

IMAGENS, GEOGRAFIAS E EDUCAÇÃO
intenções, dispersões e articulações

Universidade Federal da Grande Dourados

Editora UFGD

Coordenador editorial : Edvaldo Cesar Moretti

Técnico de apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

Redatora: Raquel Correia de Oliveira

Programadora visual: Marise Massen Frainer

e-mail: editora@ufgd.edu.br

Conselho Editorial - 2010/2011

Edvaldo Cesar Moretti | Presidente

Wedson Desidério Fernandes | Vice-Reitor

Célia Regina Delácio Fernandes

Luiza Mello Vasconcelos

Marcelo Fossa da Paz

Paulo Roberto Cimó Queiroz

Rozanna Marques Muzzi

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

370.71 I314	Imagens, Geografias e Educação: intenções, dispersões e articulações / Cláudio Benito Oliveira Ferraz, Flaviana Gasparotti Nunes organizadores – Dourados-MS : Ed. UFGD, 2013. 314 p. ISBN: 978-85-8147-054-2 1. Professores – Formação. 2. Educação. 3. Ensino da Geografia. I. Ferraz, Cláudio Benito Oliveira. II. Nunes, Flaviana Gasparotti.
----------------	---

IMAGENS, GEOGRAFIAS E EDUCAÇÃO
intenções, dispersões e articulações



2013



Sumário

APRESENTAÇÃO	07
PERCURSOS NA DIFERENÇA: um ano e quarenta e cinco pessoas Wenceslao M. de Oliveira Jr, Cláudio Benito de O. Ferraz, Gisele Girardi	13
SÍMBOLOS COMO PONTES: repensando a linguagem cartográfica no ensino básico e superior no Brasil Jörn Seemann.	41
SENTIDOS REVELADORES DA PAISAGEM: contribuições para a geografia da percepção na escola Antonio José Bezerra	65
EDUCAÇÃO EXPANDIDA E CIÊNCIA AMADORA: primeiros escritos Henrique Z.M. Parra	79
CARTOGRAFIAS ESCOLARES: o vídeo como mapa aberto Cristiano Barbosa	103
EXPERIMENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS EM VÍDEO Maria Aparecida de Almeida Gonçalves.	119
HABITAR UM LUGAR EM VÍDEO: considerações com o liso e o estriado Eduardo de Oliveira Belleza	137
DESVELANDO A CIDADE Ivânia Marques	153
APAGAMENTO DO PLANISFÉRIO POLÍTICO: possibilidades e aproximações de uma educação menor para o continente africano Ínia Franco de Novaes	169
O INTERVALO NA ESCOLA: novas formas representativas do espaço Carina Merheb de Azevedo Souza	187

DERIVA CARTOGRÁFICA: ação-paixão-participação Caio Gusmão Ferrer de Almeida e Renata Lanza	203
OS VÁRIOS PLANOS TERRITORIAIS DE UM LUGAR: das imagens do paraíso idílico para as paisagens do paraíso explorado Jones D. Goettert e Juliana M. V. Pimentel.	219
IMAGENS SONORAS: exercício a partir das músicas selvagens Cláudio Benito O. Ferraz e Anedmafer Mattos Fernandes	239
TRAJETÓRIAS SOCIOESPACIAIS: reflexões a partir de desenhos elaborados por alunos indígenas em Dourados (MS) Solange Rodrigues da Silva e Flaviana Gasparotti Nunes.	265
MAPA(S) DE UM TRABALHO DE CIDADE Gisele Girardi, Ludovico M. Lima, Lorena M. Aranha e André A. Vargas	283
COMBATES E EXPERIMENTAÇÕES: singularidades do comum Wenceslao Machado de Oliveira Jr	303

APRESENTAÇÃO

Apresentamos aqui os textos selecionados a partir da primeira reunião da Rede Imagens, Geografias e Educação, projeto aprovado pelo CNPq (Processo 477376/2011-8). Essa reunião se deu na Universidade Federal da Grande Dourados, no Mato Grosso do Sul, nos dias sete, oito e nove de novembro de 2012. Somos gratos por todo apoio que a UFGD nos prestou para que a referida reunião fosse um sucesso em termos de atividades e objetivos atingidos.

Nossa Rede reúne pesquisadores, professores e alunos, em sua maioria relacionada com o curso de geografia, mas também conta com participação de pesquisadores oriundos da arquitetura, ciências sociais e educação de vários centros de pesquisa e ensino: Crato (Universidade Regional do Cariri, Ceará); Natal (Universidade Federal do Rio Grande do Norte); Vitória (Universidade Federal do Espírito Santo); Florianópolis (Universidade do Estado de Santa Catarina e Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina); São Paulo (Universidade de São Paulo-Leste e Universidade Federal de São Paulo); Campinas (Universidade Estadual de Campinas); Presidente Prudente (Universidade Estadual Paulista) e Dourados (Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul)¹.

Muitos dos membros da Rede vêm de longa data se reunindo no interior dos encontros oficiais da geografia, assim como nos de prática de

1 Esses vários centros de pesquisa se articulam nos atuais 5 polos constituidores da rede: 1)Crato; 2)Natal; 3)Vitória; São Paulo-Campinas; 4)Florianópolis e 5)Presidente Prudente-Dourados; contudo, as atividades desenvolvidas já apontam para a constituição de futuros dois polos, um sediado em Buenos Aires (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina) e outro em Montería (Universidad de Córdoba, Colômbia).

ensino e de educação, amadurecendo discussões, trocando experiências e viabilizando contatos por meio de temáticas e buscas comuns envolvendo a questão do ensino e das imagens no contexto da linguagem geográfica, no entanto, sua institucionalização enquanto uma “rede” vinculada ao CNPq ocorre em 2011. A partir dessa data, as pesquisas e intervenções que cada polo desenvolveu, permitiu o amadurecimento mútuo na direção de se estabelecer condições de uma avaliação mais ponderada das atividades e dos referenciais teóricos que delimitam *intenções, dispersões e articulações* entre os seus vários participantes, como aponta o coordenador geral do projeto no texto que abre este livro.

As séries de atividades desenvolvidas em cada polo, que se configuram em trabalhos de iniciação científica, mestrados, doutorados, assim como de intervenções realizadas com professores e alunos do ensino básico, envolvendo projetos como PIBID e PIBIC (Ensino Médio) se expressam em documentos como monografias de final de curso, relatórios científicos, dissertações e teses, mas também em vídeos e clipes musicais, exposição de fotografias, elaboração de desenhos e intervenções as mais diversas nas escolas, públicas e particulares, nos diversos pontos do território em que a Rede estende suas ações.

Aqui temos reunidos alguns textos que analisam várias dessas experimentações e estudos realizados por seus membros, não constam todas, pois a extensão de um livro como este não comporta tal volume, contudo, permite vislumbrar a quantidade diversa de trabalhos e, ao mesmo tempo, a qualidade desses, notadamente pela potência da inovação teórica e sofisticação metodológica das ações e reflexões elaboradas. A maioria dos trabalhos aqui colocados estabelece com o pensamento de Gilles Deleuze, assim como dos trabalhos desse filósofo com Felix Guattari, o intercessor capaz de articular pensamentos, palavras e imagens enquanto processos espaciais, ou seja, a potência geográfica com que se busca estabelecer sentidos para o mundo em sua multiplicidade de formas de acontecer-afetar-pensar.

O capítulo que abre este livro foi elaborado conjuntamente por Wenceslao Machado de Oliveira Junior, Cláudio Benito O. Ferraz e Gi-

seli Girardi, indicados pelos vários membros da Rede para analisarem o conjunto de atividades realizadas, apontar suas características, limites, possibilidades futuras, assim com desafios, diferenças e articulações. É um texto fundamental para nossa avaliação interna assim como para balizar o desdobramento de nossas atividades de ensino, pesquisa e extensão, tanto enquanto Rede quanto na relação com os demais pesquisadores que abordam as temáticas que envolvem geografia, imagens e educação.

Os dois capítulos seguintes foram elaborados a partir das atividades do polo Crato. O do professor Jörn Seemann é resultado do trabalho por ele realizado junto aos seus alunos do curso de geografia com a disciplina de cartografia. O objetivo é ampliar o sentido de linguagem cartográfica por meio de várias experiências em que a representação do real se dá por outros caminhos além do restrito aos modelos matemáticos, mas com eles conversando.

O capítulo escrito pelo acadêmico Antônio José Bezerra resulta de suas atividades como professor do ensino básico, nas quais elaborou uma experiência de percepção da paisagem por parte dos alunos usando outros sentidos além da visão, notadamente o sonoro, o tátil e olfativo.

Do quarto ao décimo segundo capítulo temos a produção do polo Campinas-São Paulo. Henrique Zoqui Martins Parra desenvolveu seu texto a partir das pesquisas e atividades junto a formação de sociólogos visando abordar o uso de novas tecnologias de informação e de imagens digitais no exercício de novas sensibilidades e pensamentos em que, no contexto das tecnociências, surgem outras práticas científicas em meio aos usuários de novos sistemas tecnológicos e virtuais.

O doutorando em educação Cristiano Barbosa, a partir de suas atividades de professor no ensino fundamental, apresenta-nos outras formas de cartografias elaboradas por seus alunos em decorrência da captação e edição de imagens em vídeo, a que denomina de vídeo como mapa em aberto, ou seja, não reduzido a fixar informações quantificáveis. Maria Aparecida de Almeida Gonçalves, geógrafa e doutoranda em educação, também aborda em seu texto uma experimentação cartográfica em vídeo,

mas não com os alunos do ensino básico e sim a partir de uma experiência pessoal ocorrida no centro urbano de Juiz de Fora (MG). Para tal entende como fundamental se afastar da cartografia “geométrica” e de espaços “absolutos”, a que encobre a vivência nas cidades, por isso o uso do vídeo como elemento capaz de potencializar imagetivamente outras cartografias.

O mestrando Eduardo de Oliveira Belleza analisa o seu vídeo *Casa de Alaíde* como imagem produtora de espacialidade e não reduzida a representar uma espacialidade, daí empregar os conceitos de *liso e estriado* de Deleuze e Guattari, assim como o de *eventualidade* de Doreen Massey. Ivânia Marques, em seu trabalho com alunos do ensino médio na cidade de Americana (SP), analisa os sentidos espaciais da cidade apresentados pelas imagens captadas por seus alunos usando câmeras *pinhole*, ou seja, câmeras fotográficas artesanais feitas por eles mesmos. O texto objetiva expressar a força imagética do olhar dos alunos para o espaço urbano como um viajante que descobre outras perspectivas dos lugares, permitindo elaborar outros sentidos e experimentações da cidade.

A geógrafa Ínia Franco de Novaes em seu trabalho junto aos professores do ensino fundamental das escolas de Uberlândia (MG) desenvolveu um estudo sobre os processos de representação e significação do continente africano com os alunos da rede pública e particular de ensino. O objetivo era instaurar situações de estranhamento em que o continente africano pudesse ser pensado por outras perspectivas de representação imagética, instaurando assim as potências por uma educação menor. Carina Merheb de Azevedo Souza, mestre em história das ciências, analisa em seu texto a experiência realizada com os alunos do ensino médio em Campinas (SP) para elaboração de novas cartografias a partir da representação de suas atividades no espaço escolar. O uso de histórias em quadrinhos, vídeos, músicas, poemas e desenhos foram os veículos instauradores do derivar imagens estáveis da representação cartográfica clássica em direção a instabilidade poética das imagens e textos elaborados pelos alunos.

O tecnólogo Caio Gusmão Ferrer de Almeida e a doutoranda em educação Renata Lanza escreveram juntos o texto que aborda a experiên-

cia realizada por eles com os alunos do ensino fundamental de uma escola em Campinas (SP). O trabalho constou de entregar um mapa que deveria ser empregado pelos alunos para se orientarem num parque municipal, só que os alunos não sabiam que o mapa não era o daquele parque. Os processos de estranhamento e de busca por outros referenciais de orientação espacial por parte dos alunos foram registrados e apresentados no vídeo DERIVA-S que, conjuntamente ao texto aqui colocado, possibilitam outros sentidos imagéticos de derivas cartográficas.

Os capítulos 13, 14 e 15 apresentam os estudos e exercícios elaborados pelo polo Presidente Prudente(SP)-Dourados(MS). Jones Dari Goettert e Juliana Maria Vaz Pimentel, a partir da pesquisa de mestrado desta última, analisam as imagens fotográficas relacionadas ao turismo sexual que ocorre na cidade de Rosana (SP). Texto e imagens se tensionam e elaboram linhas de sentidos outros para a leitura dos vários planos territoriais com as identidades territoriais ali manifestas. Cláudio Benito O. Ferraz e Anedmafer Mattos Fernandes visam exercitar as possibilidades de apresentar em um texto escrito aspectos da análise realizada por eles quanto a força imagética da interação entre a sonoridade dos índios Guaranis e a música eletrônica elaborada por Richard Pinhas. O resultado disso, ao que eles denominam *imagemúsica*, se materializou neste texto e no vídeo *Imagens sonoras: exercícios a partir das músicas selvagens*.

A mestranda em geografia Solange Rodrigues da Silva e a geógrafa Flaviana Gasparotti Nunes analisam os aspectos inerentes a espacialidade e sentido de pertencimento territorial dos estudantes guaranis a partir dos desenhos elaborados por eles numa escola indígena do município de Dourados (MS). Os conflitos, resistências e incorporações de valores não indígenas por parte desses alunos apresentam toda a complexidade da identidade cultural e territorial por meio de desenhos que apontam para a necessidade de se desterritorializar valores e atualizar potencialidades em busca de um povo por vir.

Gisele Girardi, professora do curso de geografia da Universidade Federal do Espírito Santo, juntamente com seus alunos de graduação Lu-

dovico Muniz Lima, Lorena Marinho Aranha e André Azoury Vargas, apresentam o trabalho de elaborar novas formas de cartografar o cotidiano e detalhes do urbano a partir da vivência direta dos mesmos, daí o aspecto de diário de alguns relatos, interpondo descrições do percorrido com destaques para certas cenas, encontros e acontecimentos que provocaram desvios e derivas no caminhar por parte da cidade de Vitória.

O capítulo que encerra este livro foi elaborado pelo coordenador da Rede Imagens, Geografias e Educação – professor Wenceslao Machado de Oliveira Junior – e visa analisar o conjunto geral das atividades da Rede em decorrências das *intenções* e objetivos dela assim como de cada polo, o que produz as *dispersões* de imagens e formas de abordagem das mesmas e, ao mesmo tempo, ser essa diferencialidade a força *articuladora* das várias experiências e estudos realizados pelos vários pesquisadores.

Muitos dos textos aqui colocados são trabalhos ainda em andamento, o que reforça o sentido andarilho, nômade da Rede. Temos muito que caminhar, essa foi apenas uma primeira reunião, outras virão, ampliando ainda mais o número de pesquisadores e de ações/estudos realizados e a serem apresentados, mas do conjunto de textos aqui selecionados, a força desse conjunto de pessoas e lugares delinea novos territórios e desafios imensos que nos instigam a percorrer e produzir pensamentos, sensações e obras. Parabéns a todos os envolvidos e boa leitura para os que estão a iniciar nas palavras e imagens aqui apresentadas.

Os organizadores.

PERCURSOS NA DIFERENÇA

um ano e quarenta e cinco pessoas

Wenceslao Machado de Oliveira Jr

Prof. Dr. da UNICAMP
Coordenador da Rede Imagens, Geografias e Educação
wenceslao.oliveira@gmail.com

Cláudio Benito de Oliveira Ferraz

Prof. Dr. da FCT/UNESP
cbenito2@yahoo.com.br

Gisele Girardi

Profa. Dra. da UFES
g.girardi@uol.com.br

*Rede é rede mesmo de pescar:
tem buraco pra vazsar,
tem fio para se segurar,
nó para te prender.*
(Marisa Valladares)

APRESENTAÇÃO: A REDE EM E AO ENCONTRO

Nos dias 07, 08 e 09 de novembro de 2012 um grupo de 45 pessoas composto por alunos de graduação, mestrado e doutorado em Geografia ou Educação, assim como professores do Ensino Básico e do Superior, encontrou-se no anfiteatro da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, no Mato Grosso do Sul, para apresentar suas atividades, obras e pesquisas vinculadas à Rede Imagens, Geografias e Educação. Esta Rede foi efetivada no segundo semestre de 2011, a partir da aprovação de seu projeto de fomento (Processo CNPq 477376/2011-

8), no qual estavam previstas reuniões com os membros dos vários polos regionais que a compõem: Campinas/São Paulo, Presidente Prudente/Dourados, Crato, Florianópolis, Natal e Vitória. Os trabalhos oriundos dos vários polos participantes deste encontro se dividiram em acontecimentos imagéticos (fotografias, elaboração de vídeos e novas cartografias) e apresentação de textos analisando pesquisas e atividades realizadas².

Visando instigar o debate com outras perspectivas de abordagens, a professora Ana Maria Daou, doutora em Geografia vinculada à Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi convidada pelos membros da Rede para ser a avaliadora externa do encontro. Suas análises, observações e questionamentos foram cruciais para expressar a diversidade inerente aos trabalhos dos vários pesquisadores e estudantes vinculados, permitindo assim reconhecer nas diferenças internas a força da riqueza e unidade que capacita a Rede em direção a novos caminhos e horizontes para a pesquisa, ensino e extensão envolvendo a tríade que se apresenta em sua denominação: a Educação, a Geografia e a Imagem.

Nossa preocupação é com o plano da ciência, mas não a partir da ideia de ciência uniformizadora, generalizante do pensamento arbóreo e representacional, mas de uma ciência que estabeleça intercessores com os planos da arte e da filosofia na direção de poder criar novos pensamentos espaciais *a partir das e com as* imagens. Certamente não estamos inaugurando estas preocupações em termos mais amplos da cultura, uma vez que mapas, fotografias e vídeos estiveram sempre no limiar de escaparem dos significados mais restritos e pragmáticos a que são forçados a ter em certas situações sociais. Contudo, é este o caminho que trilhamos. É com seu aprofundamento, questionamento e crítica que nos comprometemos e, nas diversas instituições articuladas aos polos da Rede, foi este o gerador dos projetos, ações, estudos desenvolvidos e em desenvolvimento.

2 Esclarecemos que as várias obras imagéticas e os textos escritos citados ao longo deste capítulo podem ser acessados no site da Rede Imagens, Geografias e Educação: www.geoimagens.net.

Esse livro se compõe de textos produzidos a partir deste encontro, objetivando registrar este momento da Rede, mas também ampliar o acesso às produções de modo a provocar novos encontros dos leitores com o tema, os debates e os diferentes percursos da Rede de pesquisa Imagens, Geografias e Educação, cuja riqueza reside no desejo comum de buscar novos caminhos para se pensar a ciência geográfica, a prática pedagógica e, notadamente, a possibilidade de estabelecer intercessores com as linguagens artísticas e filosóficas que apresentam potência de pensamentos espaciais.

Este texto introdutório, autorado por um grupo indicado pelos vários membros da Rede, teve como desafio desdobrar os debates, críticas, análises, desafios, incertezas e crenças que afloraram em nosso encontro, de modo a analisar, por meio de uma narrativa plural, as observações que se destacaram, assim como estas se articulam em questionamentos e apontamentos para o que se encontra além e aquém das próprias ações e objetivos da Rede. Por esta razão ele não se apresenta como um texto linear e sistematizador dos questionamentos, mas sim como um escrito em que a diferencialidade e a abertura para o novo se expressa na sua forma de organização e na própria estrutura argumentativa. Um texto escrito “a seis mãos” leva, naturalmente, a uma perda de identidade individual para assumir uma singularidade em construção, ou seja, são afirmações das diferenças, agenciadas em suas virtualidades, que se atualizam pelas e com as próprias diferenças e assim potencializam a univocidade do texto, que não está acabado, nem concluído, pois é *em aberto* e *nômade* que podemos nos orientar em meio ao plano de intenções e possibilidades aqui presentes.

Diante disso, o leitor, ao final do texto, em vez de encontrar uma conclusão do ocorrido na reunião, deve-se colocar na condição de participante dos debates e pensar no sentido *em aberto* que as ideias aqui apontam, ou seja, em vez de um ponto final, será melhor pensar “e... e...”

NA URDIDURA DA DIFERENÇA: A REDE...

De todo o lido e vivido sobre o que aconteceu em nosso encontro da Rede, e bem antes dele, assim como o que dele se desdobra, sobressai a

diferença. Mais que os diferentes, o que perpassa nossas experimentações e combates é a diferença com que elas e eles são realizados por cada um dos integrantes do Projeto Imagens, Geografias e Educação.

Objetivamos, enquanto Rede, a articulação de nossas diferenças e singularidades para podermos assim criar obras e pensamentos a partir daquilo em que estamos inseridos. Criar não a partir do nada, mas a partir do já existente, da mistura, do trazer tudo o que já está aí e encontrar entre isto outras conexões que façam com que estas imagens e linguagens entrem em deriva, passem a variar de si mesmas, a não se sustentarem nos significados já dados, passando a arrastar consigo sentidos outros e mesmo sem sentidos que as fazem variar ainda mais... re-existindo em outras paragens: resistência afirmativa, na qual não se resiste contra, mas com. A imagem-força que se desdobra em outra a partir da criação de mecanismos, pensamentos, atitudes políticas que combatem e tensionam no contexto de algo que não é mais suficiente, mas no qual nos encontramos.

O grande desafio é, assim, descobrir e criar imagens que tenham potência de compor outros percursos educativos e outras aberturas para se pensar o espaço sem lidar com ideias de superação, negação, evolução, mas sim com ideias de rasura, desfiguração, composição. Ideias estas que convocam o que já existe para o gesto de criação: rasurar ou desfigurar o já existente, o instituído, de modo a abrir nele vãos que nos permitam novas composições justamente ao fazer o instituído não mais se sustentar como antes, ao fazer o clichê existente permanecer como borrão na nova criação, a qual não o supera, mas sim o conjura a figurar como fragmento de algo que se desvia de onde antes estava.

