definidas pela geografia tida como maior, uma geografia do tipo figueira, predominante nos currículos escolares, para pensar nas intensidades que atuam na construção de espaços móveis e abertos à multiplicidade de relações materiais e imateriais.

Esta experimentação relatada mais adiante, que se encontra na busca de uma geografia menor, teve como foco justamente criar fissuras nas relações com a cartografia e com o espaço instituídos pela geografia maior presente nos currículos escolares. A aposta na linguagem videográfica teve como mote não negar ou se opor a tais relações pré-instituídas, mas forçar o pensamento a criar outras cartografias e outros espaços, produzindo variações e escapes nos sentidos que os mapas figueiras tentam fixar. Estes escapes se dão de forma afirmativa, forçando a linguagem cartográfica a ganhar outros modos de expressão e de existência.

À luz deste pensamento, as cartografias criadas na busca de geografias menores produzem mapas abertos com múltiplas entradas, com várias linhas de fuga. Deleuze e Guattari (1995) afirmam que a linha de fuga permite explodir o que está estratificado no interior do próprio processo, faz vazar o que está organizado e passa a proceder por conexões, proliferando devires. Uma geografia menor como agenciadora de linhas de fugas em estruturas rígidas e estratificadas, como o espaço escolar, atua ampliando as possibilidades de aprendizagem colocando os mapas e os espaços em movimento, em devires.

Estes devires se referem às misturas entre corpos de diferentes naturezas – alunos, objetos, câmeras... –, em que a organização de um deles transforma-se na organização do outro, em uma captura mútua de códigos, aumento de valência, assegurando a desterritorialização de um e a reterritorialização do outro, os devires se encadeiam e se revezam de acordo com a circulação de intensidades que empurra essa mútua desterritorialização (DELEUZE, GUATTARI, 1995).

A produção de um vídeo como mapa se articula ao desejo de agenciar devires no que se encontra estabilizado, como as cartografias nos materiais didáticos e

as imagens já significadas utilizadas na escola. Uma vontade de que o mundo seja reinventado, com novas conexões e relações. Assim, o vídeo como um mapa aberto, produz movimentos agenciando devires no próprio mundo, nas percepções, nas geografias e nos espaços escolares, provocando uma desterritorialização dos currículos escolares e abrindo as sensações a outros encontros com os mapas.

Diante destes conceitos, proponho problematizar o mapa figueira de dentro da escola, do currículo, da disciplina geografia e da sala de aula, não por oposição, mas operando por combates produtivos que se dão na variação da linguagem e de novos usos das imagens através da produção em vídeo. Toda desterritorialização pressupõe uma reterritorialização, de modo que a destituição do mapa arbóreo está ligada a construção de mapas enquanto rizomas, das concepções práticas de espaço enquanto configuração, desconfiguração e reconfiguração, inserindo os devires nos espaços e nos encontros dos alunos com estes conteúdos.

Haesbaert (2004) apresenta um pensamento, a partir do encontro com os conceitos de Deleuze e Guattari, que contribui com a análise acima. O autor afirma que “a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território” e “a reterritorialização é o movimento de construção do território” (p. 127). Nesse sentido, ao afirmarmos que esta experimentação produz uma desterritorialização do currículo referente à cartografia escolar, estamos forçando o abandono de um território fixo e universalizante, para recriarmos; ou seja, para reterritorializarmos a cartografia, utilizando elementos da linguagem videográfica para abrir o mapa às novas conexões.

O mapa samambaia, rizomático, se alinha as concepções espaciais da geógrafa Doreen Massey (2009), em especial as ideias que remetem às dimensões relacionais e processuais do espaço, e, por conseguinte, a co-existência de corpos, humanos e inumanos que o configuram, pois segundo a autora o espaço decorre destas trajetórias, que se relacionam entre si em um movimento articulado e desarticulado que acontece simultaneamente. Isto implica uma permanente negociação entre essas trajetórias de coisas e pessoas.

Neste sentido, a sala de aula e a escola são consideradas lugares de confluência e dissipação de fluxos materiais e imateriais. Espaços de intensas relações mediadas por forças que visam organizá-lo e normatizá-lo, mas que, ao mesmo tempo, são marcados por ações de resistência e fugas que escapam a todo tempo das lógicas

homogeneizantes. Por isso, pensar a criação de mapas samambaias é uma forma de cartografar os percursos imprevisíveis e não somente os pré-definidos deste intenso processo de desterritorialização e reterritorialização que ocorre no espaço escolar.

BREVE CARTOGRAFIA DA ESCOLA ATÉ AGORA

A Escola Estadual Dom João Nery está localizada no bairro do Bonfim na cidade de Campinas (SP). A escola possui 14 salas de aulas que funcionam em três períodos do dia, atendendo 900 alunos aproximadamente. O ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, é oferecido no período da tarde. Cerca de 1/3 dos alunos do ensino fundamental moram nos bairros circunvizinhos, os demais vem de bairros distantes e até mesmo de outras cidades da região metropolitana, como Sumaré e Hortolândia. No início e no final da aula as ruas próximas ficam repletas de vans, ônibus, carros e motos, o que demonstra a diversidade do público atendido. Outro dado que evidencia esta pluralidade de trajetórias é que nas três turmas de 6º anos cerca de 40% dos alunos nasceram fora de Campinas.

Nas duas turmas do 6º ano que participaram desta experimentação videográfica a origem sócio-espacial dos pais dos alunos é também bastante diversa. Muitos são oriundos dos estados de Minas Gerais e Paraná, bem como, de estados nordestinos. Temos também dois alunos que nasceram em outros países. Uma aluna nasceu no Japão e um aluno nasceu em Portugal, ambos filhos de brasileiros que emigraram em busca de trabalho e que regressaram ao Brasil no início de 2012. Portanto, temos nas salas de aulas uma diversidade de cores, sabores, sotaques, modos distintos de ver, sentir e habitar que atravessam as relações sócio-culturais na escola.

A descrição deste panorama de deslocamento e migracional evidencia a convergência de trajetórias que o espaço escolar acolhe cotidianamente. Se acrescentarmos a isso toda a pluralidade de subjetividades que atravessam e constituem estes encontros entre as pessoas e estas com os espaços de convívios e aprendizagens, temos uma trama complexa de relações macro e micro políticas que a instituição escolar, na maioria das vezes, tem grande dificuldade de administrar.

Todas estas experiências de vida constituem e estão latentes na sala de aula e nos demais espaços de convívio da escola. O que coloca para os professores desafios e

oportunidades múltiplas de explorar essa diversidade a favor de uma aprendizagem que se alia a variação de sentidos proliferados nas relações e conexões presentes nos espaços escolares. Os olhares, as sensações, os sentimentos e as percepções dos alunos em relação à escola estão atravessados por estas múltiplas experiências materiais e imateriais, humanas e inumanas. Como afirma Dayrell (1996, p.140) “o tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos”.

Dayrell (1996, p.139) aponta para a “desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos”. A forma como o conhecimento é transmitido sensibiliza muito pouco os jovens. O modelo tradicional de aula, baseado na lógica instrutiva, envolve apenas alguns alunos. Para a maioria a forma como o conteúdo é apresentado funciona como palavra de ordem, fixando e limitando sentidos.

Neste cenário de encontros de forças que se pretendem restritivas, as novas estratégias se fazem urgentes. No entanto, essas outras possibilidades se esbarram na falta de infraestrutura física e pedagógica, mas, sobretudo, na motivação e capacitação dos professores para rever suas estratégias em função das macros e micros relações que se dão neste espaço. A postura conservadora de grande parte dos professores, legitimada pelo currículo e pela rigidez institucional, só acirra os conflitos e direcionam as negociações espaciais para aquilo que é desejável à manutenção da ordem disciplinar. Quando ocorrem experimentações pedagógicas que forcem essa lógica dominante a variação, abrem-se linhas de fugas e outras possibilidades de aprendizagem.