Como propõe Deleuze (2007), a partir de Francis Bacon, conjurar todas as figuras que já configuram o pensamento acerca de algo para, com elas, junto delas, criar desvios delas mesmas, de modo a abri-las para outros devires, fratura-las sem que se desfaçam completamente, rasurando todas e cada uma de modo a retirá-las do continente que as asfixiava em determinadas significações, as estriava em determinadas posições, deixando-as flutuar em superfícies oscilantes onde estas figuras fraturadas – fragmentos da cultura – têm a potencialidade de se conectarem a outras

formas e fragmentos, vindo a compor arquipélagos de novas figuras derivadas da própria deriva a que foram submetidas as figuras já existentes, o antes instituído e já-sempre significado.

Esse rasurar não é algo a parte, em separado do que se é rasurado. Encontra-se na tradição de algo que perdura, não é um hoje contrário a um ontem que levará a um amanhã, pois é repetição do que difere, do que se abre para múltiplos acontecimentos espacializantes. Mas a percepção com que hegemonicamente entendemos a evolução temporal se pauta na ideia de sequência linear em que o novo substitui o velho, como por meio de uma dialética de tese e antítese. Muitos tendem a restringir a compreensão do devir minoritário, seja da linguagem, da escola, da geografia etc., como uma nova episteme científica que irá substituir a antiga, dita maior, para assim se tornar a nova força hegemônica. Preferimos entender o menor como algo que se dá na relação com o maior, ou seja, são forças e processos que se colocam no sentido de linhas de fuga que rizomaticamente se instauram no já estabelecido potencializando outros sentidos, rompendo com os limites e uniformidades. A substituição não é o mote, mas sim a criação de outros possíveis.

Não é uma questão de sim ou de não, muito menos de isso ou aquilo, mas sim de isso e aquilo e aquilo outro e outro e... São essas multiplicidades que estabelecem o sentido espacial da vida e do pensamento. Buscar criar meios de se orientar e se localizar perante o múltiplo é o desafio do pensamento, ao invés de se contentar com a uniformidade da sequência temporal em que um fato substitui o outro. A questão é pensar a força da Rede nesse contexto em que outros sentidos podem ser explicitados enquanto forças implícitas ao que até então se é negado, abafado, impensado, não percebido ou não valorizado.

DISTINTOS MODOS DE PESQUISAR-CRIAR IMAGENS

Os vários polos apresentaram um conjunto de textos, estudos e atividades envolvendo a questão da Imagem na relação com a Geografia

e a Educação. Diante das condições e objetivos próprios de seu corpo de pesquisadores, percebemos distintas formas de interagir esse tripé em cada polo.

O polo Campinas, notadamente ao redor do Grupo OLHO, tende a colocar o sentido de pesquisa como o/no próprio ato de criação das imagens. Seus vídeos, pesquisas e ações nas escolas apontam para as imagens serem elas mesmas a força do acontecimento do pensamento. O polo Dourados tende a tomar as imagens como pistas e traços do processo de pesquisa ou atividade educativa, afirmando ou buscando outras possibilidades da escola confirmar conteúdos considerados necessários para o conhecimento científico do mundo.

Florianópolis estabelece as imagens como modo de dizer da forma de pesquisar, assim em seus vídeos e textos a questão da imagem é o acontecer do próprio pensar. Crato, notadamente em seus trabalhos com mapas e vídeos, afirma o caráter político e crítico das imagens como resultado de ação educativa, apresentando-as como narrativas a forçarem os limites hegemônicos do conhecimento científico institucionalizado. Já os vídeos e cartografias elaborados pelo polo Vitória visam transcender as narrativas, as identificações entre significante e significado com que usualmente se compreende as imagens.

Se adentrarmos na especificidade de cada atividade e pesquisa realizada no interior da Rede, podemos perceber essas distintas formas de abordagem da imagem articuladas na busca de forçar os limites do já dado e consolidado como modelo e forma correta de se pensar a Geografia e a Educação. Essas buscas trilham distintas perspectivas de pesquisa quanto à finalidade política da investigação, que podemos congrugar em duas tendências.

Uma tende mais a organizar o conhecimento científico em uma narrativa que supere erros metodológicos e combata a postura dogmática de verdade única a ser descoberta, pois visa dar conta de informar de maneira mais clara e coerente os fenômenos estudados. A linguagem é tomada em sua força instrumental, articulada para atingir o melhor modo de

informar e comunicar, em outras palavras, é utilizada criativamente. A outra instiga ao incompreensível, à fuga do já estabelecido, mesmo que seja o estabelecido como crítica que visa corrigir o que se entende como errado. A linguagem nesta perspectiva é tomada como criadora de mundos e não somente como um instrumental para falar de um mundo já dado.

Essas são tendências, não posturas fechadas. São tendências em que algumas pesquisas, atividades, textos escritos e obras criadas visam mais uma direção do que outra, mas de forma alguma são disputas antagônicas pela afirmação em separado de seus processos, referenciais teóricos e políticos. Pelo contrário, o diálogo e a troca são constantes entre todos, permitindo que as influências se tornem inerentes, sem por isso perder referenciais e parâmetros com que cada investigador acredita ser seu objetivo político.

Ambas as tendências se apresentam de forma positiva para os processos investigativos e políticos da Rede, contribuindo com novos olhares e obras que instigam ao questionamento do já consolidado, abrindo outras possibilidades. Exemplifiquemos isso com alguns trabalhos em vídeo apresentados em nossa reunião.

No vídeo que abordou a questão de uma enchente ocorrida na cidade do Crato, no interior do Ceará, seu autor, Antônio José Bezerra, editou de forma a denunciar as condições paradoxais do arranjo territorial urbano que se consolida sem as devidas preocupações com a dinâmica ambiental. O vídeo denuncia: denunciar é assumir a imagem como registro, como comunicadora de algo que preexiste a ela. É um vídeo da geografia maior, pois parte e se identifica com os elementos já definidos pelo discurso consolidado enquanto crítica do que se entende por espaço (lugar em que ocorrem os fenômenos), questão ambiental (lógica reguladora dos elementos, em especial os naturais, que a ação humana desequilibra) e território (base física em que o poder das forças administrativas e econômicas explora de forma não planejada) para narrar um fato.

O vídeo, ao focar os efeitos desastrosos da enchente numa cidade localizada no meio da Caatinga, instiga para a crítica desse processo de-

sorganizado, desequilibrado e injusto de produção daquela espacialidade. O engajamento político é claro e apresenta-se com a força das imagens impactantes da tragédia que ali se desdobrou após o abaixar das águas. Ali não há intenção de apontar a invenção de vida no espaço, de pautar outra maneira de nele conviver, de habitá-lo em sua composição desastrosa, mas sim de mostrar como certa forma de vida é profundamente afetada por uma enchente numa cidade, as causas implícitas a serem deduzidas a partir do que explicitamente se tem como efeito das ações humanas no contexto ideológico da sociedade em que nos encontramos.

Já o vídeo gravado e editado por Cristiano Barbosa, Juliana Bom Tempo e Kellen Maria Junqueira, denominado *Miopia*, desnaturaliza o modo de olhar ao propor uma outra estética de filmagem, vinculada diretamente à imagem audiovisual (ou seja, impossível de ser vivenciada fora da imagem, no plano da experiência corporal). Ao usar a lente da câmara com óculos na frente, o enquadramento imagético vai se deslocando pelos objetos de uma praça apresentando-os em sua forma focada, com óculos, e desfocada, conforme se retira os óculos. Não visa dizer que local é aquele, nem descrever seus componentes e organização, mas instaura um outro lugar, o lugar a partir do que só a imagem do vídeo pode apresentar pela força do devir minoritário.

Este vídeo indica como habitamos um lugar/o espaço com-atraves-pelas imagens, instigando que nossa experiência espacial já é imagética antes de corporal, projetando algum vir-a-ser para a experiência corporal ainda não existente (quem sabe inventar um equipamento que me permita ver o que está indo embora atrás de mim? Ou que me permita ficar girando e girando o olhar sem focar em nada especificamente, como num brinquedo de parque de diversões: que experiência urbana seria esta? Que relações novas com os demais elementos do espaço ela traria?). Talvez a desidentificação dos lugares seja uma maneira de fazer escapar as imagens de uma condição conectada já dada pelo lugar. Ou seja, facilita escapar daquilo que os clichês daquele lugar já nos faria pensar-sentir acerca daquelas imagens.

Várias outras obras apresentadas buscaram esgarçar o vídeo em estéticas e conexões outras, assim como também tivemos obras capturadas na maneira habitual de pensar e criar em vídeo, aquela onde se busca filmar deixando a imagem dizer que ela é (representa em estética perspectiva) uma ausência (das coisas) e não que ela é (diz) uma presença (da própria imagem, como acontecimento). Uma opção de filmagem não se opõe necessariamente à outra. Em vários vídeos a criação se deu no fio da navalha entre estas duas possibilidades, onde o representacional ainda se mantém, só que rasurado em seus significados, os quais oscilam em nossos pensamentos, seja porque a estética desfigurada da imagem não sustenta mais a representação como prova de algo visível nela, seja porque a obra tem uma marca forte da singularidade de um indivíduo – seu autor – que ali inseriu sua subversão, seja porque se fez o vídeo funcionar como mapa, seja porque...

Daí muitos dos vídeos nos solicitarem múltiplas maneiras de nos expormos a eles: cognitivamente (O que é aquilo? Um lixeiro, uma casa, uma sombra, uma pessoa...), linguisticamente (Como foi feito isto? Como a imagem ganhou esta forma? Onde estava a câmera?...), esteticamente (O que estas imagens desejam de mim? Para onde elas me levarão se eu me dispuser a elas?...), politicamente (O que elas se negam ser? Não querem comunicar ou não querem só comunicar?...).

Entre uma e outra tendência, as experiências vão se tocando, misturando, mestiçando entre suas diferenças e instaurando mesclas em que informar algo do mundo pelas imagens e, ao mesmo tempo, apresentar outros pensamentos espaciais pelas imagens se agenciam numa mesma obra videográfica, ou seja, buscam expor um, digamos, meio-termo entre evidenciar como o espaço é habitado e trazer elementos de como ele poderia vir a ser habitado. É este o caso do vídeo *Outros Olhos*, de Rafael Borges e Carlos Queiróz, em que os autores escolheram um ponto de vista inusitado (a câmera fixada no pedal de uma bicicleta em movimento pela cidade), que brinca de negar o ponto de vista habitual, forçando pensamentos sobre a relação olhar-espaço.

Alguns vídeos buscaram fazer pensar, trazer a imagem ao plano do pensamento, retirar os espectadores da relação movimento-representação de algo, como é o caso do vídeo *Territórios esquecidos*, do Grupo Geografias de Experiências, polo Florianópolis. Aproximando-se daquilo que Deleuze (2004) chamou de cinema de vidência, nestes vídeos as imagens não estão ali para serem reconhecidas, mas conhecidas, fazendo com que o problema do espectador torne-se ‘o que há para ser visto na imagem?’ e não mais ‘o que veremos na (próxima) imagem?’.

No entanto, como temos certo hábito cultural de olhar para imagens, concluímos que estes vídeos precisariam de alguma preparação anterior à sua assistência, de modo a ampliar a disposição das pessoas a se exporem às imagens de maneira mais aberta, deixando-as assumirem outras propostas políticas de subjetivação que não a de nos comunicar algo que já está ali, inteiro, pronto para ser entendido. Mas alguns deles, se explicados, perderiam a força, que está justamente em provocar sensações de estranhamento ao se negarem serem vistos como informações visuais e forçarem cada indivíduo a ir ao encontro das imagens em vez de se manter na condição de espectador passivo delas.

Fazendo uso aqui desses exemplos a partir das obras em vídeo apresentadas, desdobramos essas observações para as demais linguagens imagéticas criadas ou analisadas pelos pesquisadores da Rede. Tanto as apresentações fotográficas como as cartográficas caminharam entre a busca por sua desfiguração como imagem-linguagem ilustrativa/comunicativa/informativa em suas estéticas pretensamente neutras e documentais presentes nas escolas e na academia, como podemos perceber nos trabalhos de Gisele Girardi e seus alunos, ao fazerem a cartografia do deslocar na cidade, com suas imagens e poéticas do percurso, ou de Ivânia Marques que elabora com seus alunos registros imagéticos que rasuram e desconstruem os lugares por meio de imagens inusitadas e estranhas, realizadas em técnica pinhole.

Outro conjunto de experimentações e análises apontou para usos outros das imagens em sua condição de informar algo da realidade de maneira mais crítica e criativa. Este uso da imagem nos coloca na condição de espectadores do que ali se mostra, algo para ser visto como externo, como evidência do que está na imagem que é, por sua vez, tomada como sendo o real. Assim se configuraram as discussões sobre a ideia ou ausência da África em exercícios cartográficos críticos realizados por Ínia Novaes, ou as formas de registro fotográfico realizado pelos alunos do ensino básico nas atividades de PIBID coordenadas por Flaviana Nunes.

Entre essas duas tendências, outros trabalhos possibilitavam mesclar e interagir esses sentidos, tanto na busca de novas cartografias em que o informar sobre o mundo, enquanto representação de um fato ou fenômeno a ser pensado, não se restringia a uma conformação do signo imagético como algo já dado a ser apenas reproduzido, mas sim recriado em seus sentidos criativos e existenciais, como as experimentações de Jörn Seemann com outras possibilidades da linguagem cartográfica enquanto relação significado/significante, ou os estudos sobre o sentido de territorialidade a partir da exploração dos corpos em registros imagéticos realizados por Jones Goettert e Juliana Pimentel.

Essas tendências e interações entre as várias formas de abordar e criar imagens são também identificadas nas demais atividades, estudos e experimentações dos membros da Rede. Tanto nos estudos realizados por Henrique Parra em relação às imagens elaboradas ou colocadas em circulação na rede de computadores, como nos trabalhos em que se buscam novas cartografias em vídeo realizados por Cristiano Barbosa, por Maria Aparecida Gonçalves, por Caio de Almeida e Renata Lanza; nos desenhos de alunos estudados por Carina Souza ou por Solange da Silva; nas imagens sonoras abordadas por Cláudio Benito Ferraz e Anedmafer M. Fernandes, etc. O comum a essas várias atividades e estudos é que em todas as nossas pesquisas o momento de criação se confunde e se mistura com o de investigação. Essa é a força aglutinadora que nos instiga a continuar, a errar e experimentar.

MAS O QUE VOCÊ QUIS DIZER COM ISSO?

Durante o encontro de Dourados, seja nas apresentações seja nos comentários, notamos que a maioria das falas se deu a partir de uma ou atravessada por duas ou três de nossas preocupações: as imagens, a geografia, a educação. Da mirada a partir de um dos componentes deste trio é que os pensamentos e palavras se encaminhavam àquilo que em princípio não estava ali: as conexões entre estes três “campos do saber”.

Por exemplo, para alguns, apesar de focarem nas imagens, partiam da ideia de que elas são inerentemente educativas (daí não precisarem se referir à educação) e buscavam descortinar nelas quais as potencialidades para fazer pensar o espaço a partir de outras perspectivas. O foco estava nas imagens porque entendiam que elas têm maior potencialidade para fazer deslocar o pensamento do já-pensado para o novo. Foi neste sentido que estes pesquisadores destacavam a importância da variação estética, da experimentação de novas formas de expressão nas linguagens cartográfica, fotográfica, cinematográfica ou videográfica para forçar as obras em imagens a escaparem dos hábitos já estabelecidos de pensar o espaço – como extensivo, fechado, estático e estruturado, dos lugares culturais já definidos – de informação documental ou ilustração comprobatória – onde as imagens são localizadas em alguma atividade educativa.

Em outras palavras, fazer escapar as obras em imagens de seus lugares habituais de significação e uso é, também, e sobretudo, fazer escapar dali a linguagem onde esta obra ganhou existência, alargando as potencialidades destas linguagens comporem outras maneiras de expressar o espaço e a vida que se dá através/com/no espaço.

Estes apontamentos acerca da necessidade de fazer fugir as linguagens de seus usos e significados habituais se tornaram ainda mais necessários na medida em que, ao longo dos dias, ouvíamos as perguntas feitas aos “acontecimentos em imagens” por nós apresentados. Muitos questionamentos buscavam localizar as obras imagéticas em um plano de relação entre o real já dado e a representação em imagens que deveria informar

algo sobre o mundo. Essa forma de questionar visa identificar um significado que clarifica o significante em termos da lógica linear do discurso, não necessariamente instigando o pensamento a pensar sentidos outros para o que ali se apresenta enquanto imagem, mas conformando o visto ao já estipulado como verdade.

O rol de questionamentos delimitava a necessidade de entender o que as imagens queriam dizer enquanto informação e representação sobre o já entendido como verdade *a priori*. Por esses questionamentos notamos que ainda estamos inseridos no hábito cultural com o qual vemos as imagens massivas: tomá-las como informação, ilustração, comunicação ou narração de algo que está ali evidenciado. Percebemos que somos facilmente capturados pela cultura gestada nas imagens muito vistas em nossas vidas: televisão, materiais didáticos, fotografias de propaganda, mapas oficiais, diante das quais, muitos de nós buscávamos “o” entendimento, no singular, do que estaria sendo informado, ilustrado, comunicado ou narrado pelas imagens.

Este entendimento esperado não estava nas imagens, mas no que seria apresentado por elas: as imagens não faziam parte deste entendimento, nem mesmo o afetariam ligeiramente. Por isto perguntas do tipo “o que você quis dizer?” eram dirigidas ao autor das obras. Capturados na pergunta, muitos dos autores respondiam o que queriam dizer destacando somente os porquês da escolha deste ou daquele conteúdo visto nas imagens, sem se preocuparem em indicar porque escolheram realizar aquela fotografia ou aquela filmagem desta ou daquela maneira, com este enquadramento, com esta luminosidade, com este desfocamento, com esta sequência. As linguagens estavam ali à disposição dos sujeitos que, se soubessem utiliza-las, conseguiriam dizer com elas exatamente o que gostariam. Nesta perspectiva, as linguagens nem configuram os sujeitos e nem mesmo resistem a eles. São meras formas vazias onde os sujeitos colocam – representam – o que desejarem, bastando para isto competência técnica – linguística – na linguagem que escolheram para dizer.

Mas, se muitas das perguntas tinham como pano de fundo esta concepção de linguagem, muitos dos “acontecimentos em imagens” apresentados buscavam exercitar outro modo de fazer funcionar algumas destas linguagens, tocando alguma extremidade educativo-geográfica onde ela tivesse maior potência de expressão. Na tensão entre o hábito de nossa cultura imagética que nos levava a tentar entender a linearidade de uma informação a ser buscada numa apresentação imagética e a produção de obras que visavam desconstruir essa forma de enquadrar a imagem é que identificamos a força de nossos encontros, conversas, estudos, criações e pensamentos.

Como exemplo disso podemos citar a apresentação dos estudos realizados por Valéria Cazetta sobre a obra cinematográfica do diretor Win Wenders quanto a vida e a obra da coreógrafa e dançarina alemã Pina Bausch (*Pina*. Dir. Win Wenders. Alemanha, 2011, 100 min.). As imagens fotográficas e os trechos do filme apresentados colocaram boa parte dos participantes do encontro em suspensão. Quem era a Pina? O que aquelas danças e músicas queriam dizer? Qual a relação entre as fotos, os pedaços de coreografias retirados do vídeo e a questão da educação e da geografia? As perguntas, muitas vezes apenas pensadas ou balbuciadas, demarcavam uma angústia de incompreensão do encontro de uma cultura de pensamento frente às rasuras desse padrão lógico instauradas pela pesquisadora.

Os observadores da obra e da apresentação ali presentes foram provocados em suas fronteiras de sensibilidade e pensamento, instigados a pensar o sentir de outra forma. Não havia respostas para as perguntas tipo “o que isso significa?”, mas sim abrir os sentidos para pensar outros devires do corpo, ou devir inorgânico do corpo, a força de um localizar não em relação a um já dado, mas de virtualidades a serem atualizadas, de movimentos e corpos a instaurarem espacialidades outras de orientação no mundo em sua contingencialidade. Esse instigador de pensar diferente a própria diferença, ali em acontecimento, em experimentação, é um exemplo do elemento provocador que articula o diverso da Rede, mas não no sentido de uma resposta, mas mais de múltiplas perguntas e questionamentos.

A ESCOLA E A IMAGEM COMO INFORMAÇÃO: RASURAS POSSÍVEIS

A questão da imagem enquanto elemento a ser trabalhado no contexto escolar foi um dos aspectos mais fortes das várias atividades e experimentações apresentadas em nosso encontro. Podemos exemplificar o contexto das discussões sobre essa questão a partir de um desses trabalhos, o desenvolvido por Flaviana Nunes na coordenação das atividades do PIBID junto a professores de Geografia e alunos do ensino básico. Temos aí um exemplo de como as imagens revelam e provocam tensões e possibilidades outras de aprendizagem e de produção de conhecimento espacial.

A ideia inicial do trabalho foi discutir com os alunos do ensino básico vários temas relacionados com o registro fotográfico do como percebiam o lugar em que territorializavam suas vidas no mundo. O lugar aí se desdobrava na casa, no bairro, na escola e na cidade. Duas coisas se destacaram dessa atividade. A primeira foi a dificuldade dos alunos em selecionar fotos que tivessem estética diferente daquela mais habitual, informativa e mimetizada ao olhar. Ou seja, a estética informativa-documental se mantém, apesar de várias discussões terem sido feitas visando apontar outras possibilidades para a fotografia.

Porque isto se dá? Seria a força da escola, onde somente fotos documentais são vistas em livros e murais? Seria a força da necessidade de comunicar? Seria a única maneira deles, alunos, se sentirem usando a fotografia? Ou seja, se fugissem desta estética, digamos, realista, estariam deixando de realizar alguma destas coisas: a escola, a comunicação do espaço (pensado como extensivo e nítido a todos), a fotografia? Em outras palavras, o que bloqueia os alunos? A educação, a concepção de espaço, a ideia de fotografia? A ideia de verdade ou realidade? A concepção de professor?

O outro aspecto se refere ao fato da escola, por meio da direção, orientação pedagógica e dos próprios professores, censurar as fotos que denotavam imagens identificadas como constrangedoras ou críticas à eficiência ordenadora e disciplinar da instituição. Ter que “censurar” algumas

fotos que apontavam ou apenas esboçavam problemas da escola é um aspecto que revela muito de uma concepção de ensino que nega a diferença, coíbe a elaboração de novas sensibilidades e não instiga a pensar o mundo a partir de como o mundo acontece. Em vez disso, a escola opta por trabalhar com a idealização da paisagem, como se ela fosse a manifestação da essência da espacialidade ali representada enquanto imagem.

Tal postura se desdobrou no próprio projeto, pondo à prova seus objetivos e finalidades. Ou seja, instigar os alunos estagiários a exercitarem outras possibilidades de leitura daquela espacialidade só pode se dar enquanto não experimentação da diversidade e da diferença, mas tão somente enquanto engessamento de uma visão fantasmagórica e fetichizada da escola. As fotos que poderiam comprometer a idealização da eficiência escolar não foram colocadas na exposição realizada na escola para não fragilizar a parceria que a universidade tem com a mesma. Paradoxalmente, ao assim tentar garantir essa parceria, que leva a tentar negar o que de fato acontece, tende a instigar o pensamento para questionar os procedimentos e a inviabilidade de ações pedagógicas que se pautam numa política da hipocrisia da paisagem enquanto verdade desejada a ser representada pelas imagens.

Afirmamos isso por entender que não é evitando essas posturas que se conseguirá pensar sobre como a escola procede. Pelo contrário, é sabendo nos orientar frente ao encontro dessas atitudes e idealizações que poderemos entender melhor os paradoxos, mazelas e potencialidades da escola e do trabalho com as imagens nesse contexto espacial, mesmo quando censuradas ou camufladas. Tais posturas nos provocam a pensar sobre as crianças tirarem fotos (mesmo não tendo podido mostrá-las a todos) implica uma participação política mais efetiva no espaço da escola.

Talvez seja esta uma das razões do porque as imagens escolares serem as que se querem neutras, pois nos colocam apenas na condição de espectadores do fato/lugar fotografado/mapeado/filmado: não terem ação política alguma no devir do espaço-social onde aparecem a não ser a de documentar passivamente o que já existe, como se o próprio ato de

documentar algo já não fosse uma atitude política de retirar aquilo do fluxo banal e dar-lhe algum tipo de destaque no pensamento, de importância singular para pensar o mundo, a vida, o espaço.

O mais interessante neste caso é que as imagens que “precisaram ser retiradas” (para não ameaçar o poder estabelecido na escola) são justamente aquelas que assumiram a vertente expressiva da fotografia de maneira mais radical: em vez de se pautarem em mostrar o que existe em enquadramentos e ângulos habituais (que se querem neutros e, por isto, nos levam a olhar da maneira habitual-externa as imagens...), escolheram enquadrar e mirar a escola a partir daquilo que era intensivo (irritante, bonito, raivoso...) naqueles que criaram-fizeram as fotografias. Por isto a observação da Ana Daou, a avaliadora externa, instiga-nos a pensá-las com mais profundidade, pois destaca os “motivos” (experiência e vivência) que levaram as fotos a serem feitas, enraizando-as no passado-presente já existente, explicando-as pelo parâmetro da identidade do sujeito (as fotos refletem o que as crianças já são).

Mais do que isso, a fotografia, enquanto linguagem que delimita um enquadramento e visa uma informação, por mais que tente afirmar a identidade da imagem com o real (ou a identidade do desejo do sujeito com a imagem capturada), acaba deslocando esta perspectiva para outra, mais sintonizada com a ideia de que é o fora que se dobra dentro de cada um em cada contexto de vida. Assim, foi o contexto da atividade educativa solicitada (tirar fotos da escola) que fez com que se agitassem forças tais nas crianças que as levaram a tirar aquelas fotos. Em outras palavras, foi o agenciamento da atividade educativa – levar a escola a entrar em devir-fotografia... pois assim a escola iria ganhar existência nas imagens – que levou à criação daquelas fotos e não (só) a identidade anterior de cada criança. O sujeito da ação não está só nas crianças, mas disperso por várias coisas: a atividade proposta, a escola com problemas visíveis (passíveis de serem fotografados), a tensão entre a direção e as crianças, e outras tantas forças... As conexões entre isto tudo gestou a força-ação de fotografar de certa maneira.

Aprisionados que estamos numa dada cultura imagética na escola, como solicitar aos alunos que criem fotos e vídeos que escapem desta cultura já dada? Quando pedimos que documentem a realidade, será que estamos fazendo a pergunta certa? Ou será que estas palavras – documento e realidade – já estão coladas num certo tipo de estética inventada pela perspectiva de foco único e radicalizada pela fotografia e pelo audiovisual habitual, de forte viés comunicativo-informativo? E é aí que a tradição escolar se enraíza – e se bloqueia – por buscar reproduzir aquilo que é tido como o mais verdadeiro e confiável? Ou como o mais real? Ou como o mais fácil e banal? Ou como o menos questionável em nossa cultura fortemente pautada pelo “creio no que vejo”?

Tais questionamentos se articulam com a questão da formação dos professores e do lugar do professor nesse processo político de educação. Que lugar é este do professor? Aquele que oferta a realidade neutralizada e quer entender as sensações (realidade intensiva, corporificada)? A que ambiguidades as obras em imagens têm levado os professores? Que devires docentes elas têm proporcionado naqueles que se aventuram a se utilizar delas em suas próprias criações para e com os alunos? Mais desafios a serem enfrentados na continuidade do Projeto da Rede.

DOGMATIZANDO DELEUZE?

No início de nosso encontro foi apresentado um quadro com os principais temas trabalhados pelos vários polos, linguagens imagéticas mais abordadas e referencial teórico mais citado nos textos, documentos e bibliografias. Destacou-se o nome de Gilles Deleuze como o pensador mais mencionado como articulador das discussões que permeiam as diversas atividades da Rede, tanto em seus textos individuais quanto naqueles elaborados com Felix Guattari. Diante disso, uma preocupação se colocou: corre-se o risco de estigmatizar o pensamento de Deleuze, dogmatizando-o numa espécie de cartilha teórica a definir o que e o como fazer as pesquisas com imagens e as relações destas com a educação e a geografia?

A resposta ou respostas possíveis para esta preocupação podem trilhar o caminho da tradição acadêmica, que se pauta em modismos teóricos que tendem a generalizar e simplificar determinados pensamentos e pensadores, fazendo-os cair no desgaste de modelos aplicados e na banalização das ideias empregadas. O risco existe, mas não é negando-o que se irá melhor relacionar com o desafio do diálogo com o pensamento de Deleuze e com o perigo de dogmatizá-lo em um cânone da verdade a ser revelada em cada pesquisa. A questão é toma-lo de forma consciente do por que estar empregando seus conceitos, pensamentos e estudos, mas não visando torna-los exclusivos e enrijecidos.

Como já foi apontado, existem trabalhos no interior da própria Rede que se diferenciam em termos de referencial teórico, formas de abordagem e objetivos de estudos. Isso significa que os limites de uma dada forma de organizar os estudos sempre serão instigados e rasurados quando da troca e contato com outra estrutura organizativa de investigação e pensamento. Se hoje, na Rede, Deleuze é majoritariamente empregado, ele não é o único e não poderá ser tomado como modelo e referencial para todas as atividades e pesquisas realizadas, mas poderá ser o intercessor principal com que a maioria estabelece contatos, seja por concordância seja por discordância com suas ideias e propostas de leitura.

A eleição de Deleuze se deu por uma série de elementos que foram sendo agenciados pelos vários pesquisadores vinculados a Rede. Na interface imagens-geografias-educação suas ideias permitiriam e permitem articular linguagens pela perspectiva de um pensamento espacializante, fazendo com que a geografia seja tomada como um parâmetro fundamental para a leitura das forças artísticas e filosóficas presentes nas imagens e processos educacionais.

Tal entendimento confluiu para as práticas e experimentações inovadoras a serem trilhadas por muitos dos pesquisadores da Rede, assim como pela busca por outros parâmetros de estudos científicos e de ação educacional que se articulam em devires minoritários, em linhas de fuga, em desterritorialização frente aos modelos maiores, institucionalizados e hegemônicos com que se pensa e se pesquisa esses temas e fenômenos.

Este é um ponto de partida na Rede: a experimentação e a busca por novas possibilidades de se pensar e exercitar o fazer científico, pautando-se mais na expressão da diferença do que na busca por semelhanças. Esse aspecto é que permitiu chegar a autores como, e sobretudo, Deleuze, pois eles (e aí temos Felix Guattari, Maurice Blanchot, Antonin Artaud, Michael Foucault, Doreen Massey etc.) apresentam possibilidades de novos pensamentos. Entendemos ser a afinidade com estes pensadores um dos motivos que leva muitos de nós a nos aproximarmos de conceitos da filosofia da diferença.

Durante as várias exposições e debates realizados, ficou claro que não fazemos uma liturgia, mas que temos encontrado, tateando, amparo nestes autores, principalmente Deleuze, para darmos sentido, sobretudo político, às nossas experimentações. Temos muitas perguntas a este pensador, que permanece nos desafiando a estudar e a realizar pesquisa e ensino a partir da conjunção “e”, a qual nos incita a conectar o que já temos com outras coisas, nos incita a fazer rizoma ao invés de plantar árvores que se desenvolvem num sentido que já se encontra estabelecido.

O rizoma é tanto mais intenso quanto mais de desdobra para fora... Fazendo conjunção das falas que aconteceram durante os nossos debates, podemos afirmar que Deleuze e Guattari nos ajudam a construir de fato a perspectiva de pensamento aberto. Se os fecharmos em normas e modelos, não estaremos indo muito além de toda tradição filosófico-científica até agora dominante nos meios universitários. É um sentido mais metodológico (metodologia da nossa existência) que teórico (do apenas idealizar o correto fazer e pensar).

Romper com a ideia de totalidade (notadamente a de tradição marxista) enquanto algo delimitado por um tempo histórico, mesmo que dialético, e que encerra as causas e os efeitos numa direção determinada de futuro, é a grande potência do pensamento deleuze-guattariano, pois rompe com cisões entre sujeito/objeto, essência e aparência, certo e errado etc., coloca-se na perspectiva de que a relação escalar entre o todo e a parte é de interação no ato do encontro, ali onde o mundo ocorre em sua singularidade.

Com Deleuze, o diálogo com a arte nos indica um profícuo intercessor em nossos combates por um alcance de maiores aberturas nas linguagens em imagens que participam-constituem grande parte do pensamento espacial contemporâneo, e praticamente a totalidade do que é oferecido como Geografia nos currículos escolares. Ao mesmo tempo, a filosofia deleuziana abre para a geografia, e para o pensamento, a ordem da diferença, da multiplicidade, do contingencial, tal como os poemas de Manoel de Barros abrem para os limites da lógica gramatical da palavra a força do poético como uma relação espacial do dizer das coisas, num processo de invenção e criação que deriva, rasura e desconstrói o desejo da uniformidade temporal que delimita o correto dizer sobre as coisas.

Portanto, o pensamento de Gilles Deleuze é em sua forma e articulação potencialmente geográfico, mas só é assim por entender que o pensamento se dá no encontro do homem/mundo. No acontecimento espacial é que se força a pensar a partir da ciência, da arte e da filosofia. Essa possibilidade é a diferença que nos instiga, que nos desafia e nos coloca em risco e...

A DIVERSIDADE REGIONAL DOS POLOS

A tendência usual de nossa cultura geográfica hegemonicamente praticada na academia, e reproduzida no universo do ensino básico, é tomar o sentido de região como o lugar, enquanto área passível de ser territorialmente delimitada a partir dos elementos e fenômenos que sobre ela se depositam e se localizam geometricamente, estabelecendo assim um limite fixo em termos de extensão e de identidade das coisas e objetos que ali se encontram. Contudo, no mundo da imagem que atualmente vivenciamos em escala global e virtual, esse sentido fixo e delimitado sofre rasuras.

Notadamente para os elementos que envolvem as atividades da Rede, podemos perceber que são pouco claras as marcas regionais de caráter, digamos, mais geográficos, mas muito nítidas as marcas institucio-

nais (que também são geográficas, pois se territorializam) . Pode-se falar de convergências em certos lugares (institucionais) de marcas regionais-geográficas (por exemplo, de estados da federação ou das metrópoles, ou de grandes regiões, como o Nordeste) que fazem destas instituições lugares despregados de suas regiões geográficas, mas fortemente vinculados ao universo acadêmico brasileiro. As marcas regionais são híbridas nas pessoas que integram a maioria dos polos .

Identificamos que aquilo que entendemos como característica regional de cada polo não esteja no fato dele produzir um pensamento local alternativo ao conjunto da Rede, mas sim pelos temas de pesquisa serem eleitos institucionalmente a partir da mirada para o mundo, em decorrência da pressão exercida pelo fora que nos afeta cotidianamente. O que podemos identificar de especificidade regional são esses elementos presentes no fora da instituição, mas capazes de afetar os temas das pesquisas, que são consequências dos processos internos a cada instituição, não chegando assim a estabelecer diferenças tão grandes nos processos de pensamento entre um polo e outro, mas permitindo singularidades passíveis de trocas, diálogos e aproximações.

É isso que identificamos com o tema da fronteira, que se expressa profundamente no polo de Dourados/Presidente Prudente e o instiga a ter um conjunto de pesquisas que abordam essa temática, e isso não ocorre de forma tão intensa nos demais polos. Com certeza, os pesquisadores dos outros polos experimentam em suas relações cotidianas outras formas de fronteiras, mas institucionalmente não chega a ser um elemento tão forte em seus cotidianos para estabelecer e incitar pesquisas com esse temário.

O mesmo ocorre com a questão da educação na região do Crato. É notório que esta também está presente nos demais polos, mas a concepção de educação mais vinculada à busca de soluções para uma boa educação justamente no Crato evidencia o quanto a pressão do fora, fortemente marcado pela pobreza da região, corrobora para que a instituição universitária ali localizada foque mais essa temática. E a vinculação dos temas da cultura e do ciberespaço nos integrantes das universidades paulistanas não

seria também a pressão do fora que os envolve com mais intensidade? O turismo aparece forte em Florianópolis, cidade marcada por uma imagem-clichê muito mais intensa aí que nas demais onde estão as universidades integrantes da Rede.

Mas o que dizer de Campinas e Vitória? Os vídeos, as fotografias e os mapas trabalhados e elaborados nesses polos são frutos de questões que estão mais vinculadas às delimitações institucionais e seus processos de especialização de pesquisa do que propriamente às singularidades culturais locais, pois a violência, o vazio e a mercadorização da vida urbana é fortemente presente em suas temáticas, fato que também ocorre, com maior ou menor intensidade, nos demais polos, mas é o corte temático privilegiado institucionalmente por estes pesquisadores.

A relação da região com os temas e obras elaboradas pelos polos se desdobrou na questão do lugar em que se dá o registro imagético e a pesquisa sobre a imagem. Isso foi apontado e bastante debatido durante nosso encontro.

Nossa avaliadora externa, Ana Maria Daou, em um de seus apontamentos insiste que a identificação do lugar é importante: a partir de onde esse lugar está colocado? Pensar esta perspectiva é muito relevante. Por que é importante, para situar um lugar que se registrou em dada imagem (desenho, fotografia, mapa, vídeo), ter de nomeá-lo? Para reduzir aquele registro imagético ao lugar? Para indicar a potência do singular de cada lugar? Para capturar o imagético dentro do espaço extensivo, tornando-o referência da imagem (ou seja, forçando-a ao lugar de representação daquele lugar)? Para poder facilitar e identificar o nome com a coisa? Se for esse o objetivo, que nova proposta de habitar está sendo feita? Como se pode criar pensamento espacial a partir de uma concordância entre elementos? Se há tal conformação, não se incita a pensar.

Em sua ponderação, Ana Daou está a dizer que quem produz a imagem, significa-a. Entendemos que essa relação vai mais além, pois a visão varia porque o grupo social varia. Não é só a pessoa que produz o significado: a cultura imagética também interfere nos mecanismos de

significação. Usar a estética do documento é compreender uma forma de pensar que é usada pelos adolescentes e jovens para dizer de outro modo a cidade, e estão dizendo de lugares, mas num contexto de informação em rede (multiplicidade espacial dos fenômenos) e não de fixação de um ponto de referência (coordenadas cartográficas de um ponto no território). As imagens educam a pensar as próprias imagens, somos subjetivados por elas. Esta é uma perspectiva importante neste projeto: as linguagens exercem suas forças sobre os gestos das pessoas, elas são tão sujeitos quanto os humanos das ações no espaço. Talvez a questão central seja escapar da história, da narrativa onde as imagens são localizadas e significadas *a priori*.

Não almejamos apenas registrar imagens que informam sobre um lugar, ilustrando o sentido a ser delimitado para o mesmo como se um ontem explicasse um hoje, ou seja, como se o tempo explicasse o espaço em sua narrativa que uniformiza a leitura. Apostamos que as imagens são forças abertas de sentidos e, por mais que nossa cultura tente limitá-las e uniformizá-las em significados já estabelecidos de conhecimento, elas rasuram a esses, corrompendo o já dado em prol de outras linhas de fuga e pensamento, numa multiplicidade de narrativas, ou seja, a espacialização apresenta a multiplicidade de histórias até aqui (MASSEY, 2008). Nesse aspecto, não importa tanto se a imagem diz um lugar já nomeado, pois ela em si instaura outros sentidos espaciais, não importando em qual lugar foi elaborada, pois ela força a um novo dizer espacial.

O espaço ganha existência nas imagens, não pré-existe a ele. Isso altera o lugar da imagem na pesquisa e na educação, pois ela não mais mostra o que já existe (informa, comunica, ilustra), mas propõe pensamentos, propõe pensar o espaço de outra maneira, com-através-pela imagem. É por isto que apostamos na potência das imagens de subjetivarem os estudantes para outras formas de pensar o espaço, a educação e as próprias imagens, sobretudo ao evidenciar que a “estética da evidência” é somente uma dentre tantas possibilidades. Quanto mais esta estética se torna única ou hegemônica ou maior, mais ela se naturaliza como sendo “a” verdade neutra e objetiva de se mostrar o espaço.

A estética dá o lugar do observador e o sentido. O tomador das imagens não só fotografou, mas reafirmou um modo de ver, portanto a estética é política. Um modo de mostrar algo é um modo de subjetivar, de localizar as imagens num certo sentido cultural: mostrar de longe é nos colocar na condição de observador do conjunto, de dar a impressão de isenção e neutralidade (e ao mesmo tempo de maior conhecimento, justo por não estar vinculado à situação mostrada).

ARTE E... CIÊNCIA E... ESCOLA E... FIM E...

Ao final do encontro da Rede Imagens, Geografias e Educação, o conjunto de pensamentos e questões era enorme. Traçar um plano de referência era mais que um desafio, era uma necessidade para podermos dar sequência ao até então realizado. As diferenças estavam e estão colocadas. As imagens informam, representam, mas também instauram o pensar e o próprio ato de pesquisar. Por elas e com elas podemos delinear linhas de ações teóricas e políticas capazes de nos instigar para além do já dado e do clichê. Pelas imagens as artes se colocam como potências para novas linguagens científicas e filosóficas, para outras geografias possíveis em outros processos de educação necessários.

Analisando o conjunto de atividades da Rede, podemos perceber que num primeiro momento todas as imagens provenientes de obras artísticas nos pareciam potentes para realizar os combates pela desasfixia do já instituído acerca das imagens audiovisuais, fotográficas e cartográficas em ambientes escolares. De fato, a grande maioria delas exerce algum desvio nas maneiras habituais de se pensar o espaço e as próprias imagens-linguagens e, com isto, todo e qualquer filme de cinema, fotografia ou mapa que havia recebido a chancela de Arte nos apareceu como potente em nossos combates.

A partir disso, as criações realizadas no escopo de cada pesquisa desenvolvida pelos integrantes da Rede, das fotografias produzidas por alunos em situações escolares, por professores em oficinas, pelos próprios

pesquisadores durante pesquisas de campo; mapas em vídeo, em música, desdobrados de brasões e desenhos; vídeos criados por professores e pesquisadores em buscas distintas de fazer a linguagem audiovisual expressar outras maneiras de dizer do/através/o espaço, pequenas dobras que fizeram o vídeo entrar em devir cachimbo, mapa, sensação, miopia etc.; os mapas e novas cartografias, em vídeo, desenhos ou montagens fotográficas, assim como as pesquisas nos vários sites da rede de computadores..., enfim, desse conjunto de atividades e pesquisas, a Arte se colocou como um intercessor fundamental para estabelecimento de nosso plano de abordagem da linguagem científica, uma linguagem em devir minoritário.

O devir é o ingresso numa metamorfose, numa zona de vizinhança (DELEUZE, 1997, p.11-12), onde os elementos se misturam (mapa e música, vídeo e cachimbo, sites de conversas banais e fotografias silenciosamente ensurdecedoras) se contaminam fazendo com que se tornem outros e venham a ser pensados e utilizados de outras maneiras, obtendo novas potencialidades. Experimentações que se enlaçam de diversas maneiras às ações de investigação, muitas delas desfazendo-se da ideia de investigar algo que já existe e atuando em criar-investigar um possível vir-a-ser de uma situação, fenômeno ou conceito espacial.