Assim, a produção de um vídeo em sala de aula com os alunos teve a intenção de interferir neste cenário e apontar possibilidades para uma prática pedagógica mais conectada às multiplicidades constituintes do espaço. Estas multiplicidades “se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual eles mudam de natureza ao se conectarem às outras.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.17). A criação de um mapa aberto via linguagem videográfica buscou produzir variações no pensamento cartográfico a partir da produção de linhas de fuga dos conteúdos curriculares. A opção pelo vídeo se deu pela força das imagens em criar outros sentidos para o mapa e, por conseguinte, para o espaço, abrindo para novas formas de habitar a sala de aula, a escola e a própria geografia.

O VÍDEO COMO MAPA ABERTO: OFICINA DE EXPERIMENTAÇÃO

Inspirado na ideia de um mapa samambaia procurei junto com meus alunos de duas turmas do sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Dom João Nery de Campinas (SP), explorar em vídeo uma forma de cartografar a sala de aula, criando um mapa audiovisual que destacasse outros sentidos deste espaço, buscando ampliar a concepção de mapa e colocando em movimento o espaço. Mas por que uma cartografia em vídeo?

As imagens atuam fortemente nas relações que estabelecemos com o que e como pensamos e, por conseguinte, como agimos no espaço. As imagens presentes nas escolas e nos materiais didáticos não são diferentes, interferem nos modos de relações, de percepção e de vida tanto em enunciações de informações hegemônicas de como é o mundo, quanto em ilustrações de uma realidade que se fixa como o real. Deste modo, as imagens compõem os espaços atuais como elementos que entram nas inter-relações que configuram os espaços contemporâneos.

O vídeo é uma linguagem audiovisual muito permeável, aberta às conexões múltiplas com outras linguagens. Foi a partir desta perspectiva que se deu a escolha por utilizar o vídeo para produzir um mapa aberto do espaço da sala de aula, junto com os alunos. Ao considerar o vídeo uma linguagem aberta a conexões com outras áreas, articulo-me as ideias da pesquisadora Christine Mello (2008) quando esta se propõe a pensar as extremidades do vídeo enquanto essas aberturas e fissuras que possibilitam a entrada de outras linguagens nas relações com o vídeo. Segundo a autora, há uma espécie de “cartografia desforme” dos processos de mistura destas linguagens e proposições que se apresentam nas produções videográficas.

Assim, o vídeo é híbrido por natureza e transita nos mais variados campos de manifestações e de experimentações. A linguagem no vídeo é apropriada de diversos modos pela estética e pela cultura contemporânea, possibilitando, assim, a abertura para a utilização desta produção em um contexto de sala de aula para deslocar e hibridizar o espaço.

Desta forma, é possível observar que as mais variadas manifestações sensíveis dialogam com o tempo e o espaço do vídeo. Nelas, as poéticas geradas em campos distintos interligam-se com a linguagem videográfica segundo uma sintaxe do vídeo nas extremidades, ou o

vídeo em seus procedimentos limítrofes de enunciação (MELLO, 2008, p.35).

A criação em vídeo atua diretamente no modo de ver as coisas e de enunciá-las. A gramática da linguagem, como ângulo, enquadramento, luz e composição, possibilita desmistificar o real e entrar em relações de composição com este, de criação entre ficção e realidade. É um processo que atua na desnaturalização da imagem e no real que nela é criado.

Outro autor que se articula a esse pensamento de produção videográfica é Arlindo Machado (1996). Segundo o autor, deve-se utilizar a produção em vídeo precisamente no ponto em que este responde a novas necessidades, possibilitando novas experimentações. Frente a isso, a produção de vídeo para problematizar as concepções de mapa e de espaço propostas pelos currículos escolares, possibilitou a produção de outras relações com os conteúdos e com o próprio espaço, desnaturalizando os olhares e possibilitando outros prismas dos objetos, das dinâmicas e das dimensões que configuram a sala de aula.

A experimentação em vídeo com os alunos resultou em uma obra audiovisual intitulada “O vídeo como mapa aberto” (disponível em: http://www.geomagens.net/#!__sp/videos/vstc8=page-6). O processo de elaboração contou com a participação dos alunos na criação do roteiro. Eles definiram cenas e o modo de filmá-las a partir de uma oficina que chamei de “mapas às cegas”, que teve como objetivo explorar outros sentidos do corpo e percepções do espaço. De olhos vendados e em silêncio os participantes caminharam pela sala de aula e corredores da escola explorando tato, olfato e audição.