Como conclusão, notamos a extrema distância e não conectividade entre os ambientes e produções acadêmicas e escolares dos ambientes e produções artísticas. Tomados como circuitos distintos, provenientes de preocupações e engajamentos díspares, quando não antagônicos (a conhecida distinção-separação entre razão e emoção, entre intelecto-cognição e corpo-sensação, entre ciência e arte, entre conhecimento verificável e conhecimento sensível...) a grande maioria dos materiais e obras acadêmicas e escolares buscam criar uma barreira a qualquer presença de imagens que remetam à arte ou a procedimentos artísticos de criação imagética, ainda que muitas das imagens que compõem estes materiais e obras tenham profundas marcas estéticas (enquadramentos e ângulos em fotografias, cores e traços em mapas e desenhos, sons e edições em vídeo e sites).

Fotografias, filmes, desenhos, mapas, imagens encontradas nos sites da rede de computadores, foram e são nossa principal fonte de pesquisas e criações imagéticas. O que há de comum dentre as várias abordagens estabelecidas pelas pesquisas e atividades da Rede é a indefinição de significados fixos, enquanto elencam miríades de miradas e experimentações que, muitas e muitas vezes, buscam justamente cruzar, ou tornar mais fluidas as fronteiras entre o científico e o artístico, entre o ensino e a pesquisa, entre o reproduzir e o produzir pensamentos, entre ficção e documento, entre sujeito e objeto.

Seja como for, ao circular pelas imagens, na cultura extraescolar e extra-acadêmica, a fluidez da fronteira entre realidade e ficção ou entre documento e arte é enorme e cada vez mais intensificada no mundo. Ali, misturas e mais misturas fazem o chão dos significados dados às imagens ser oscilante. Num mundo onde todos se sentem pressionados a dar sua opinião, a mostrar a sua cara, as imagens têm sido muito usadas para expressar estas forças que pressionam as pessoas a se mostrarem em seu egoísmo desesperado e verdadeiro, em seu amor cético e delicado, em seus engajamentos viscerais e momentâneos, em suas mais diferentes facetas que a insidiosa presença e facilidade das imagens e telas nos leva a agir.

Vamos assim finalizando este texto perguntando de que maneira esta cultura mais fluida para além dos muros da institucionalidade escolar e acadêmica poderia compor percursos e desvios nestas instituições e nos pensamentos pelas imagens que nelas circulam. Continuamos nos perguntando, pois como afirmamos acima, não buscamos a negação ou superação de uma coisa por outra, mas sim descortinar conexões potentes para que os devires das coisas possam ser mais intensos, mais sintonizados com as perguntas que fazemos ao mundo onde vivemos, ao espaço que constituímos e nos constitui. A resposta, apesar de não a termos, sabemos que não dependerá de definir e delimitar ou esse ou aquele caminho, mas passa pela multiplicidade espacial de nossa vida e...

Referências bibliográficas:

- BARROS, M. Poesia Completa. Rio de Janeiro: Editora Leya, 2010.
- DELEUZE, G. Crítica e clínica. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G. Imagem-Movimento: cinema 1. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.
- DELEUZE, G. Francis Bacon: lógica da sensação. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- DELEUZE, G. ; GUATTARI, F. O que é Filosofia?. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- MASSEY, D. Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2008.
- SANTOS, D. O que é Geografia? Texto inédito. São Paulo, 2007

SÍMBOLOS COMO PONTES: repensando a linguagem cartográfica no ensino básico e superior no Brasil

Jörn Seemann

Professor de Cartografia da Universidade Regional do Cariri
Coordenador do Polo Crato (Ce) no Projeto Imagens, Geografias e Educação
jornseemann@gmail.com

INTRODUÇÃO

Mapas são uma poderosa forma de comunicação gráfica. Através de símbolos, a cartografia nos ajuda a expressar aqueles fenômenos e relações espaciais que de acordo com Milton Santos (1985) podem ser classificados como categorias do método geográfico: formas, funções, estruturas e processos. Os significados de ideias, conceitos e eventos no tempo e no espaço podem ser representados visualmente ao invés de recorrer ao uso exclusivo de palavras, isto é, mediante de cores e formas e sua orientação, posição, textura, valor e tamanho, com base na percepção do olho humano (BERTIN, 1967).

No Brasil, há um número considerável de publicações que se referem à linguagem cartográfica, muitas com ênfase na cartografia temática (por exemplo, MARTINELLI, 1991, 2003). Nesses textos, os autores descrevem os princípios da semiologia gráfica em detalhe, mas pouco se fala sobre como **concretamente** pôr essa metodologia em prática. O meu argumento central neste artigo é que muita atenção é dada aos aspectos formais da linguagem cartográfica sem levar em consideração como os

leitores e mapeadores do espaço geográfico compreendem as complexas relações entre a ideia a ser representada (significado) e a forma pela qual se expressa esse fato ou conceito no mapa (significante).

Segundo o geógrafo sueco Gunnar Olsson (2007), o desafio não consiste na escolha “correta” de um símbolo ou na transcrição gráfica “adequada” de um fenômeno, mas na investigação da linha divisória entre o significado (S) e o significante (s), já que “os seres humanos são animais semióticos (...), criatura[s] possuídas pelo desejo de converter todo S [significado] em s [significante], todo s em S” (OLSSON, 2007, p.80). O ponto fulcral é a ligação entre esses dois.

Como estabelecer uma ligação entre o símbolo e o significado que esse representa? Há a necessidade de regras fixas, métodos rigorosos e convenções universais para expressar essa relação? Como tratar do uso da linguagem cartográfica no dia-a-dia e na sala de aula? Esses são apenas alguns questionamentos que gostaria de levantar nesse artigo, com o intuito de abrir (talvez provocar) um debate mais amplo sobre o tema.

Dividi o texto em quatro partes: Primeiro, apresento algumas reflexões sobre a relação entre significado e significante com base em uma crônica de Rubem Alves. Em seguida, comento sobre a linguagem cartográfica com base nos princípios linguísticos de Ferdinand de Saussure para pensar em uma cartografia além da semiologia gráfica. Na seção seguinte analiso uma das minhas experiências empíricas com a cartografia temática no ensino superior, a representação cartográfica de processos de globalização, que uso como base para tecer as minhas considerações finais.

SÍMBOLOS COMO PONTES

Na edição do dia 11 de julho de 1999 do jornal Folha de São Paulo foi publicado um texto do escritor e cronista Rubem Alves (1999). Nessa miniatura sobre a educação brasileira com o título “*O rio São Francisco no Paraná?*”, Alves conta um incidente (verdadeiro ou fictício?) que ocorreu durante uma viagem aérea de Londrina a São Paulo que o escritor havia

feito. Ele olhava pela janela da aeronave e reparava um rio imenso que se destacava na paisagem abaixo. Por curiosidade, perguntou à comissária de bordo pelo nome daquele curso d'água. A aeromoça respondeu espontaneamente que era o rio São Francisco. Portanto, ela sentiu que tinha algo errado com a sua informação. Era como localizar o Rio Amazonas no Nordeste brasileiro ou o Rio Danúbio na Península Ibérica. No tira-teima com o capitão da aeronave, a comissária corrigiu o nome para Rio Parapanema, aquele que forma a divisa entre os Estado do Paraná e São Paulo¹.

Rubem Alves usa esse episódio como ponto de partida para filosofar sobre o estado da arte da educação brasileira. Para ele, há muitos “tijolos”, isto é, conhecimentos inúteis na aprendizagem, porque o sistema educacional no Brasil apenas condiciona os alunos a darem as respostas “certas” sem formular e entender as perguntas. Desta maneira, o conhecimento se torna descartável e não gera um sentido para os alunos.

O que chama a atenção nessa crônica é uma passagem na qual Alves reflete sobre símbolos e o seu uso na cartografia. A aeromoça aprendeu a forma simbólica de um rio no papel, mas não conseguiu estabelecer uma ligação com os rios reais: “Não foi ensinado a ela que o mapa, coisa que se faz com símbolos para representar o espaço, só tem sentido se estiver ligado a um espaço que não é símbolo” (ALVES, 1999, s.p).

Para a cartografia, interpreto essas observações de Rubem Alves da seguinte maneira: O ponto de partida para a cartografia deve ser a realidade e não o símbolo. O objetivo é procurar uma expressão gráfica para fenômenos e processos geográficos e não elaborar uma gramática simbó-

1 Em voo recente de Campinas para Campo Grande, tive uma experiência semelhante. Ao avistar um rio represado de grande dimensão do lado esquerdo do avião, perguntei o nome a um colega sentado ao meu lado. Ele respondeu que era o rio Tietê, mas duvidei da sua resposta. Não pude desistir e tive que consultar a comissária de bordo. Ela foi mais cautelosa do que a aeromoça no conto de Rubem Alves. Em vez de dar uma resposta espontânea, ela consultou “alguém” da tripulação com conhecimento geográfico mais profundo. Voltou depois de alguns minutos e alegremente me comunicou que era o Rio Paraná. Não acreditei nisso. Veja a nota de rodapé 14 para o desfecho dessa história.

lica pronta e definitiva à qual se atribuem objetos e formas reais. Deve-se começar com o objeto, o conceito, a ideia ou o ser-no-mundo para pensar sobre os seus significantes em vez de representar ou apresentar a realidade a partir de códigos aprendidos. A realidade gera símbolos que devem servir como pontes: “tem de me levar a algum lugar, (...) tem de ser luz que ilumina o mundo” (ALVES, 1999, s.p). Em outras palavras, “saber um mapa é ver, pelos símbolos, o espaço que ele representa” (ALVES, 1999, s.p).

Neste contexto, símbolos na cartografia não seriam fatos consumados, apresentados como soluções prontas ou regras inquestionáveis, mas manifestações gráficas que teriam como base a criatividade e o poder de expressão de cada um. Por um lado, essa simbolização de baixo para cima dá mais atenção e importância aos produtores e leitores de mapas e seus contextos socioculturais, políticos e econômicos. Por outro lado, trata-se de uma reafirmação da cartografia como forma de comunicação visual alternativa e complementar à língua portuguesa escrita e falada. Falo de reafirmação, porque as ideias sobre a linguagem gráfica como forma de expressão de conceitos e fenômenos remetem aos anos 60 do século passado, quando o geógrafo britânico William Balchin criou o termo *graficácia* (BALCHIN & COLEMAN, 1966; BALCHIN, 1972; veja também HALLISEY, 2005),

[...] uma forma de comunicação, no sentido de que utiliza certa forma de linguagem simbólica para transmitir informações sobre relações espaciais. Representações gráficas incluem mapas, fotos, imagens, diagramas, histórias em quadrinhos, croquis, pôsteres e gráficos (WILMOT, 1999, p.91, tradução minha).

Balchin reconheceu a *graficácia* como uma das virtudes relevantes para os processos de aprendizagem, ao lado da habilidade de dominar e falar a língua materna (*literácia e articulácia*) e lidar com questões de matemática (*numerácia*).

Para essa forma de comunicação, tanto o leitor como o mapeador precisam ter conhecimentos sobre a representação gráfica de fenômenos, habilidades perceptuais e uma compreensão de conceitos espaciais para gerar formas gráficas para a comunicação com outros (WILMOT, 1999, p.91-92). Como expressar as nossas ideias através de símbolos? Como estimular essa aprendizagem na sala de aula? Um primeiro passo será lançar um olhar crítico às bases teóricas que definem a linguagem cartográfica.

LÍNGUA E LINGUAGEM NA CARTOGRAFIA²

O linguista suíço Ferdinand de Saussure pode ser considerado uma das maiores inspirações para os debates iniciais sobre a linguagem cartográfica no século XX. No seu livro “Curso de Linguística Geral”, originalmente publicado em 1916, ele concebe uma língua como um sistema de signos que expressam ideias (SAUSSURE, 1959, p.16).³ Saussure chamou esse campo de estudo de semiologia, que é parte da psicologia social e da psicologia em geral, a ciência que investiga o que constitui signos e quais são as leis que determinam esses símbolos (SAUSSURE, 1959, p.16).

Um dos pontos centrais no “Curso de Linguística Geral” é a diferenciação entre língua e linguagem. Saussure utiliza o termo *langue* (língua, *language* em inglês) para descrever as regras coletivas para um sistema de signos. *Parole* (fala, *speech* em inglês) expressa como as pessoas articulam esses signos na prática. Em um sentido mais amplo, *parole* não se restringe

2 Uma versão anterior deste texto foi submetida para ser publicada em uma revista de ciências sociais no Brasil. No parecer em que justificou a rejeição do artigo, um dos avaliadores argumentou que “falta fundamentação teórica ao proponente para discutir a linguagem cartográfica como elo de ligação (*sic!*) entre o que, como e por que se representa o espaço geográfico no mapa.” Pergunto sem cair na redundância: Será que há elos sem estabelecer ligações? No ademais, o parecerista salientou a importância de Piaget e Saussure (*sic!*) e indicou a leitura das escritas de Pierce (*sic!*), isto é, Charles Sanders Peirce.

3 Na hora de escrever esse artigo, apenas tive acesso a uma edição dos anos 50, escrita em inglês (SAUSSURE, 1959). As citações de Saussure são minhas traduções da versão inglesa. Há também uma nova edição em português, lançada alguns anos atrás (SAUSSURE, 2008).

a palavras, mas também se refere a outras formas de expressão como a linguagem gráfica, gestos, música e fotografia.

Para Saussure, língua é uma construção coletiva de regras (“leis”) para usar palavras e frases. O ato de falar (*parole*) é individual, acessório ou até acidental e se orienta pelo sistema linguístico que é impessoal e coletivo. Nas palavras do linguista suíço, **“língua não é uma função do falante; é sim o produto que é *passivamente* assimilado pelo indivíduo. Nunca requer premeditação, e reflexões apenas entram para fins de classificação”** (SAUSSURE, 1959, p.14, grifo meu).

Saussure concebe a linguagem como “passivamente assimilada”. Para ele, os falantes de uma língua aparecem como seguidores passivos das leis e regras de sintaxe e gramática do respectivo idioma: “É o lado social da fala, fora do indivíduo que não é capaz de criar nem modificar isso [a fala]” (idem, *ibidem*). A fala é um processo de aprendizagem que apenas existe como uma espécie de contrato que é “assinado” pelos membros de um coletivo ou uma comunidade (idem, *ibidem*).

Essas afirmações de Saussure refletem o espírito da época em que ele vivia. As ciências sociais na França na virada do século XX foram fortemente influenciadas pelos pensamentos de Auguste Comte e Émile Durkheim que definiram as ciências como busca por fatos sociais, leis universais e métodos objetivos. **Saussure não é uma exceção. Para ele, a linguagem (*parole*) está demasiadamente instável para deduzir regras e isolar fatos. Assim sendo, uma língua (*langue*) com as suas certezas e padrões é um objeto de estudo bem definido e**

[...] é algo que podemos estudar separadamente [...]. Podemos facilmente assimilar seus organismos linguísticos. Podemos dispensar os outros elementos da fala; de fato, a ciência da língua apenas é possível quando os outros elementos são excluídos (SAUSSURE, 1959, p.15).

Essa breve apresentação da linguística *saussureana* serve para levantar alguns questionamentos sobre a cartografia. Saussure é considerado

um dos pais do estruturalismo que marcou o percurso não apenas das ciências humanas e sociais (sobretudo da antropologia) em partes da Europa, mas também influenciou a trajetória da cartografia. Foi através dos trabalhos do cartógrafo francês Jacques Bertin (1918-2010) que a semiologia gráfica se estabeleceu como modo dominante de pensar a linguagem cartográfica no Brasil (BERTIN e GIMENO, 1982; BONIN, 1982).

Portanto, essa abordagem, apesar da sua validade científica, apresenta a cartografia como se fosse uma língua com gramática e regras, e não algo que parte da realidade das pessoas. Na concepção de Saussure, o indivíduo é passivo e apenas segue as leis da língua sem poder de modificá-la. No contexto da cartografia, as pessoas que produzem mapas codificam os seus dados de acordo com essas regras e convenções, enquanto os leitores de mapas aprendem o “vocabulário” para decodificar os conteúdos das representações cartográficas. De fato, essa concepção da linguagem cartográfica parece mais como a tentativa de criar uma língua cartográfica que engessa a expressão não-verbal. Minha intenção não é menosprezar a semiologia gráfica, mas apontar as limitações quando se cria um sistema de signos que não se baseia no cotidiano e na percepção dos indivíduos.

De certa forma, há uma analogia com os debates atuais sobre a língua portuguesa. Por um lado, há autores (por exemplo, CIPRO NETO e INFANTE, 1998) que concebem a língua culta e “correta” como objetivo da aprendizagem e formação de pessoas. Essa concepção é questionada por autores como Marcos Bagno (1999, 2003, 2009) que defendem uma abordagem sociolinguística e uma ideia mais dinâmica e pluralista do português. Os indivíduos não são passivos. Eles dialogam com a sua língua e a modificam ativamente.

Ao transferir esse pensamento para a cartografia, podemos dizer que a linguagem cartográfica precisa focar mais os indivíduos e não o coletivo e estudar mais os processos de simbolização com a definição de significados e significantes. Dentro da disciplina cartográfica, a cartografia temática trata especificamente desses assuntos. Enquanto a cartografia básica é estritamente descritiva e geométrica, a cartografia temática é analítica e explicativa. Um mapa temático pode ser definido como

*[...] representação ou esboço de um determinado tema [...]. Seu objetivo é expressar cartograficamente e por meio de técnicas variadas temas para que o leitor possa entender o que se quer passar com aquela representação*⁴.

Em outras palavras, a produção de mapas temáticos não enfatiza medições e processos normativos, mas a visualização de dados geográficos, um terreno muito promissor para testar a criatividade e a *graficácia* das pessoas.

Na seção seguinte apresento um estudo de caso da minha experiência como docente da disciplina cartografia temática para indicar caminhos de como iniciar um debate sobre essas ideias na prática.

MÚSICA ROCK, MAPAS E A GLOBALIZAÇÃO

Início a primeira aula da minha disciplina cartografia temática (quarto semestre, licenciatura em geografia, Universidade Regional do Cariri) dialogando com os meus alunos sobre o emprego da linguagem cartográfica. O objetivo geral das minhas aulas é preparar os meus estudantes para que eles possam compreender a simbologia gráfica como forma de comunicação e expressão e refletir como produzir mapas da sua autoria.

A globalização, na sua dimensão espacial, é usada como tema por excelência para representar fluxos e processos no cenário político-econômico-cultural mundial. Para essa finalidade, os alunos recebem a letra da música *Disneylândia* da banda de rock Titãs (1993) e escutam a sua apresentação musical duas ou três vezes, com a finalidade de realizar um exercício prático. Segue a letra na sua íntegra:

Filho de imigrantes russos casado na Argentina com uma pintora judia,

4 Definição apresentada por Renato (aluno do quarto semestre de licenciatura em geografia, período noturno, na universidade em que trabalho) na avaliação escrita final da disciplina Cartografia Temática.

casou-se pela segunda vez com uma princesa africana no México.
Música hindu contrabandeada por ciganos poloneses
faz sucesso no interior da Bolívia.
Zebras africanas e cangurus australianos no zoológico de Londres.
Múmias egípcias e artefatos íncas no museu de Nova York.
Lanternas japonesas e chicletes americanos
nos bazares coreanos de São Paulo.
Imagens de um vulcão nas Filipinas passam
na rede de televisão em Moçambique.
Armênios naturalizados no Chile procuram familiares na Etiópia.
Casas pré-fabricadas canadenses feitas com madeira colombiana
Multinacionais japonesas instalam empresas em Hong-Kong
e produzem com matéria prima brasileira
para competir no mercado americano.
Literatura grega adaptada para crianças
chinesas da comunidade europeia.
Relógios suíços falsificados no Paraguai,
vendidos por camelôs no bairro mexicano de Los Angeles.
Turista francesa fotografada semi-nua com o
namorado árabe na baixada fluminense.
Filmes italianos dublados em inglês
com legendas em espanhol nos cinemas da Turquia.
Pilhas americanas alimentam eletrodomésticos
ingleses na Nova Guiné
Gasolina árabe alimenta automóveis americanos na África do Sul.
Pizza italiana alimenta italianos na Itália.
Crianças iraquianas fugidas da guerra não obtém visto
no consulado americano do Egito para entrarem na Disneylândia.
(Titãs; Arnaldo Antunes: 1993)

As 17 frases da música tratam dos diversos fenômenos da globalização que são responsáveis pela produção e transformação de espaços, territórios, paisagens e lugares. Os Titãs apontam processos de (des)territorialização, expansão econômica e cultural e difusão e circulação de mercadorias e bens no mundo atual.⁵A letra é um discurso sobre imigran-

5 Para um exemplo da música Disneylândia como questão para o vestibular, veja <http://>

tes russos na Argentina, relógios suíços falsificados no Paraguai, múmias egípcias nos museus de Nova Iorque e a venda de pilhas americanas para o uso de eletrodomésticos ingleses na Nova Guiné. De acordo com a música, tudo está em movimento ou em transformação, menos a pizza italiana. Cada linha da música contém referências geográficas e apresenta um fato diferente sobre a globalização.⁶

O desafio para os alunos consistia em converter a letra da música em um mapa. Como usar a linguagem cartográfica para representar conceitos e fenômenos sobre a globalização? Os trabalhos (em forma individual ou em dupla) foram entregues na véspera da aula seguinte para compartilhá-los com a turma e discutir os seus conteúdos na sala de aula.

Para esse exercício não foi dada uma introdução à cartografia temática ou à linguagem cartográfica.⁷ Os alunos tiveram que solucionar o problema da representação com base nos seus conhecimentos prévios e suas habilidades de se comunicar graficamente. Apenas foram dadas instruções gerais para a elaboração do mapa: o uso de um mapa mudo do mundo para facilitar a representação dos conteúdos, a utilização de várias técnicas e recursos como símbolos, cores, textos, linhas, pontos e imagens. Também foi pedido aos alunos que incluíssem elementos cartográficos considerados essenciais para um mapa (título, direção, escala, fonte e legenda).

Durante três semestres em 2011 e 2012, coletei mais do que 40 mapas que analisei de acordo com os seguintes critérios: aparência (formato, tamanho, aspectos formais, técnicas e recursos), conteúdos (o que é representado?) e o uso da linguagem cartográfica (símbolos, conteúdos da legenda, classificação dos dados).

www.coseac.uff.br/trm2000/provas/rgeografia.pdf. Acesso em 27 jul de 2012.

⁶ Outro exemplo para trabalhar a globalização é uma mensagem que está circulando pela internet em diversas versões há mais do que uma década (por exemplo, <http://br.groups.yahoo.com/group/listageografia/message/22645>, 27 abr 2004). O texto alude ao caráter internacional do acidente do carro em que a Princesa Diana morreu e menciona as conexões internacionais dessa tragédia humana: o namorado egípcio, o carro alemão, o motorista belga que bebia uísque escocês etc.

⁷ O único contato com a cartografia que os alunos tiveram até o quarto semestre foi com as aulas de cartografia básica ministradas no segundo semestre do curso.

O formato e tamanho dos desenhos variaram bastante, desde cópias xerocadas de um mapa-múndi em A4, com algumas linhas coloridas timidamente traçadas até pôsteres enormes com um emaranhado de linhas, formas geométricas e imagens. Uma dupla de alunas optou pela produção de uma maquete, na qual cada processo de globalização mencionado na música foi representado através de uma bandeira, isto é, uma imagem do tema colada a um palito que foi fincado dentro da área de cada país da canção (imagem I).

Imagem I
A música como maquete (detalhe)



Fonte: SEEMANN. Trabalho com os alunos do quarto ano de geografia

Na maioria dos mapas, os alunos usaram lápis-de-cor e canetas para indicar fluxos, desenhar símbolos ou colorir áreas. Alguns usaram imagens que eles recortaram de revistas ou baixaram pela internet para visualizar os conteúdos.

Quanto ao espaço globalizado representado, os desenhos eram, em geral, mapas convencionais do mundo, centrados na Europa e no Oceano Atlântico. A simples reprodução de um mapa existente e sua transferência

para uma folha de papel foi o caminho mais fácil para realizar a tarefa. A qualidade dos mapas indica que os seus autores se dedicaram à tarefa de maneiras diferenciadas. Alguns desenhos foram o resultado de um esforço de muitas horas como no caso da maquete mencionada acima, enquanto outros não passaram de um rabisco feito em poucos minutos como pode ser visto na imagem II. Os contornos dos continentes foram traçados apressadamente, enquanto linhas retas entre os países serviram para indicar as conexões globalizadas. O desenho não contém legenda nem título.

Imagem II

O mapa da música como tarefa de cinco minutos



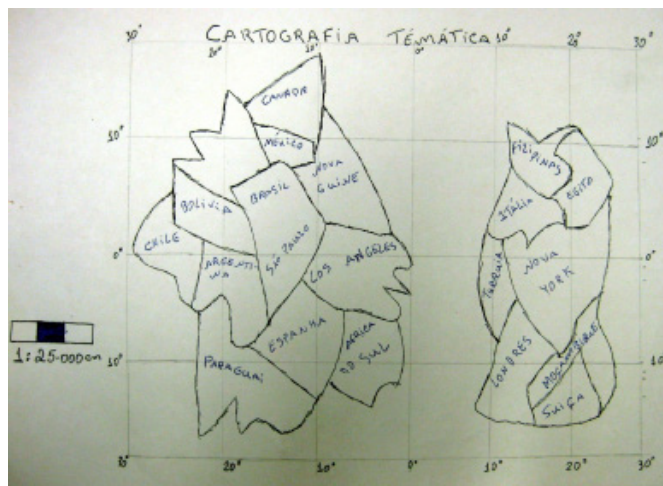
Fonte: SEEMANN. Trabalho com os alunos do quarto ano de geografia

Outros desenhos mostraram que alguns alunos até tinham dificuldades de reproduzir mapas existentes. Levando-se em conta que o exercício foi uma tarefa a ser feita em casa, muitos trabalhos eram incompletos. Havia um mau uso do espaço na folha do papel. Os nomes de alguns países foram escritos errados, confundidos com outros países ou posicionados longe do lugar correto. Nova Guiné virou Guiné. Aquele país no “canto inferior da direita” foi denominado *Astrália*. *Hindonésia*? De onde

vem o H? A globalização parece um discurso sem fixar o mapa do mundo na cabeça dos seus autores.

Por outro lado, alguns alunos apresentaram soluções (carto)gráficas experimentais e surpreendentes. Pode-se especular sobre as suas razões de “subverter” consciente ou inconscientemente a configuração das massas terrestres. Talvez seja o desconforto na hora de representar conexões entre lugares distantes. Títulos como “Continente Disneylândia” ou “Países do Bloco Musical da Disneylândia” poderiam servir como exemplos dessa desconfiguração/reconfiguração cartográfica, dando preferência a uma pangeia geográfica. Como exemplo dessa subversão involuntária, a imagem III representa cerca de vinte das localidades da música em dois “continentes”. O desenho contém também uma malha de coordenadas e uma escala gráfica, ambas fictícias, como se fosse uma simulação (um simulacro?) desses elementos cartográficos.

Imagem III
A Disneylândia como continente simulado



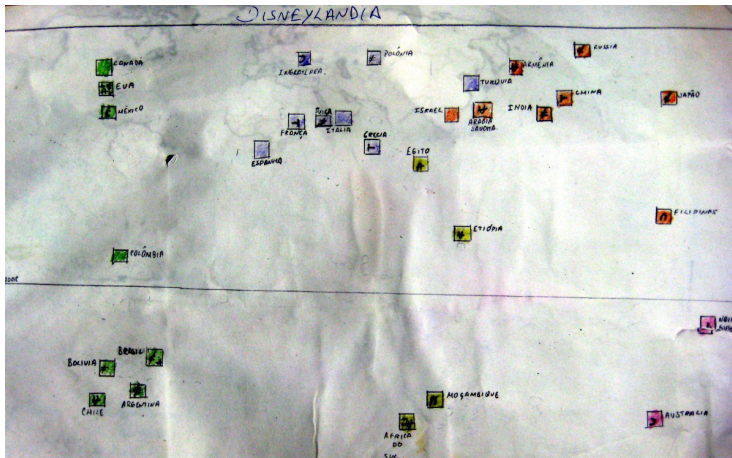
Fonte: SEEMANN. Trabalho com os alunos do quarto ano de geografia

Outro exemplo é um desenho que mostra os países da música como um quebra-cabeça. Setas em cores diferentes, mas sem especifica-

ção, anunciam o objetivo da tarefa: “Em busca do percuso” (*sic!*). Em outros casos, os contornos dos locais da globalização foram recortados de mapas ou desenhados à mão, aparecendo como “ilhas” em cores diferentes que flutuam em um oceano imaginário. Um aluno (imagem IV) reduziu o mapa do mundo a um conjunto de quadrados coloridos de tamanho padronizado, cada um representando um dos países mencionados, independentemente da sua área territorial.

Imagem IV

Os países da música “Disneylândia” como ilhas quadradas flutuantes no espaço



Fonte: SEEMANN. Trabalho com alunos do quarto ano de geografia

Quanto à linguagem cartográfica, quase todos os desenhos contêm uma legenda para explicar os diferentes símbolos e cores nos mapas. Em vários casos, as cores na legenda foram usadas apenas para distinguir o território de cada país dos outros, igual a um mapa político do mundo, no qual as cores não têm uma função além da separação visual de áreas. Um dos mapas inclui uma legenda com nada menos do que 33 itens em várias folhas, fixadas com um clipe no canto inferior esquerdo do desenho. Cada país é representado através de uma cor diferente em forma de faixas, nem sempre distinguíveis de outras tonalidades. Há um conjunto de ilhas na costa americana, enquanto a Europa foi deslocada muito para o leste e a

China espremida no lado direito porque os autores parecem ter calculado mal o espaço físico no papel.

Outros estudantes procuraram representar a música linha por linha, traçando os lugares através de setas de cores diferentes ou de símbolos. A imagem V é um exemplo de um mapa pictórico da música. Desenhos facilmente reconhecíveis visualizam os conteúdos que são explicados na legenda (por exemplo, o casal na área do México = filho de imigrante russo com princesa africana no México).

Imagem V
Mapa pictórico da Disneylândia



Fonte: SEEMANN. Trabalho com alunos do quarto ano de geografia

Descontentes com a limitação da linguagem gráfica, alguns autores escolheram imagens que pesquisaram no site da *Google* para visualizar cada linha da música. O resultado parece menos com um mapa do que com uma colagem de imagens (imagem VI)⁸.

⁸ No site do *Youtube*, encontra-se um videoclipe “caseiro” da música que é a visualização dos conteúdos de “Disneylândia” em uma seqüência de dezenas de imagens (<<http://www.youtube.com/watch?v=IBYDJrRyDfI>>). Acesso em 27 jul. de 2012.

Imagem VI
Tradução imagética da música “Disneylândia”



Fonte: SEEMANN. Trabalho com os alunos do quarto ano de geografia

Poucos alunos tentaram classificar os seus dados e criar categorias temáticas para os conteúdos da música. Em um caso, o desenho foi um mapa-múndi temático reduzido a duas categorias: os países que foram mencionados na música e aqueles que não. Havia tentativas de diferenciar os fluxos da globalização em classes como imigração, exportação, cultura, animais, mercadorias ou pessoas.

Talvez a tentativa mais criativa de representar os fluxos da música tenha sido o trabalho de dois alunos que usaram uma melancia e um macaco de pelúcia (imagem VII). Para os autores dessa obra artística, a melancia, pintada em azul para representar os oceanos, tendo os continentes em forma de recortes de mapas colados na sua superfície, indica que com a “conexão global” (título do trabalho), o mundo se torna pequeno, enquanto o macaco, como alusão à Disneylândia, expressa a ideia de que a globalização “faz a gente passar mico”. Um “painel de controle” de isopor, que contém todos os versos da letra da música dos Titãs, mostra as

conexões ao mundo através de antenas ou parabólicas, representadas em forma de pinos coloridos.⁹

Imagem VII
O mundo-melancia



Fonte: SEEMANN. Trabalho com alunos do quarto ano de geografia

Apesar desses mapas criativos do mundo, muitos alunos enfrentaram dificuldades consideráveis na hora de usar a linguagem cartográfica na prática. Apesar de terem produzido uma grande variedade de desenhos com cores e conteúdos diferentes, muitos estudantes não encontraram uma solução para representar os processos de globalização e sua dinâmica espacial através de símbolos. A abundância de informações condensadas nas linhas da música provocou reações diferentes.

⁹ O mapa-melancia teve um triste fim. Apesar da minha advertência sobre tintas tóxicas e sabores alterados, um dos autores da obra decidiu cortar a melancia para comer uma fatia. Desisti da sua ideia. A melancia cortada ficou na sala do Centro Acadêmico de Geografia por alguns dias até que uma alma bondosa tomou a coragem de jogar fora a massa mole e mal-cheirosa. Menciono esse episódio para mostrar que há processos e/ou histórias atrás de qualquer imagem ou mapa.

Alguns mapas não passaram de uma simples localização dos países mencionados na canção, o que corresponde ao primeiro nível de aprendizagem, proposto por Maria Elena Simielli (1999): “o aluno localiza e analisa um determinado fenômeno no mapa” (p.99). Portanto, muitos professores do ensino básico não trabalham com os outros dois níveis, mais avançados: a correlação e a síntese, “que são níveis mais elaborados e complexos, portanto mais ricos no trato da informação” (SIMIELLI, 1999, p.102). Simielli se referiu ao ensino básico no Brasil, mas o caso do meu exercício com o mapa da Disneylândia mostra que também há alunos universitários que ainda não completaram essa aprendizagem cartográfica.

A maior dificuldade era como visualizar os processos da globalização (carto)graficamente. Em uma das minhas aulas, uma estudante desafiou a minha prática docente ao perguntar como eu desenharia um mapa para esse exercício. Respondi que também não teria uma solução pronta. Devido à complexidade do tema, o volume de detalhes e a dificuldade da transposição didática na sala de aula, seria preciso refletir mais sobre a linguagem cartográfica. Na verdade, os mapas não eram soluções para a tarefa, mas pontos de partida para entrar mais no mundo da comunicação e expressão gráfica nos mapas.

Como processos “em movimento” como migrações e a circulação de bens materiais e imateriais podem ser representados em um mapa? Será que o simples uso de cores, linhas e pontos faria justiça aos fenômenos geográficos que procuramos visualizar? Como seria um “mapa perfeito”? A representação cartográfica no papel parece insuficiente para traduzir a dinâmica da globalização. O emprego de outras técnicas precisa ser considerado, por exemplo, o uso do som para criar uma narrativa que permitirá uma viagem pelo mundo de lugar para lugar ao escutar a música linha por linha.

Através de recursos da informática, essas histórias da globalização poderiam ser convertidas em uma seqüência animada na tela do computador. No papel, os alunos poderiam pensar em uma solução com múltiplos mapas, mas para isso, eles precisam analisar e processar os dados, sim-

plificar e generalizar. Para alcançar esse objetivo, a educação cartográfica precisa incluir estratégias que ensinem a ler dados e treinar o raciocínio geográfico e cartográfico, isto é, interpretar, deduzir e especular sobre a produção e transformação do espaço através de mapas, imagens, filmes, músicas, livros e outras modalidades.

REPENSANDO A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA

Este artigo é um convite para abrir uma discussão mais ampla sobre o uso da linguagem cartográfica na sociedade em geral e no ensino básico e superior em particular.¹⁰ Através de uma apreciação crítica das bases teórico-metodológicas dessa linguagem, procurei mostrar que é necessário repensar a simbologia na cartografia e ir além das abordagens predominantes. Há muitos exemplos de trabalhos recentes (por exemplo, KRYGIER & WOOD, 2011, TUFTE, 1990, 1997; também NUÑEZ, 2010), nos quais os autores dão ênfase ao uso criativo de símbolos em vez de simplesmente seguir as regras de uma “gramática espacial”.

No ambiente da sala de aula, a aprendizagem da linguagem cartográfica ainda se encontra em um estágio inicial. Há uma discussão de conceitos como escala, projeções, coordenadas e fusos horários, mas há poucas tentativas de trabalhar a simbologia. Reconhecer os mapas temáticos como instrumentos de comunicação e expressão leva a uma melhor consciência sobre o valor da cartografia na nossa sociedade – também para superar a cultura de copiar e reproduzir no ensino e ajudar os alunos e cidadãos a criar verdadeiras soluções gráficas. Essa concepção da cartografia passa dos limites da disciplina. Parcerias com a informática e a arte são caminhos possíveis e desejáveis (SEEMANN, 2012).

Através desse estudo empírico com mapas temáticos, quis mostrar que a maior preocupação na minha pesquisa não é com o produto final,

10 Apresentei um exemplo do ensino superior, mas na realidade brasileira, os mesmos problemas estão ocorrendo em todos os níveis educacionais, desde o ensino fundamental ao ensino superior.

mas com os processos de aprendizagem e da produção. Os exemplos que discuti acima servem como estratégia na sala de aula, não apenas para avaliar a nossa *graficácia*, mas também para compartilhar nossos problemas e conhecimentos. Para muitos alunos, a discussão do conjunto de mapas na sala de aula foi o primeiro passo para reconhecer o potencial da linguagem cartográfica (imagem VIII), não apenas como ferramenta útil para o ensino, mas também como prática prazerosa¹¹.

Imagem VIII

Exposição dos mapas temáticos na sala de aula



Fonte: SEEMANN. Trabalho com os alunos do quarto ano de geografia

Durante a exposição dos mapas, alguns alunos chegaram a tirar fotos das suas obras ou até posaram em frente dos seus trabalhos, com direito a muitas risadas e divulgação no *facebook*. Os mapas não foram necessariamente representações bem-sucedidas, mas pelo menos ajuda-

11 Um aspecto em pesquisas como essa que precisa ser explorado mais são os depoimentos dos alunos. Enfrentei muitas dificuldades de conseguir comentários dos autores dos mapas. Tive a impressão de que muitos alunos não queriam falar sobre os seus mapas por sentirem vergonha ou não encontrarem palavras para explicar as suas ideias.

ram a criar algo que se pode definir como identidade cartográfica, uma identificação com mapas e a linguagem cartográfica para expressar ideias, conceitos e até emoções.

A transformação do ensino da cartografia também requer uma mudança da prática docente na sala de aula, enfocando mais nos alunos e na sua aprendizagem. No caso da minha aula sobre os mapas da Disneylândia, os estudantes partiram do concreto (a sua visão do mundo e da cartografia) antes de discutir o abstrato (as concepções da linguagem cartográfica). Em um terceiro momento durante o semestre, os alunos tiveram que partir para a prática de novo e produzir um mapa temático da sua autoria, nesta vez acompanhado de um relatório no qual descreveram e interpretaram a sua representação cartográfica e explicaram as suas metodologias e dificuldades.¹²

O uso da linguagem cartográfica também é um recurso importante para discutir o espaço geográfico nas suas diferentes escalas. Observei que o debate sobre a globalização raramente inclui mapas e referências a lugares concretos. A geografia parece mais como um discurso e não como a ciência que procura revelar formas, funções, estruturas e processos.

Como podemos falar da globalização nas suas dimensões geográficas, quando estamos incapazes de imaginar o espaço real?¹³ Ironicamente, a geografia tradicional baseada no decoreba do “esqueleto cartográfico” do mundo tem sim a sua importância e relevância, mas as nossas atitudes supostamente “críticas” frequentemente ignoram a necessidade de saber imaginar e visualizar o espaço antes de analisar os processos da produção e transformação do espaço.

Como podemos falar da globalização sem termos um mapa do mundo na nossa mente, no qual as áreas e territórios apontam para lu-

12 Para a discussão desse modelo hipotético de construção de conhecimento (concreto-abstrato-concreto), veja Meirelles & Schweig (2012).

13 Lembro-me do caso de uma ex-colega minha, com título de mestre, que confundiu cidades com províncias, territórios e países, pensando que eu obtive o meu doutorado na cidade de Texas!

gares reais? Afinal, a nossa visão da realidade é a base dos nossos mapas. Devemos usar a linguagem cartográfica para transmitir e transcrever essas informações e conhecimentos. O maior desafio é como estabelecer essa ponte.

Para encerrar as minhas reflexões, gostaria de voltar mais uma vez à crônica de Rubem Alves. Nas minhas aulas de cartografia temática, sempre peço aos meus alunos que escrevam um ensaio sobre o descaso da comissão de bordo. Como ela poderia aprender a compreender os símbolos como pontes? Para provocar a turma, pergunto se queriam ser aeromoças ou leitores e mapeadores críticos do espaço. A resposta é uníssona e unânime, mas ainda há muitas incertezas de como se apropriar da linguagem cartográfica e como se tornar um cidadão crítico do espaço na prática. Quanto mais penso sobre a crônica, mais acho que Rubem Alves também não estava sem culpa. Por que ele mesmo não sabia a resposta? Por que não consultou um mapa antes da viagem? Que mapa mental do Brasil e do mundo carrega na cabeça?¹⁴ Parece que o ponto de partida nessa viagem cartográfica somos nós mesmos e como percebemos e concebemos o mundo. Suspeito que temos ainda muitas pontes para construir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. 1999. O rio São Francisco no Paraná. **Folha de São Paulo**, 11/07/1999. Disponível em <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/goioere/arquivos/File/geografia/jornalfolhasaopaulo.pdf>>. Acesso em 27 jul de 2012.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.

14 Veja nota de rodapé 1. Ao refletir sobre o caso da aeromoça, devo dizer algumas palavras em defesa de Rubem Alves. Após a viagem de Campinas a Campo Grande verifiquei a trajetória do meu voo no *Google Earth*, mas não consegui encontrar uma resposta definitiva. O Paranapanema fica a cerca de cem quilômetros ao sul da rota esperada, o Tietê deveria aparecer no lado direito do avião e não à esquerda e o Paraná corre perpendicularmente ao itinerário. Portanto, não tenho informações sobre a rota. Há curvas no percurso? Será que a beleza da imagem (e do imaginário!) o *Google Earth* está livre de distorções? De qualquer maneira, no caso de uma queda do avião eu ficaria igualmente perdido!

_____. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira.** São Paulo: Parábola, 2003.

_____. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.

BALCHIN, W.G.V. Graphicacy. **Geography**, v.57, n.3, p.185-195, 1972.

BALCHIN, W. G. V., Coleman, A.M. Graphicacy should be the fourth ace in the pack. **Cartographica**, v.3, n.1, p.23-28, 1966.

BERTIN, Jacques. **Sémiologie graphique.** Paris: Mouton, 1967.

BERTIN, Jacques; GIMENO, Roberto. A lição da cartografia na escola elementar. *Boletim Goiano de Geografia*, v.2, n.1, p.35-56, 1982.

BONIN, Serge. Novas perspectivas para o ensino de cartografia. *Boletim Goiano de Geografia*, v.2, n.1, p.73-87, 1982.

CIPRO NETO, Paquale; INFANTE, Ulisses. Gramática da língua portuguesa. São Paulo: Scipione, 2004.

HALLISEY, Elaine J. Cartographic visualization: an assessment and epistemological review. **Professional Geographer**, v.57, n.3, p.350-364, 2005.

KRYGIER, John; WOOD, Denis. **Making maps.** A visual guide to map design for GIS. 2ª edição. New York: Guilford Press, 2011.

MARTINELLI, Marcello. **Curso de cartografia temática.** São Paulo: Editora Contexto, 1991.

_____. **Mapas da geografia e cartografia temática.** São Paulo: Editora Contexto, 2003.

MEIRELLES, Mauro; SCHWEIG, Grazielle Ramos. Antropologia e educação: um diálogo necessário. **Percursos**, v.13, n.1, p.81-97, 2012.