A intenção foi abrir seus corpos para outras sensações, na aposta de que isto pudesse agenciar outras relações entre eles e a escola. Depois desta atividade pedi para escreverem o que filmariam na sala de aula se tivessem apenas 5 segundos com uma câmara na mão. Em seguida, solicitei que indicassem a posição que isto seria filmado, se de perto, muito perto, longe, horizontal, vertical, diagonal, de cima para baixo, de baixo para cima, da esquerda para a direita, da direita para a esquerda, se parado ou em movimento. Com estas indicações criei um roteiro a partir das imagens sugeridas que apareceram de forma mais recorrente nas propostas dos alunos.

Na edição optei por retirar o som das imagens e colocar o som da sala de aula nas transições – uma tela preta onde aparece o que e a indicação de como filmar -, de modo a evidenciar os elementos da gramática audiovisual que orientam o olhar, e, por conseguinte, agenciam sentidos. Escolhi filmar a sala sem a presença dos alunos, buscando destacar possíveis relações que eles estabelecem com seus objetos e na forma com organizam e desorganizam o espaço. Esta manipulação do som e supressão da imagem, aliada a ausência de pessoas, visou atuar na abertura deste espaço para outras possibilidades, no como ele pode se configurar em vídeo, e, sobretudo, no que ele agencia com relação às leituras cartográficas e as relações com o espaço.

Com relação à autoria do vídeo, vale destacar que há uma relação de co-produção que não está solta. Na edição das imagens e do som o professor força àquilo que quer problematizar, apresentando, assim, uma relação política das escolhas feitas para se trabalhar determinado conteúdo curricular, pois agencia uma radicalidade na problematização das conexões estabelecidas com o mapa e com o espaço ao desvincular som e imagem.

A experiência explicitou os posicionamentos presentes na cultura audiovisual contemporânea veiculados pelos meios de comunicação e materiais didáticos comumente utilizados nas salas de aula. Este arcabouço audiovisual atua na produção de imagens dogmáticas do pensamento (DELEUZE, 2006), influenciando nas escolhas de ângulos e de posicionamentos da câmera pelos alunos, que revelam a cultura visual constituintes do olhar e dos modos de relação com o espaço. Da mesma forma, os mapas tradicionais, em papel, também são atravessados por uma cultura cartográfica e visual que os restringem a uma utilização apenas para localização e orientação.

As imagens, influenciadas pela cultura visual que atravessou as escolhas dos alunos, ao serem filmadas e editadas, buscaram deslocar esta cultura prévia. Trabalhar a cartografia na linguagem videográfica produziu variações em imagens e em pensamentos que agenciaram a multiplicidade de sentidos para o espaço, atuando na criação de uma geografia menor.

Dessa forma, o vídeo alterna imagem sem som, e som sem imagem, com a intenção de abrir o espaço do vídeo para outras possibilidades de leituras e outras formas de habitar o espaço da sala de aula, em um movimento de desterritorialização da habitual convergência entre imagem visual e som e reterritorialização de imagens-coisas

sem som; sons sem imagens de pessoas dado pela sequência-edição das imagens e sons captados. Este vídeo, enquanto mapa, alinha-se à ideia do espaço samambaia porque provoca uma fissura no espaço figueira da sala de aula ao recriá-lo na linguagem do audiovisual, enquanto linhas de fuga, pois faz fugir a naturalidade da convergência entre sons e imagens na direção de silêncios e vozerios deslocalizados, abertos à conexões múltiplas no pensamento.

O vídeo foi exibido na sala de aula para os mesmos alunos que dele participaram e eles colocaram suas impressões em algumas frases. Alguns acharam simplesmente engraçado, muitos se surpreenderem com os ângulos diferentes e outros apontaram percepções diferenciadas em relação ao espaço escolar. Destaco algumas frases que chamaram a atenção para possíveis aberturas do mapa criado pelo vídeo. “*eu gostei muito do vídeo, pois é uma maneira diferente de mapa. Me chamou atenção as coisas que foram filmadas, pois são objetos que muitas vezes não tem*”, “*Eu vi que de vários ângulos as coisas parecem mudar*”, “*eu gostei de ver a janela, pois deu para ver quantas vezes as árvores se moviam em 5 segundos*”, “*o espelho filmou o professor*”, “*tudo que a gente falou estava no vídeo e eu nunca tinha visto algo assim*”.