NUÑEZ, José J. R. Ideas para el uso de las caras de Chernoff em la cartografía escolar. **Boletim de Geografia**, v.28, n.1, p.5-15, 2010.

OLSSON, Gunnar. **Abysmal.** A critique of cartographic reason. Chicago: University of Chicago Press, 2007.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Course in general linguistics**. New York: Philosophical Library, 1959.

_____. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2008.

SEEMANN, Jörn. Subvertendo a cartografia escolar no Brasil. **Geografares**, n.12, p.138-174, 2012.

SIMIELLI, Maria Elena. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani, org. **A geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999, p.92-108.

TTTÁS. Disneylândia. In: TTTÁS. **Titanomaquia**. Rio de Janeiro: WEA, 1993.

TUFTE, Edward. **Envisioning information**. Cheshire, CT: Graphics Press, 1990.

_____. **Visual explanations: images and quantities, evidence and narrative**. Cheshire, CT: Graphics Press, 1997.

WILMOT, P.D. Graphicacy as a form of communication. **South African Geographical Journal**, v.81, n.2, p.91-95, 1999.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer aos alunos do quarto semestre do curso de licenciatura em geografia da Universidade Regional do Cariri (2011.2, 2012.1 e 2012.2) que aguentaram os meus experimentos com bastante paciência e que foram uma inspiração quase inesgotável para os meus pensamentos sobre mapas temáticos e a linguagem cartográfica.

SENTIDOS REVELADORES DA PAISAGEM: contribuições para a geografia da percepção na escola

Antonio José Bezerra

Graduando em Geografia na Universidade Regional do Cariri (CE)
Participante do Polo Crato (CE) no Projeto Imagens, Geografias e Educação
pajé.bezerra@gmail.com

O ato de ver e de olhar [...] não se limita a olhar para fora [...] não se limita a olhar o visível, mas também, o invisível. De certa forma, é o que chamamos de imaginação. (Oliver Sacks)

INTRODUÇÃO

O aluno pergunta: “Professor, o cheiro está na paisagem?” Sem responder, o professor decide proporcionar para o aluno uma experiência da qual o próprio aluno possa tirar as respostas e assim chegar a uma compreensão. Eis o aspecto mais abrangente do fabular.

Fabular não responde à necessidade de integrar todas as culturas, todas as formas de subjetividade e todas as línguas num devir comum, mas apenas a necessidade estratégica de salvar da alienação uma cultura, para permitir o florescimento de uma subjetividade, para arrancar do silêncio uma língua. (PELLEJERO, 2008, p.73).

Florescer uma subjetividade. Sentir uma paisagem por todos os sentidos, pelo aroma que emana das flores. Fabular em geografia.

Relph (1979, p.1) considera quatro significados para o termo geografia: como disciplina acadêmica administrativamente distinta; como um

corpo formal de conhecimento no qual são levados em conta os arranjos espaciais, as relações homem-natureza; como a ciência que se dedica ao arranjo espacial e cartográfico específico das coisas, regiões e nações; como o padrão pessoal de atividades e encontros com lugares e, paisagem. O objeto de estudo da geografia da percepção está relacionado com este último significado da geografia, tendo como embasamento a filosofia fenomenológica. Nela se busca um método que, segundo Relph (1979, p.4-5), consiste nos seguintes aspectos:

- A intenção, ao observar um fenômeno geográfico de experiência, de contato, é descrever a coisa experimentada e não explicá-la;
- Ao descrever o fenômeno, colocar-se no lugar dos que estão experimentando;
- Fazer uso do maior número possível de fontes;
- Procurar consistência e estruturas nos significados do fenômeno;
- A partir da identificação e interpretação das estruturas de experiência (geográfica), examinar onde essas estruturas se originam, como se desenvolvem e como sofrem transformações, procurando colocá-las num contexto de origem mais amplo.

O presente trabalho é uma experiência resultante de uma vivência realizada com alunos do 9º ano de uma escola de Ensino Fundamental da rede estadual na cidade de Crato (CE). A atividade consistiu na tentativa de leitura da paisagem a partir da percepção dos alunos em relação à paisagem. Para tanto, compreendemos a partir de Yi-Fu Tuan que “percepção é tanto a resposta dos estímulos externos, como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados” (TUAN, 1980, p.4). Como a percepção está ligada diretamente ao ato de perceber, podemos também assegurar que “perceber não é senão traduzir um objeto de percepção em um julgamento de percepção, ou melhor, é interpor uma camada interpretativa entre a consciência e o que é percebido” (SANTAELLA apud ROCHA, 2002/2003, p.76).

Nesse encaminhamento, os alunos foram orientados para analisar a paisagem através dos sentidos. Um grupo de alunos andou nas ruas da cidade com os olhos vendados, com a finalidade de explorar a paisagem com os demais sentidos, enquanto outro grupo observou a paisagem diretamente com a visão, auxiliando os alunos de olhos vendados. A prática se repetiu, invertendo as condições em que estavam os grupos, levando-se em conta que “a visão é um meio importante de integração entre o indivíduo e o meio ambiente, já que os conhecimentos, em grande parte, são adquiridos por seu intermédio” (CAVALCANTI e AYRES DA SILVA, 2010, p.171).

Como a atividade consistiu na perda parcial da visão, observamos que, segundo Huertas e Ochaíta (apud CAVALCANTI e AYRES DA SILVA, 2010), a cegueira impõe como resultado direto da perda da visão, cinco limitações referentes: o alcance e variedade de experiências; a formação de conceitos; a orientação e mobilidade; a interação com o ambiente; o acesso a informações impressas importantes como “perigo”, “não fume”, “não é permitida a passagem de pedestres” e placas de orientação. Podemos acrescentar ainda em relação às limitações citadas, travessias de avenidas, ruas, cruzamentos de semáforos, acesso a calçadas etc.

O fascínio por imagens em movimento despertou-me para a construção de um vídeo que pudesse contribuir para uma análise relacionada ao ensino-aprendizado, conciliando teoria e prática em relação ao ensino de geografia, neste caso, o conceito de paisagem. Tal proposição se fundamenta na concepção que “sob a ótica cultural, toma-se a paisagem como mediação entre o mundo das coisas e aquele da subjetividade humana, a noção surge ligada, portanto, à percepção do espaço: A paisagem, de fato, é uma ‘maneira de ver’, uma maneira de compor e harmonizar o mundo externo em uma cena, em uma unidade visual” (COSGROVE apud CABRAL, 2007). Seguimos essa perspectiva compreendendo que:

A paisagem é uma marca, pois expressa uma civilização, mas é também uma matriz porque participa dos esquemas de percepção, de concepção e de ação – ou seja, da cultura – que canalizam, em um

certo sentido, a relação de uma sociedade com o espaço e com a natureza. (BERQUE, 1998, p.84-85, apud CABRAL, 2007, p.150)

Em linhas gerais, percebe-se no contexto escolar a carência de metodologias que contemplem a inclusão de recursos didáticos que viabilizem um melhor resultado em termos de aprendizagem dos alunos. Esses recursos são meios facilitadores para um maior envolvimento dos alunos nas aulas e, conseqüentemente, uma melhor compreensão dos conteúdos de geografia.

A prática docente fundamentada na percepção do aluno como sujeito da aprendizagem e no reconhecimento de estratégias de ensino mais participativas, torna possível a construção dos conteúdos escolares de geografia significativos. Significa, portanto, contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs, sem desprezar as questões teóricas e metodológicas, uma vez que:

[...] A prática, para muito além da forma como as vezes é entendida pelo senso comum, no sentido da ação somente, é a expressão de uma teoria em movimento ou, dizendo de outra forma, a corporeidade dos discursos proferidos. (CHAIGAR, 2007, p.78)

No entanto, as perspectivas para a realização da atividade foram reforçadas ao perceber as dificuldades de compreensão dos conteúdos que os alunos apresentaram, principalmente em relação ao conceito de paisagem. Assim, na tentativa de obter resultados satisfatórios em relação ao conceito de paisagem, a prática foi planejada para um grupo de dez alunos, buscando um melhor desempenho e visando um melhor controle da turma, visto que se tratava de adolescentes de ensino fundamental transitando pelas ruas da cidade, uns de olhos vendados e outros sendo guias. Outro fato que nos remete a tal atividade são as limitações apresentadas pelos alunos em compreender a paisagem como sendo apenas visual e belo, desprezando ruídos, odores, o feio... No entanto, pode-se ampliar esse campo de visão dos alunos com algo positivo.

A atividade desenvolveu-se em três etapas. Na primeira, os alunos tiveram orientações para fazerem o percurso com o máximo de silêncio possível para assim despertarem mais os outros sentidos. A função dos guias era orientar nas direções ao atravessarem as ruas e desviarem dos obstáculos. A segunda etapa consistiu no exercício em si, ou seja, a vivência para iniciar e concluir o trajeto. O passo final foi a apresentação dos relatos em relação à vivência, tanto de forma escrita quanto falada. Além dessa perspectiva as imagens nos remetem à possibilidade para tentar compreender as inúmeras reações que o corpo pode apresentar diante de determinada realidade - neste caso, a perda parcial da visão.

Logo de início percebiam-se as dificuldades dos alunos para se locomoverem, principalmente do grupo de olhos vendados, que de imediato perderam toda noção espacial e simultaneamente começaram a mover os braços e mãos na tentativa de se situarem no espaço. Ao descerem algumas escadas sob a orientação dos colegas, eles seguraram o corrimão, fazendo uso do tato, ato que se repete nos muros e grades residenciais ao longo da trajetória. Pisos irregulares de algumas calçadas com a presença de buracos e raízes de árvores mostraram claramente o quanto a visão é importante e o quanto somos limitados sem o nosso principal sentido (visão) para tal exercício, a leitura da paisagem.

Segundo Gregory (apud CAVALCANTI e AYRES DA SILVA, 2010, p.178), a visão é o único sentido capaz de unificar, estruturar e organizar todas as outras percepções em um todo significado. Acredito ainda que a visão é também algo singular para cada indivíduo que tenta compreender determinada realidade que possa vir a ser algo subjetivo e particular. Segundo Paulo Cezar Lopes, em depoimento ao vídeo Janela da Alma, a realidade...

“real não existe na verdade, é sempre um olhar, sempre um olhar condicionado. Então igual ao olhar do homem ver o mundo de um jeito, os animais vêm de outro, a gente tende a ter ilusão de pensar que o cachorro quando reproduzem num filme, é como se o cachorro estivesse vendo igual a gente, mas não é, cada experiência de olhar é um limite, a gente não conhece as coisas como elas

são, só mediado pela experiência” (In JARDIM e CARVALHO, 2001, 00:05:23).

Da mesma forma acontece no ensino se o aluno já recebe tudo pronto. Não haverá espaço para experimentar e assim desenvolver a capacidade de pensar, ver o mundo e as coisas com sua própria experiência ocular.

O medo se apresentava através da corporeidade, pois muitos alunos, ao descerem alguns degraus, mudavam o ritmo e a forma de seu caminhar. Na tentativa de fazer uma ligação entre a noção de espaço e os movimentos do corpo para descer um degrau, um aluno fala da condição de ter que esticar o pé um pouco mais por não ter a noção de altura de um degrau a outro, pois, quando está vendo tal dificuldade não se apresenta.

O vídeo nos revela perspectivas bastante pertinentes em relação ao estímulo para o desenvolvimento do pensar. Por exemplo, um aluno adotou uma estratégia diferente quando enfrentou dificuldades durante o trajeto percorrido. Ele simplesmente pôs as suas mãos sobre os ombros do seu colega, fazendo com que esse servisse como seus olhos. Isso contribuiu significativamente na concentração do aluno em relação ao objetivo do exercício que era fazer a leitura da paisagem através dos demais sentidos, proporcionando um maior equilíbrio no seu caminhar. Diante desse fato, as imagens refletem uma evolução do aluno na busca de se situar no espaço. Subjetivamente isso possibilita uma melhora e ampliação do campo de visão do aluno, é algo singular, e outra realidade em relação à forma de adaptar-se a situação presente naquele momento. E mais uma vez recorremos às palavras de Paulo Cezar Lopes que “... *o incômodo nos faz pensar...*” (JARDIM e CARVALHO, 2001, 00:19:30).

A percepção da paisagem durante o percurso vislumbrou-se no relato do aluno. Os elementos, a própria dinâmica espacial e a paisagem podiam ser percebidos de forma diferenciada com a visão vendada, aguçando a utilização dos demais sentidos. Um dos alunos fez o seguinte relato:

“Quando botei a venda, não vi nada, mais consegui sentir onde estava através do tato, dos sons e outros fatores como a luz que ficou mais clara, e a sombra

quando ficou mais escuro. [...] Além disso, senti o sol mais intensamente, ouvi pessoas conversando, veículos (carros, motos...) passando na rua” (Carlos).

O relato do aluno remete ao que já mencionamos antes a respeito da perda da noção espacial. O aluno se utilizou dos outros sentidos quase simultaneamente, no caso do tato, da audição, e despertou a sensibilidade ao perceber a intensidade e a suavidade da luz, quando exposto ao sol, e ao passar por baixo das árvores onde havia sombra, proporcionando uma melhor distinção de tais percepções. Sentindo também as fortes ondas de calor provocadas pela elevação de temperatura, o aluno percebe uma realidade que antes se fazia oculta, por tratar-se de algo comum à sua realidade. Em depoimento o aluno relata que ao transitar nas ruas da cidade todos os dias, esses fenômenos passam despercebidos porque fazem parte do cotidiano e tornam-se banais e comuns. Então quando se fecha os olhos para isso a dinâmica se apresenta mais clara. Não que eu queira desprezar a visão, mas gostaria sim de despertar os demais campos sensoriais que também são elementos para enxergar.

Ainda em relação ao exercício vivenciado, em outro depoimento, observou-se o quanto a conciliação de teoria e prática é importante para o aprendizado e como as sensações se repetem quando os alunos estavam nas mesmas condições físicas, isto é, com os olhos vendados. O aluno busca interpretar as sensações vividas, proporcionando mais subjetividade para o exercício.

“Percebemos inúmeras coisas que não somos capazes de perceber com os nossos olhos abertos. É como se perdêssemos um sentido e todos os outros melhorassem intensamente. Intensamente, intenso, uma palavra que poderia definir muito bem essa experiência. Tudo fica mais intenso, os sons, os cheiros, o calor, a brisa, enfim, a vida” (Pedro).

Além da intensificação dos sentidos utilizando-se de estímulos direcionados à ligação da vida cotidiana com a geografia faz-se presente naturalmente uma transcendência para questões imateriais (quando o aluno menciona “espaço emocional”). Entendemos aqui como estímulos

direcionados uma condição de ponto de partida, uma referência para dar suporte a atividade objetivando o não desvirtuamento do processo. Outro aluno menciona que:

“A nossa vida, o nosso cotidiano, os nossos sentimentos, estão fortemente ligados a geografia. Para uns a geografia é apenas uma ciência que estuda o espaço, mas se pensarmos bem, ela vai além do espaço físico, vai também com o espaço emocional” (João).

A relação entre os conceitos construídos pelos alunos e a percepção da paisagem é intensa. Os sentidos extrapolam a condição do conhecimento da paisagem elaborado apenas através da visão. A riqueza de detalhes e sensações é algo realmente revelador, que possibilita ultrapassar fronteiras imateriais.

Ultrapassar fronteiras, eu percebo como uma questão de fuga a partir da atividade estabelecida aqui, uma fuga das quatro paredes da sala de aula, e utilizo-me das citações, uma vez lembradas por Oliveira Jr. (2011):

As relações entre formação de professoras e professores e cotidiano escolar podem ser pensadas na tensão entre modificação, metamorfose e incorporação, significando uma forma de rasurar o currículo e de reinventar identidades. As modificações, as metamorfoses e incorporações exigem, no estabelecimento das diferenciações, um processo de fronteiras sem fixidez. Para consolidar esse processo, requer-se o que é deixado de fora, o exterior que constitui os seres-coisas, o esquecimento que nos faz existir (AMORIM apud OLIVEIRA Jr., 2011, p.16).

Ainda em relação ao que nos remete à experiência vivenciada venho a destacar através das palavras proferidas por Maria da Conceição Passeggi que “a reflexão com o grupo sobre a experiência vivida permite experienciar questões de ordem afetiva, cognitiva, sociocultural, que vão além daquelas de caráter puramente teórico e metodológico, discutidas na disciplina” (PASSEGGI, 2011, p.150).

Assim acredito que atividades como esta, nas quais o aluno é colocado como elemento da situação, tornam-se cada vez mais necessárias para uma pulsação maior da experiência, tendo em vista que segundo Jorge Larroza Bondía, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p.21). E quanto ao que se remete á experiência, pôde-se perceber que o resultado da atividade vai de encontro às afirmações acima. Outro fator significativo foi a questão do perceber evidenciado através dos olhares ou visões sensoriais dos alunos, pois: “felizmente, a maioria de nós...é capaz de ver com os ouvidos de ouvir...e ver com o cérebro com o estômago e com a alma. Creio que vemos em parte com os olhos, mas não exclusivamente” (depoimento de Wim Wenders, in JARDIM e CARVALHO, 2001, 00:07:46).

Certifico-me, no entanto, que tal possibilidade torna-se mais clarificada com a abnegação pelo menos parcial da visão, o que de fato ocorreu com os alunos devido ao propósito da atividade e, - quem nos afirma isso? - simplesmente a voz do poeta Antônio Cícero, no mesmo documentário anteriormente citado, quando relata que:

“Se o olho é a janela da alma, então você tem que olhar por essa janela com outro olho...quer dizer, a janela não olha, quem olha é um olho através da janela...” (CÍCERO, in JARDIM e CARVALHO, 2001, 00:06:46).

A princípio, abster-se da visão para enxergar melhor - no sentido de transcender - traçando um paralelo com as palavras do “poeta”, pode parecer contraditório, porém se partirmos da análise de que a toda hora somos bombardeados com informações e visões numa dinâmica que não nos permite tempo para processar e compreender tudo que veio na nossa frente de forma pronta. Assim, faz-se necessário tentar enxergar com outros olhos. E com isso retornamos mais uma vez ao Jorge Larroza Bondía ao afirmar que,

[...] depois de assistir a uma aula ou uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem

ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu (BONDÍA, 2002, p.22).

Isso significa que para a compreensão é necessário experienciar e participar de um evento como parte integrante do mesmo, como elemento da situação. Já nas palavras de Eugen Bavcar, no documentário JANELA DA ALMA, percebe-se um paralelo em relação ao que foi proferido:

“Mas vocês não são videntes clássicos, vocês são cegos... por que atualmente, vivemos em um mundo que perdeu a visão. A televisão nos propõe imagens, imagens prontas... e não sabemos mais vê-las, não vemos mais nada... porque perdemos o olhar interior, perdemos o distanciamento. Em outras palavras, vivemos em uma espécie de cegueira generalizada” (BAVCAR, in JARDIM e CARVALHO, 2001, 00:08:08).

Com base no que foi mencionado, e na tentativa de traçar um paralelo com o método de educação convencional, podemos refletir sob a possibilidade de que estamos causando uma cegueira em relação ao ensino e aniquilando a experiência. Walter Benjamin (citado por BONDÍA, 2002, p.22) dizia que o periodismo é o grande dispositivo moderno para a destruição generalizada da experiência. Menciona ainda:

[...] desde pequenos até a universidade, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja; em terceiro a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo, e em quarto a experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça (BONDÍA, 2002, p.23).

O exercício vivenciado pelos alunos revelou também as dificuldades que um ser com deficiência visual pode apresentar. Isso contribui subjetivamente para a compreensão de como a paisagem se apresenta para as pessoas portadoras de tal deficiência. “O termo deficiência visual refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais” (CAVALCANTI e AYRES DA SILVA, 2010, p.174).

Os estudos desenvolvidos por BARRAGA (1997) distinguem três tipos de deficiência visual: cegueira, portadores de visão parcial e portadores de visão reduzida, (CAVALCANTI e AYRES DA SILVA, 2010, p.175). No caso dessa experiência adotamos a cegueira para desenvolvermos a atividade, pois os alunos deveriam estar com total isenção da visão para assim aguçarem os demais sentidos e também se distanciarem um pouco das atividades rotineiras.

As dificuldades apresentadas podem ser acompanhadas através de outros relatos falados que nos possibilitam uma visão de análise mais geral em relação às limitações que a cegueira pode inferir. A maioria dos alunos afirma que a maior dificuldade foi andar, devido às irregularidades do terreno (calçadas esburacadas). Por outro lado, os outros sentidos se revelam mais aguçados. Na fala de um aluno, “os sons parecem ficar mais altos... a brisa fica mais forte... o sol mais intenso no rosto...”. Isso reflete positividade na construção de conceitos, porque o aluno vive a sensação e consegue descrever a prática. Acredito que seja ainda uma forma alternativa de despertar para uma consciência da realidade de cada aluno, não só em relação às questões de educação, mas também do dia-a-dia, da própria vida, do ser social.

Dentro da contextualização da atividade, o segundo grupo a fazer o trajeto com os olhos vendados apresentou mais tranquilidade e menos surpresa porque já havia feito o percurso uma vez com a visão aberta. Um dos alunos observou:

“O interessante dessa atividade, agora na segunda vez, é que a gente como teve a oportunidade de guiar ‘eles’ (alunos) na primeira vez, já conhecíamos os lugares, como por exemplo: quando veio a primeira sombra já sabia onde estava, os degraus e também as curvas”.

Como o percurso foi o mesmo, os alunos que tiveram a função de guia no primeiro exercício, memorizaram pontos estratégicos do trajeto, e quando o aluno fala da primeira sombra, enfatiza as sensações de intensidade da luz solar e a suavidade devido à sombra das árvores. Em determinado ponto do trajeto outro aluno próximo ao paralelepípedo da calçada sentiu o vento soprar mais forte quando os carros passavam: “... os sons parecem mais fortes (altos) quando os carros passam”. Nesse ponto o aluno se refere à noção de espaço em termos de localidade e, por estar de olhos vendados, os outros sentidos fazem com que os detalhes não se tornem comuns em relação ao que ocorre no cotidiano.

Através da atividade, a própria condição de ser humano se faz presente durante todo o tempo estabelecido, no cuidar do próximo, no orientar... desperta o senso de coletividade, do respeito não só para com o colega, mas, constrói uma amplitude de respeito para com os portadores de deficiências de modo geral.

Diante do exercício construído, constata-se também a importância da inserção de novos meios que possibilitem uma melhor apreensão de conceitos trabalhados no ensino de geografia, não só em relação ao vídeo analisado neste trabalho, mas de forma geral. Acredito que o vídeo proporciona uma investigação atemporal, no sentido de se ter um material capturado que permita outras formas de análise. Abre também a possibilidade de formas de interação dos alunos entre si e principalmente com o meio que os circunda, ou com a realidade a ser investigada.

Essa apropriação de novos recursos, como as experiências vividas e a saída das quatro paredes, torna possível uma melhor abordagem dos conteúdos para o ensino, neste caso, a compreensão do conceito de paisagem, e também a tentativa de conciliar teoria e prática no ensino fun-

damental. Essa experiência relaciona um conjunto de informações com o cotidiano dos alunos e torna o ensino-aprendizado mais eficaz que despertando o interesse do estudante por se tratar de algo menos enfadonho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRAGA, Natalie. C. **Utilização da visão residual por adultos, com graves deficiências visuais.** In: ASSEMBLÉIA MUNDIAL PARA O BEM ESTAR DOS CEGOS. São Paulo, 1997.

BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. N.19, p.20-28, 2002.

CABRAL, Luiz O. Revisitando as noções de espaço, lugar, paisagem e território, sob uma perspectiva geográfica. **Revista de Ciências Humanas**, v.41, n.1e 2, p.141-155, 2007.

CAVALCANTI, Rodrigo de S.; AYRES DA SILVA, Jayme. O Desenvolvimento da Criança Deficiente Visual e Suas Aptidões Educacionais. **Caderno Multidisciplinar de Pós-Graduação da UCP.** Pitanga. V.1, p.171-189, fev. 2010.

CHAIGAR, Vânia A. M. Nossas práticas, nossos desafios: um olhar por dentro de si. In. REGO, Nelson; CASTROGIOVANI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André; (orgs.). **Geografia.** Porto Alegre: Artmed, 2007, p.77-85.

JARDIM, João; CARVALHO, Walter. **Janela da alma** – Filme Documentário, 73min., 2001.

OLIVEIRA JR, Wenceslao M. de. Desenhos e escutas. In: NUNES, Flávia Gasparotti (org.). **Ensino de geografia: Novos Olhares e Práticas.** Dourados (MS): Editora da UFGD, 2011, p.16-36.

PASSEGGI, Maria da C. **Educação,** Porto Alegre, v.34, n.2, p.147-156, maio/ago. 2011.

PELLEJERO, Eduardo. Literatura e Fabulação: Deleuze e a Política da Expressão. **Polymatheia – Revista de Filosofia.** Fortaleza, vol. IV, n. 5, p. 61-78, 2008.

RELPH, Edward. As bases fenomenológicas da geografia. **Geografia.** Rio Claro (SP), 4(7), p. 1-25, abril, 1979.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia.** Um estudo da percepção e valores do meio ambiente. São Paulo: DIFEL, 1980.



EDUCAÇÃO EXPANDIDA E CIÊNCIA AMADORA: primeiros escritos

Henrique Zoqui Martins Parra

Professor do Departamento de Ciências Sociais da UNIFESP

Participante do polo São Paulo-Campinas no

Projeto Imagens, Geografias e Educação

polart@riseup.net

O PORTO DE PARTIDA

O texto a seguir apresentará as ideias que inspiram o projeto¹ que começamos a desenvolver com estudantes da graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Paulo, professores de sociologia das escolas públicas e logo mais, organizações sociais da região onde a Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas está instalada (Bairro dos Pimentas/Guarulhos-SP).

Utilizo no título duas noções ainda imprecisas: educação expandida e ciência amadora. Sua precariedade não é acidental, pois pretendemos tensionar as fronteiras que delimitam as práticas formalmente reconhecidas como “educacionais” e “científicas”. Pode ser que futuramente abandonemos esses termos. Por hora, eles sintetizam outras expressões presentes em uma nuvem de palavras-chaves, nossas balizas intra e extra

1 Este projeto desenvolve-se através de nossas ações em duas iniciativas institucionais: Projeto ProExt/MEC (2013) - *Pimentalab: conhecimento local e tecnologias digitais*; PIBID/Ciências Sociais (2012-2013)- *Ensino de Ciências Sociais, Linguagens e Tecnologias*.

institucionais para as ações de ensino, pesquisa e extensão que desejamos desenvolver.

Na primeira dimensão (intra institucional), situamo-nos na zona de vizinhança das seguintes noções: pesquisa-ação, professor-pesquisador, conhecimentos situados, etnoconhecimentos e etnométodos, comunidades epistêmicas, experiência e diferença. Na segunda dimensão (extra institucional), movemo-nos entre um conjunto de práticas descritas como: autoformação, ciência amadora, ciência cidadã, conhecimentos contra-hegemônicos, tecnocidadãos, hacktivismo. Novas e velhas palavras que têm seus sentidos atuais sob disputa.

De maneira resumida diria que o objetivo do projeto é desenvolver de maneira reflexiva *práticas educacionais* que se efetivam através de experimentos de *pesquisa-ação*² voltados à *produção colaborativa de conhecimentos situados*³, apropriando-se criativamente das *tecnologias digitais* de comunicação em suas múltiplas *linguagens* (principalmente visuais).

Apesar de algumas novas palavras não há nada de muito inovador no projeto, ainda que, sob alguns aspectos, tudo agora seja diferente. Trocando em miúdos, trata-se de ensinar pesquisando e intervindo coletivamente no ambiente em que estamos inseridos. Esta ideia tem muitos pais. Há 50 anos, para citar um exemplo das ciências sociais, Antônio Cândido disse de outra maneira que o professor de sociologia da educação básica é aquele que ensina e faz sociologia na e da escola. De lá para cá muitas coisas mudaram, exigindo que pensemos sobre um outro contexto.

Como pano de fundo de nossas ações reconhecemos que estão ocorrendo importantes mudanças nas dinâmicas de produção e acesso ao conhecimento na contemporaneidade, seja nos contextos de aprendizagem escolar ou na produção científica. Parte dessas transformações é

2 Sobre a noção de “pesquisa-ação” e suas múltiplas significações veja: Franco (2005).

3 A referência aqui é inspirada na noção de “conhecimentos localizados” desenvolvida por Donna Haraway (1995). Trata-se, sinteticamente, de vincular a objetividade científica à definição de uma parcialidade limitada do conhecimento, assumindo um vínculo não-identitário, mas localizado/situado, entre o pesquisador e os objetos-atores da investigação.

ainda pouco visível e nomeável, talvez devido à profundidade e relativa lentidão daqueles processos silenciosos que estão na base das grandes mudanças que mais tarde irão nos surpreender com sua repentina urgência.

Por hora, observamos alguns sinais, indícios da tensão sempre renovada entre as dinâmicas reprodutivas (em seus aspectos sociais, culturais e econômicos) da educação e as dinâmicas de criação e mudança. Evitarei utilizar o termo “crise da educação” por simples razões: a “educação” (enquanto ação institucional nas sociedades modernas) é há muito tempo descrita sob um estado de “crise”, logo, de nada acrescentaria tal caracterização; em segundo lugar, evitaria de partida a adesão normativa a uma proposta educacional acabada cuja implementação tenha se dado de forma incompleta ou precária e, portanto, a crise decorreria da impossibilidade de se efetivar tal modelo. O “sucesso” de uma forma única, ao contrário, poderia igualmente ser interpretado como uma verdadeira crise da educação.

Por fim, a palavra “crise” frequentemente vem acompanhada de propostas conservadoras com verniz progressista, clamando por ações e políticas de “choque”⁴ como forma de enfrentamento dos problemas. De forma resumida, gostaria de apontar alguns fatores que consideramos em situação de mudança e que são bem descritos por diversos autores em outras pesquisas empíricas. É diante dessas transformações que somos impelidos a formular outras questões:

- mudança do lugar social ocupado pela escola e pela universidade no interior das sociedades contemporâneas. No que diz respeito à relação entre universidade e vida social, universidade e economia, universidade e desenvolvimento tecnológico, o ensino superior é um campo de intensas

4 Há uma interessante documentário “*Doutrina do Choque*” (2009) dirigido por Mat Whitecross e Michael Winterbottom, baseado no livro homônimo da jornalista canadense Naomi Klein, que explora a história das “ações de choque” e sua penetração nas práticas de gestão governamental e no receituário dos organismos econômicos internacionais para o enfrentamento de problemas sociais e econômicos nacionais.

disputas (SANTOS, 2004). Os recentes conflitos de 2011 em Québec, no Chile, na Inglaterra, França e Espanha, são bons exemplos das tensões diante das reconfigurações do sistema universitário, processo este que alguns autores reconhecem como a emergência das “*universidades globais*”⁵.

- descentramento e multiplicidade dos tempos e espaços de socialização juvenil (mudanças nas dinâmicas de socialização em torno das relações familiares, escolares, trabalho, grupos juvenis e noutras instâncias de socialização) (DUBET, 1998; PAIXÃO, 2007);

- tensões sobre a centralidade e o monopólio da escola/universidade enquanto locais exclusivos da produção e difusão de conhecimentos, mediante a multiplicação dos espaços formais e não-formais em que atividades educativas e de pesquisa se desenvolvem (LAFUENTES, 2007);

- mudanças nas condições de produção e acesso a informações mediante a proliferação das tecnologias de informação e comunicação em redes digitais, inserindo novos sujeitos e práticas no universo da produção de conhecimentos, propiciando também a diversificação das formas discursivas (retomada de uma outra oralidade, formas de escrita, intensificação do audiovisual e recursos multimídia).

Diante deste quadro, durante a elaboração do projeto confrontamos-nos com uma certa arquitetura das relações entre o ensino, a pesquisa e a extensão; o famoso tripé característico das universidades públicas brasileiras. Numa perspectiva já muito questionada, mas ainda persistente, encontramos frequentemente a seguinte configuração que, para fins analíticos será descrita de maneira prototípica: (a) o ensino é entendido como a prática de formação num repertório disciplinar previamente selecionado

5 O coletivo *EduFactory*, que reúne pesquisadores e ativistas de diversos países, tem produzido inúmeros trabalhos discutindo a relação entre as configurações do capitalismo cognitivo, a emergência de um novo setor juvenil formado pela figura do estudante trabalhador precário e o redesenho das universidades europeas face às condições de financeirização da economia. Diversos artigos e livros do grupo estão disponíveis aqui: <http://www.edufactory.org>

pela da área de conhecimento, dando forma a um currículo prescritivo; (b) a pesquisa englobaria as práticas de criação, renovação e invenção de novos conhecimentos científicos, tanto no campo disciplinar como interdisciplinar; (c) a extensão estaria prioritariamente dirigida à difusão ou à aplicação para fora da universidade dos conhecimentos produzidos, acumulados e organizados no seu interior.

Neste desenho, a relação entre universidade e escola fica assim distribuída: (a) no âmbito do ensino escolar tratar-se-ia da transmissão e reprodução na escola do conhecimento científico produzido e sistematizado na universidade. As questões de ensino transformam-se em questão de métodos e práticas mais adequados à transmissão e transposição dos conteúdos científicos transformados em conteúdos escolares; (b) do ponto de vista da pesquisa, a escola, seus sujeitos e suas dinâmicas internas, são convertidas em campo de pesquisa e objetos de investigação da universidade; (c) na dimensão extensionista, a escola e seus sujeitos são o local de aplicação e/ou difusão dos conhecimentos universitários (projetos pontuais de intervenção e/ou formação continuada dos professores e gestores são os mais comuns).

É do desencontro entre essas práticas com aquele contexto em mutação descrito acima que decidimos experienciar outras concepções e articulações do que entendemos por ensino, pesquisa e extensão e como elas podem se articular no tripé universitário, modificando, conseqüentemente, as relações entre universidade e sociedade. Colocamo-nos, de partida, diante da seguinte hipótese: e se considerarmos a escola e seus atores como igualmente capazes de produzir novos conhecimentos a partir de outros percursos e procedimentos investigativos?

Sem suprimir as diferenças originais entre os atores e seus contextos, mas instalando uma igualdade fundamental que permita modificar as hierarquias e as perspectivas entre os conhecimentos, o que aconteceria se os professores e os moradores do bairro forem também considerados “cientistas amadores” (cf. conceitualizado por Antônio Lafuente) que irão investigar os problemas identificados localmente? Como isso pode ser experimentado e que questões surgirão neste processo?

A VIAGEM EM MAR ABERTO

Adentramos num território incerto, munidos de instrumentos (sub)vertidos de orientação para um destino indefinido, porém abertos a experienciar a travessia⁶. Para “verificarmos” a hipótese acima - a emergência dos “cientistas amadores” - é preciso partir, diria Jacques Rancière, de uma igualdade fundamental entre as potências da inteligência (2010). Tal perspectiva tomada como pressuposto virtual (enquanto campo de possibilidades indeterminadas) implicaria numa completa atualização daquelas relações estabelecidas. Como decorrência, seria preciso criar outras condições para:

- experimentar o ensino, a pesquisa e a extensão não enquanto práticas e momentos distintos da produção e difusão de conhecimentos, mas enquanto situações específicas de uma mesma prática;
- modificar a relação entre a universidade e a escola de forma a potencializar a criação de canais horizontais de colaboração na produção e acesso às informações e aos conhecimentos;
- reconhecer que a experiência do cientista social e do professor dá-se no mesmo sujeito, o professor sociólogo;
- fomentar dinâmicas de produção colaborativa e sistematização dos conhecimentos locais não formalizados frequentemente negligenciados, afim de se evitar os chamados epistemicídios (SANTOS, 2000);
- desenvolver uma espécie de sociologia que se realize simultaneamente enquanto ciência e como modo de ação/prática (COULON, 1995).

Nosso trabalho, que nesta edição tem a relação universidade-escola como seu campo empírico de reflexão e prática, será ampliado a partir de 2013 para outras organizações do Bairro dos Pimentas. Em ambos os ter-

⁶ Há um belo texto de Jeanne Marie Gagnebin sobre a importância desta abertura ao indeterminado no processo de ensino e pesquisa (GAGNEBIN, 2007).

ritórios (universidade, escola, comunidade) o que está no centro de nossas preocupações é o desenvolvimento de práticas de produção colaborativa de conhecimentos sobre a realidade local, mediante a utilização das tecnologias de informação e comunicação digital em suas múltiplas linguagens. Vejamos agora algumas das questões que devemos ter em mente ao atuarmos na interface de espaços e processos tão distintos.

BITS, TECNOCIÊNCIA E COMUNICAÇÃO EM REDES CIBERNÉTICAS

No plano da vida cotidiana, os dispositivos digitais de comunicação em redes cibernéticas, modificam significativamente nossas noções de público-privado, trabalho e não-trabalho, presença-ausência. Basta pensarmos no acesso à internet via celular para constatar como ele modifica aquelas fronteiras. É importante destacar que quando falamos em *TICs* referimo-nos frequentemente a duas dinâmicas tecnológicas distintas: digitalização + mediação de redes cibernéticas. É a combinação dessas duas tecnologias que dão um contorno específico à mediação técnica introduzida por esses dispositivos na vida social. O uso do *Skype* para comunicação oral (exemplo comercial mais popular do protocolo VoIP - voz sobre IP) tem implicações tecnopolíticas e sócio-culturais muito distintas de uma interação realizada através de um telefone analógico⁷.

O uso dos equipamentos digitais (individualizados e portáteis) torna cada ação individual produtora de dados que podem ser registrados, quantificados e analisados. Ao mesmo tempo, a crescente digitalização de diferentes objetos e processos, faz com que o volume do codificável (transformação em dados digitais) avance numa direção cujos limites ainda não conhecemos⁸. Reconhecemos também uma política do meio/suporte

7 Analisamos essas especificidades em outros trabalhos (PARRA, 2012 e 2009).

8 Um exemplo curioso de aplicação ilimitada desta produção de dados aplicada à obtenção de informações sobre processos corporais, inaugurando uma espécie de biometria digital voltada à gestão do “eu” é projeto Quantified Self, coordenado por Kevin Kelly (<http://>

(*médium*) que não pode ser negligenciada, sob pena de naturalizarmos os processos de produção da informação digital. Afinal, o que constitui um dado? Que elementos são selecionados como indicadores e de que maneira são modulados e convertidos em uma informação digital legível? Poderíamos perguntar, quantos e quais bits perfazem um dado? Quantos dados e sob que condições eles perfazem um fato, uma evidência, um indício ou uma informação? Ou ainda, com quantos bits se faz uma realidade?

Estamos, portanto, num contexto em que é preciso estar atento aos desafios políticos e científicos relativos ao uso das tecnologias digitais para a pesquisa. No que diz respeito às Ciências Humanas, podemos apontar, sinteticamente, alguns focos de preocupação relacionados à proliferação dessas tecnologias em diversos domínios da vida social: a emergência e expansão das *sociedades de controle* (DELEUZE, 2007) e as formas renovadas de exercício da *biopolítica* (FOUCAULT, 1997); ampliação das formas de mercantilização, produção de valor e novas formas de exploração do trabalho que surgem com o capitalismo “cognitivo” ou “informacional” (GORZ, 2005; MOULIER-BOUTANG, 2001; HUWS, 2010); o fortalecimento do “império” da modelização estatística do real, através das tecnologias de simulação computacional; a crescente influência daquilo que Hermínio Martins (2006), denominou “*metafísica informacional*”, expressa nas versões mais ortodoxas da convergência NBIC (nanociências, biotecnologias, informática e ciências cognitivas).

Pensar as possíveis relações entre as ciências e as tecnologias digitais implica em problematizarmos, nas dimensões epistemológicas e metodológicas, a relação entre as tradições objetivistas e subjetivistas, entre as abordagens quantitativas versus qualitativas, e também os limites entre as epistemes empirista, formalista, pragmatista ou hermenêutica. Tal discussão foge ao escopo deste texto. No entanto, considero importante apresentar, ainda que sinteticamente, algumas expressões atuais das aproximações entre as tecnologias digitais e o campo científico.

quantifiedself.com). Os trabalhos de Foucault sobre as “*tecnologias do self*” poderiam ser retomadas aqui a partir desses novos dispositivos.

- como objeto, campo de investigação ou como recurso metodológico. Enquanto procedimento/recurso científico que faz uso de TICs para a produção de conhecimento no seu campo disciplinar, ou como campo/recorte que analisa processos (sociais, culturais, políticos), relacionados à mediação das tecnologias de informação digital e comunicação cibernética. É comum encontrarmos tais práticas sob a denominação de Humanidades Digitais (*Digital Humanities*)

- como um outro modo de fazer ciência, baseada em procedimentos simulacionais. Aqui as chamadas “ciberciências” ou “ciências do silício” surgem em contraposição às ciências baseadas na pesquisa experimental, observacional, participante ou interpretativa - conforme problematizado por Hermínio Martins (2006);

- como um novo campo científico que acontece na interface NBIC: nanociências – biotecnologias – informática - ciências cognitivas (neurociências);

- como “cibernética”, enquanto uma nova ciência baseada no paradigma informacional (em sua acepção formal/abstrata, sintática e não significativa) como elemento ordenador e explicativo dos processos comunicacionais em humanos e não humanos, seres vivos e máquinas.

No âmbito do nosso trabalho, o uso dessas tecnologias será explorado naquelas dimensões que julgamos próprias às especificidades socio-técnicas das TICs e que também nos interessam em suas potencialidades:

(1) digitalização e mediação cibernética permitem uma ampliação do universo de dados a serem produzidos, coletados e analisados. Que informações estão disponíveis e são continuamente produzidas sobre uma determinada região da cidade? Que dados produzidos pelos indivíduos em sua vida cotidiana poderiam ser aproveitados de maneira crítica e criativa para a produção de uma nova informação?

(2) as tecnologias digitais em rede permitem uma ampliação das

possibilidades de acesso e compartilhamento de informações e novas formas de produção coletiva de conhecimentos. Temos presenciado nos últimos anos uma diversidade de práticas inovadoras de produção distribuída de conhecimento, tanto entre grupos de cientistas quanto em comunidades de entusiastas interrogando, inclusive, a tradicional distinção entre pesquisadores profissionais e amadores. Que usos poderiam ser feitos de sites e plataformas amplamente utilizados junto aos estudantes e professores? Quais práticas já estão acontecendo entre os jovens de uma escola e que são importantes estratégias de compreensão dos seus modos de acesso à informação e à formação cultural?

(3) a convergência de mídias distintas sobre um mesmo suporte (mídia digital) amplifica as possibilidades de enunciação em diferentes linguagens. Para além do texto, a utilização de outros suportes e linguagens (audiovisual, fotografia, áudio) amplificam a polifonia dos discursos para além do monopólio do texto, dando expressão “sensível” a posições, opiniões e saberes que antes não tinham a mesma veiculação. O que já existe em termos de produção audiovisual, fotográfica ou textual sobre uma determinada região ou grupo social? Como organizar, classificar e interpretar esse novo universo de informações disponíveis? (no tópico seguinte comentaremos o uso de imagens).