As frases acima apontam para as aberturas deste mapa-rizoma dado pelo vídeo, explicitando variações nas relações espaciais e nas multiplicidades de forças que atravessam visível e invisivelmente as conexões agenciadas pela cartografia videográfica. As coisas, a janela, o espelho e as árvores ganharam outros sentidos na imagem, atuando na destituição das relações dominantes entre sujeitos e objetos, criando relações transversais que não hierarquizam humanos e inumanos. A sala de aula no vídeo, portanto, passa a existir novamente de outros modos, produzindo resistências que rasuram o espaço e a cartografia. Os objetos não são mais meros coadjuvantes, passam a atuar como elementos constitutivos das tensões que atravessam as relações espaciais. Este mapa audiovisual ganha abertura ao fazer proliferar outros sentidos para as imagens, propondo outras extremidades onde o vídeo possa se conectar: um mapa-rizoma.

Os apontamentos dos alunos nas frases escritas após a exibição do vídeo, puderam dizer que em vídeo o mapa funcionou de outras formas, chamando a atenção para objetos que no cotidiano passam despercebidos, alterando suas funções e sentidos, mudando a relação com o tempo das coisas, evidenciando a co-presença e as relações

entre os elementos materiais e imateriais presentes naquele espaço, desnaturalizando a criação cartográfica. Todo mapa tem uma vontade em sua constituição e, portanto, é atravessada por desejos, forças e intenções que o caracterizam como elemento político. Assim, o espaço ganhou novas configurações e o vídeo como mapa aberto pôde cartografar as dinâmicas espaciais construídas neste processo de criação audiovisual.

O mapa criado no/em vídeo expressa relações que ganham visibilidade na obra. Ele não produz comunicações ou ilustrações apenas, enquanto representação do real, mas enuncia algo que não era visível antes da sua produção. Ele amplia as relações espaciais ao tornar sensível àquilo que a imagem toca, fomentando novas relações com elementos que passam despercebidos no cotidiano. Pensando que os mapas tradicionais são frutos de quem produz e quem deles se utiliza como aponta os estudos de Girardi (2009), este mapa audiovisual, alinhado a perspectiva de uma geografia menor, tem a força de cartografar as interações invisíveis e abre a imagem cartográfica aos desejos de quem o cria e de quem vai utilizá-lo, produzindo novas políticas espaciais e outras relações educacionais.

A criação deste mapa em vídeo propôs outras maneiras de fazer o espaço escolar existir e de fazer as coisas e as pessoas re-existirem. Esta experimentação aponta possíveis caminhos a serem explorados em vídeo na sala de aula que se demonstraram muito potentes ao trazer novas perspectivas para a cartografia escolar. Perspectivas estas que estão voltadas mais para a ação do que da representação espacial, tão presente na proposta curricular do Estado, que restringe a visão e de certa forma as aprendizagens possíveis na relação entre espaço e mapa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural, in DAYRELL, J. (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. I. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. IV. São Paulo: ed. 34, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

GIRARDI, Giseli. Mapas desejantes: uma agenda para a cartografia geográfica. In: **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 20, n. 3(60), p. 147-157, set/dez. 2009.

MACHADO, Arlindo. **Máquina e Imaginário**: o desafio das poéticas tecnológicas, 2ª ed. São Paulo: Edusp, 1996.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MACHADO, M.H.P.T. A construção narrativa da memória e a construção das narrativas históricas: panorama e perspectiva, 2006. In: MIRANDA, D. S. (org.). **Memória e Cultura**: importância da memória na formação cultural humana. São Paulo: SESC SP, 2007, p. 52 – 67.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MELLO, C. **As extremidades do vídeo**. São Paulo: Editora SENAC, 2008.

OLIVEIRA Jr., Wenceslao M. Grafar o Espaço, Educar os Olhos. Rumo a geografias menores. In: **Pro-Posições**. Campinas, SP, v. 20, n. 3(60), p. 17-28, set/dez. 2009.