Ao mesmo tempo em que nos apropriamos das tecnologias digitais de informação e comunicação para desenvolver outras dinâmicas sociais e conhecimentos, partimos de suas especificidades sociotécnicas e de sua constituição sociopolítica, como elementos que devem ser reconhecidos para que possamos atuar de maneira criativa sobre suas pré-configurações. Em certa medida, inspiramo-nos aqui na noção de *cultura hacker*, enquanto um conjunto de disposições voltadas para a liberdade de conhecer e se apropriar criticamente dos dispositivos técnicos.

IMAGEM, SUAS TECNOLOGIAS E AS POLÍTICAS DO SENSÍVEL

Os meios de registro e sistematização do conhecimento formal, sobretudo a escrita, instituem práticas lógico-cognitivas capazes de “enxergar” determinadas informações, de forma que inúmeros fenômenos são “invisíveis” às suas lentes (ou ao seu arcabouço epistemológico). Ao mesmo tempo, a crescente ampliação do acesso a recursos midiáticos (gravadores de som, máquinas fotográficas, vídeo) e aos meios de comunicação digital ampliam as possibilidades de registro e de produção de narrativas em textos, sons e imagens. E o que muda com isso no que diz respeito à produção de conhecimentos? Além das produções colaborativa e do multiperspectivismo que essas tecnologias podem engendrar, estaríamos diante de outros modos de conhecer, capaz de combinar diferentemente os processos de abstração aos processos perceptivos e sensíveis experienciados?

A utilização da imagem (fotografia, audiovisual, cartografia e ambientes gráficos digitais) introduz uma outra camada de complexidade ao trabalho. Apontaremos dois aspectos que estão em nosso campo de preocupações em nossas práticas investigativas.

Em primeiro lugar, as imagens possuem especificidades próprias no que tange os modos de percepção e sensação que ela mobiliza e, conseqüentemente, os modos de conhecimento e de subjetivação que compõem uma determinada “*política do sensível*”⁹.

Rolnik problematiza as políticas de subjetivação como o resultado de um campo de forças entre dois modos distintos do conhecimento sensível: a percepção e a sensação (ROLNIK, 2007). Autores da antropologia cognitiva e teóricos de comunicação exploram a relação entre os modos de conhecimento e as tecnologias de comunicação disponíveis numa so-

9 Em outros trabalhos discutimos as configurações da política do sensível (cf. J. Rancière, 2005), e sua relação com as políticas de subjetivação (cf. Suely Rolnik) e as políticas do meio (media/suporte), pensada também como tecnopolítica dos dispositivos de comunicação e de produção de imagens. (PARRA, 2012a)

cidade, dando forma a “ecologias do conhecimento” sócio-culturalmente inscritas (GOODY, 1977; LÉVY, 1993). A antropologia visual contribui para o entendimento das relações entre as imagens, seus usos e modos de atribuição de sentidos em diferentes culturas, indicando caminhos para sua análise e utilização na prática científica (SAMAIN, 1998; BARBOSA, CUNHA, HIKIJI, 2009). As imagens, os sons, os movimentos corporais, os diálogos, as interações, somam-se num conjunto de informações que são continuamente re-significadas e ordenadas segundo o *locus* psicossocial do indivíduo numa determinada cultura. Sobre a imagem, MacDougall indica que:

[...] quando olhamos as coisas, nossa percepção é guiada pelos interesses culturais e pessoais mas a percepção é também o mecanismo pelo qual esses interesses são alterados e ampliados. Há, portanto, uma interdependência entre percepção e significado. O significado molda a percepção, mas no final a percepção pode reconfigurar o significado, de modo que na etapa seguinte isso pode alterar a percepção mais uma vez (MACDOUGALL, 2009, p. 63).

Ora, isso significa que o trabalho com imagens não pode ser inocente, nem reduzido a uma recurso instrumental; as imagens são manifestações complexas de todo um arranjo cultural em que os processos de percepção e significação estão continuamente interferindo um no outro. Nesse sentido, desejamos nos aproximar do mundo visual disponível em diversos registros imagéticos como um caminho complementar de entendimento do outro e da sua cultura.

Na medida em que se torna mais fácil o acesso a diferentes tecnologias e suportes de comunicação, confrontamo-nos com uma paisagem informacional feita de múltiplas linguagens (audiovisual, texto, som etc). Surgem outras dinâmicas de comunicação e registro modificando, portanto, as condições e as formas de tornar dizível e visível os saberes cotidianos. Ao combinar diferentes linguagens nas práticas de ensino e pesquisa pretendemos mobilizar formas de conhecimento e expressão em que os saberes estéticos sensíveis cotidianos articulam-se aos saberes formais. Tal

abertura pode contribuir para que possamos reconhecer e dar existência tangível aos conhecimentos e práticas sociais locais da comunidade.

Mas há, para além desta dimensão cognoscente própria à imagem, um segundo aspecto que devemos apontar como problemático. Quando observamos imagens registradas em qualquer suporte lidamos com imagens tecnicamente mediadas. Nossa relação com uma “mesma” imagem em dois suportes diferentes resulta em efeitos distintos. Isso significa que cada suporte (fotografia em papel, um quadro pintado etc) possui qualidades próprias ao *médium* (sua tecnicidade) e elementos que são determinados culturalmente. Por exemplo, a maneira como historicamente fomos educados a ver uma fotografia como expressão indicial de uma fração de algo real e verdadeiro, passa a ser uma qualidade das imagens técnicas assemelhadas à fotografia. Muitos são os autores que irão investigar e interrogar os diversos mecanismos (culturais e políticos) responsáveis pela tentativa de estabilizar os sentidos das imagens fotográficas, submetendo-as a regimes de verdade e de poder¹⁰.

Na imagem técnica fotográfica analógica ainda podemos compreender com maior facilidade as diversas mediações implicadas no registro visual (geometria perspectiva, ótica das lentes, processo físico-químico etc). Como Flusser analisa (2002) o aparelho fotográfico é um dos primeiros aparelhos semióticos capaz de transformar conceitos/teorias em imagens. Tratar-se-ia de uma “caixa-preta” que oculta as configurações políticas e sócio-culturais materializadas no funcionamento aparentemente neutro da câmera.

Atualmente, esta mediação técnica torna-se ainda mais complexa na medida em que o próprio suporte do registro e veiculação da imagem se desmaterializou. Pensemos, por exemplo, no processo de produção de imagens em mídias digitais, sejam elas fotografias, vídeos, desenhos ou mapas. A imagem, seja ela capturada óticamente e posteriormente convertida através de um transdutor em informação digital, ou seja, ela produ-

10 Fazemos uma discussão dessas abordagens em PARRA (2009 e 2012a).

zida sinteticamente a partir de dados “brutos” digitais, a “imagem” será sempre o resultado de uma “interpretação” mediada por algoritmos e as configurações do software. O código digital é ele também uma informação sujeita a novas manipulações semióticas.

Por isso, o trabalho com imagens técnicas exige uma atenção às características do *médium* em que ela é produzida e veiculada. Por que conferimos facilmente às imagens fotográficas que observamos em uma tela de computador o mesmo estatuto documental diretamente herdado da imagem fotográfica analógica, mesmo que essa já tenha sido exaustivamente interrogada em sua autoridade documental? Que poder é esse que conferimos às imagens técnicas? O mesmo podíamos dizer das imagens produzidas pelos exames médicos a que somos submetidos, ou às imagens de satélite que acostumamos a ver digitalmente colorizadas em nossas viagens pelo *Google Earth*.

Ora, do ponto de vista científico o que está em questão é justamente quais são os processos e mecanismos capazes de definir o que é ou não um dado, uma informação. Esta definição é, no limite, resultado de um campo de forças políticas. Por isso, a *política do sensível* é também composta por uma *tecnopolítica* que determina as condições de comunicabilidade do *médium*: a forma como ele “funciona” - o quê e como ele torna algo visível - e os modos de atribuição de significado que lhe são conferidos culturalmente. Portanto, esta é uma clássica situação em que técnica, estética e política encontram-se absolutamente confundidas.

CIÊNCIA AMADORA E TECNOCIDADÃOS

Se por um lado presenciamos o fortalecimento da tecnociência como expressão dominante nas políticas científicas, por outro podemos observar uma crescente disseminação de outros circuitos de produção de conhecimentos graças às tecnologias digitais em rede, dando nova existência a sujeitos e saberes antes “inexistentes” ou silenciados. Fala-se de “conhecimentos rivais”, “conhecimentos situados”, “contra-expertise”,

“tecnocidadãos”, “cientistas amadores”, enfim, uma multiplicidade de saberes antes invisíveis que passam a existir simultaneamente aos atores que os produzem (SANTOS, 2001; HARAWAY, 1995; LAFUENTES & ALONSO, 2011).

No ponto de vista científico, observamos uma diversidade de experiências de pesquisa que tem sido desenvolvidas por grupos de cidadãos “curiosos”, muitas vezes autodidatas, grupos em comunidades de autoaprendizagem, *do-it-yourself* (*dij*) ou *do-it-ourselves* (*dio*), que se organizam coletivamente e passam a disputar politicamente os enunciados científicos e as decisões governamentais sobre questões que dizem respeito às suas vidas individuais e coletivas (Lafuente faz um bom levantamento dessas iniciativas em seu livro *El Carnaval de la Tecnociencia*, 2007).

Se por um lado, a tecnociência penetrou em diversos territórios de nossa vida, ampliando e complexificando as decisões sobre o viver, por outro lado, o livre acesso às informações cria oportunidades renovadas de apropriação dessas informações e o surgimento de novos sujeitos de conhecimento. Fala-se em ciência amadora, ciência de bairro ou de garagem, ciência cidadã; indivíduos (tecnocidadãos) ou coletividades (comunidades de afetados; grupos de hackers ativistas – hacktivistas; redes de cientistas engajados em movimentos sociais), interessados na produção de outras formas de conhecimento: conhecimento vivo (*living knowledge*), conhecimento situado ou contextualizado (*people’s knowledge, embodied knowledge*, conhecimento local); que lutam, em muitos casos, numa perspectiva contra-hegemônica aos modos atuais de produção de conhecimento científico (orientação não corporativa, não proprietária ou mercantil, sócio-ambientalmente sustentável, politicamente emancipatória e solidária).

Portanto, a colaboração aberta e distribuída, o multiperspectivismo que se torna mais facilmente praticado com as tecnologias digitais, e as possibilidades ampliadas de combinar o local ao global, compõem o terceiro eixo de nossa abordagem. Para além das implicações científicas (metodológicas e epistemológicas) subjaz a tal proposta o entendimento de que em nossas sociedades - em que a vida social tornou-se tao comple-

xa e permeada por diversos dispositivos oriundos da tecnociência, criando novas formas de alienação e dominação face ao poder das tecno-elites governantes – a emergência dos tecnocidadãos (cf. descreve Lafuentes) é uma necessidade para o aperfeiçoamento dos sistemas democráticos.

Indicaria também um duplo sinal de disputa sobre o monopólio estabelecido sobre os regimes de saber-poder: de uma lado quando cidadãos engajados produzem conhecimentos que disputam a versão dos fatos/dados diante da autoridade científica instituída dentro dos termos da própria ciência; de outro, quando os cidadãos passam a se empoderar de informações e intervir sobre os resultados e efeitos de decisões políticas complexas (como por exemplo nos debates europeus sobre a adoção ou não dos alimentos transgênicos)¹¹.

EDUCAÇÃO EXPANDIDA, ETNOMETODOLOGIA E PESQUISA-AÇÃO

Vejamos agora algumas das implicações dos três aspectos descritos acima (itens 3,4 e 5) e como eles se articulam nas ações de ensino e pesquisa. No primeiro ponto indicamos como as tecnologias digitais de comunicação em rede introduzem novas possibilidades de pesquisa e produção colaborativa de conhecimentos ao permitir o acesso a um outro universo de dados; cria também novos espaços e formas de enunciação dando a ver novos saberes e sujeitos. No segundo ponto a utilização de imagens apresenta-nos caminhos complementares de conhecimento, sendo necessário reconhecer suas especificidades cognoscentes e também as características sócio-técnicas do suporte (*médium*) que participam das condições de co-

11 Por outros caminhos, Boaventura de Souza Santos (2000) escreve sobre tal processo em termos de um “*novo senso comum*”, resultado de uma segunda ruptura paradigmática, em que os conhecimentos científicos estariam orientados pela díade solidariedade-emancipação (a primeira ruptura seria aquela que gerou a separação entre senso comum e conhecimento científico, com a emergência da ciência moderna).

municabilidade. O terceiro ponto, indica a emergência de novos atores e espaços de produção de saberes, com impactos sobre a ecologia de conhecimentos e as relações de poder institucional (saber-poder científico).

Não é possível acolher essas dinâmicas sem reconhecer as mudanças metodológicas e epistemológicas que participam desses processos. O surgimento de novos saberes, novos sujeitos e organizações, novos espaços e práticas de produção de conhecimentos coloca-nos diante de uma multiplicidade de pontos de vista que irão interrogar o monopólio estabelecido sobre o “real e verdadeiro”; sobre os procedimentos dos cientistas; sobre as decisões governamentais tecnicamente informadas etc. Donna Haraway, no final dos anos 80, já interrogava a hegemonia de uma forma específica de se fazer ciência.

Num diálogo crítico com outros correntes da sociologia da ciência (sócio-construtivismo) e dos estudos feministas (empirismo marxista), Haraway defenderá a importância de um conhecimento localizado (situado, parcial) como forma de realização da objetividade, afastando-se das querelas sobre a relação entre sujeito e objeto:

Posicionar-se é, portanto, a prática chave, base do conhecimento organizado em torno das imagens da visão, é como se organiza boa parte do discurso científico e filosófico ocidental. Posicionar-se implica em responsabilidade por nossas práticas capacitadoras. Em consequência, a política e a ética são a base das lutas pela contestação a respeito do que pode ter vigência como conhecimento racional (HARAWAY, 1995, p. 27).

O caráter assumidamente parcial e localizado do conhecimento indica o reconhecimento das dinâmicas políticas, sociais e culturais constitutivas dos atos de conhecimento científico (a ciência como prática). Consequentemente, a relação entre o sujeito de conhecimento e os objetos da ciência adquirem outra forma:

Saberes localizados requerem que o objeto do conhecimento seja visto como um ator e agente, não como uma tela, ou um terreno,

ou um recurso, e, finalmente, nunca como um escravo do senhor que encerra a dialética apenas na sua agência e em sua autoridade de conhecimento “objetivo”. A observação é paradigmaticamente clara nas abordagens críticas das ciências sociais e humanas, nas quais a própria agência das pessoas estudadas transforma todo o projeto de produção de teoria social [idem, p. 36].

Encontramos em outras correntes da sociologia do final do século XX, um bom conjunto de equivalências teóricas e metodológicas. O tensionamento das fronteiras entre senso comum e ciência, estabelecidas pela sociologia moderna surge aqui como um caminho a ser perseguido. Na realidade, é justamente pelo fato desta linha (senso comum e ciência) deixar de ser o que caracteriza o projeto científico que reconhecemos a mudança de estatuto entre diversas formas de conhecer que coexistem na sociedade. Aqui, o caráter localizado e parcial do conhecimento científico de Haraway, encontra-se com o projeto dos etnometodólogos, cujo objetivo é “analisar os métodos ou os procedimentos que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana” (COULON, 1995). Nos termos de Harold Garfinkel, a “etnometodologia é definida como a ciência dos etnométodos, isto é, dos procedimentos que constituem o “raciocínio sociológico prático” (H. Garfinkel apud COULON, 1995).

Como descreve Coulon, enquanto na ciência moderna há uma clara divisão entre o cientista observador e o mundo objetivo exterior, os etnometodólogos apontam que os atores sociais comuns também produzem “objetivações” do mundo, realizando portanto, uma espécie de sociologia prática. Portanto, o conhecimento científico não detém o monopólio sobre os processos de objetivação e análise do mundo vivido. Nesta perspectiva, o interesse científico desloca-se justamente para os processos pelos quais os atores realizam permanentemente a produção e a atualização do mundo social.

Julgamos, portanto, que tal abordagem está em melhor sintonia com os processos que estamos analisando e que desejamos promover en-

quanto práticas de ensino e pesquisa. No âmbito do ensino médio, investigaremos (é isso que pretendemos experimentar) se a introdução de procedimentos etnometodológicos poderão contribuir para a criação de contextos favoráveis ao aprendizado sociológico. Para isso, pensamos em “ensinar” sociologia, “fazendo” sociologia, ou seja, inserindo práticas de pesquisa-ação no campo do ensino escolar de forma a mobilizar os estudantes a problematizarem reflexivamente sua vida cotidiana. Tal percurso será realizado mediante a utilização das tecnologias digitais com a pesquisa e produção imagética.

Esta abordagem encontra amparo em certa tradição metodológica e política da pesquisa-ação. De maneira transversal a nossa discussão, reconhecemos que os mecanismos de poder, as relações de autoridade e o campo de forças políticas, atuam permanentemente sobre as dinâmicas de produção de conhecimento, nos espaços intra e extra institucionais e também na relação professor-aluno. Logo, a mudança do estatuto entre os diversos saberes que existem numa sociedade; a mudança na relação entre sujeito e objeto de pesquisa, exigem uma outra postura do pesquisador (que não é única, nem a melhor possível). O *Colectivo Situaciones*, da Argentina, ao descrever seus trabalhos de pesquisa-ação resume de maneira precisa esta condição:

La inmanencia refiere una modalidad de *habitar* la *situación* y trabaja a partir de la *composición* para dar lugar a *nuevos posibles materiales* de dicha situación. La inmanencia es, pues, una copertenencia constituyente que atraviesa transversal o diagonalmente las representaciones del “adentro” y el “afuera”. Como tal no se deriva del estar, sino que requiere una operación del habitar, del componer [...] En otras palabras: la diferencia operativa entre el “adentro” de la representación (fundamento de la *pertenencia* y la *identidad*) y la *conexión* de la inmanencia (el *devenir constituyente*) pasa por la mayor *disponibilidad* que esta última forma nos otorga para participar de nuevas *experiencias* (COLECTIVO SITUACIONES, 2003, s.p).

Por fim, denominamos *educação expandida* este conjunto de práticas de transbordamento, experiências em que os processos de ensino, pesquisa e extensão encontram-se imbricados; onde a ecologia de conhecimentos numa sociedade abre-se à coexistência de um conjunto múltiplo de saberes produzidos e compartilhados por diversos sujeitos em distintas práticas e espaços, formais e informais, cotidianas, comuns (compartilhadas) e científicas, sem perder, no entanto, as diferenças e especificidades que constituem seus atores e locais. Concluo com uma reflexão do arquiteto israelense, professor e ativista Eyal Weizman, sobre sua experiência de trabalho. Acredito que ela sintetiza com precisão as várias dinâmicas que tentamos fazer convergir.

This can actually invert the relation between research and practice. While previously we thought that research is a prerequisite of practice and that you need to know in order to act, this realization reverses this logic: you also intervene as a form of research. This is as “incitatory” action, a research that produces its own subject. It is a kind of an epistemological attack that I think can capture the nature of how we see practice - artistic, architectural, and cultural - as the production of knowledge today¹² (WEIZMAN, 2012, p. 451).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARBOSA, Andréa & CUNHA, Edgar & HIKIJI, Rose (orgs.). **Imagem-Conhecimento**. *Antropologia, Cinema e outros diálogos*. Campinas: Papirus, 2009.

COLECTIVO SITUACIONES. **Sobre el militante investigador**. Disponível: <http://eipcp.net/transversal/0406/colectivosituaciones/es>. Acesso em 31/01/2013.

12 Isso pode, na realidade, inverter a relação entre pesquisa e prática. Enquanto anteriormente nos pensávamos que a pesquisa é um pré-requisito para a prática e que você precisa saber para poder agir, esta [forma] de realização inverte esta lógica: você também intervém como uma forma de pesquisa. Esta é uma ação ‘incitatória’, uma pesquisa que produz seu próprio assunto. É um tipo de ataque epistemológico que penso pode apreender a natureza de como vemos como a prática - artística, da arquitetura e cultural - como a forma atual de produção de conhecimentos (tradução nossa).

COULON, Alain. **A reviravolta etnometodológica**. In: Etnometodologia e Educação. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 13-29.

DELEUZE, Gilles. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle**. In: Conversações. São Paulo: Ed. 34, 2007, p. 219-226.

DUBET, François. A Formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Contemporaneidade e Educação**. Ano III, n. 3, março, 1998. Disponível: <http://ensino.pimentalab.net/textos/Dubet-Francois-formacao-individuos-desinstitucionalizacao.pdf>

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France 1970-1982**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.483-502, set/dez. 2005.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **O método desviante**. Algumas teses impertinentes sobre o que não fazer num curso de filosofia, 2007. Disponível em: <http://oficinadefilosofia.wordpress.com/2007/02/21/o-metodo-desviante-por-jeanne-marie-gagnebin/>. Acesso em 31/01/2013.

GOODY, Jack. **The domestication of the savage mind**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

GORZ, Andre. **O imaterial**: conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume, 2005.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pago**, n.5, p.7-41, 1995.

HUWS, Ursula. Expression and expropriation: The dialectics of autonomy and control in creative labour. **Ephemera , theory & politics in organization** . Vol.10 (3/4), p. 504-521, 2010. Disponível: <http://www.ephemeraweb.org/journal/10-3/10-3huws.pdf>

LAFUENTE, Antonio. **El carnaval de la tecnociência**: *Diario de una navegación entre las nuevas tecnologías y los nuevos patrimonios*. Madrid: Gadir, 2007.

LAFUENTE, Antonio & ALONSO, Andoni. **Ciência expandida, natureza común y saber profano**. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, 2002. Disponível: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27501903>

LÈVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MACDOUGALL, David. Significado e Ser. In: BARBOSA, Andréa & CUNHA, Edgar & HIKIJI, Rose (orgs.). **Imagem-Conhecimento. Antropologia, Cinema e outros diálogos**. Campinas: Papirus, 2009, p. 61-70.

MARTINS, Hermínio. Reflections on the metaphysic of information and the prospects for the human condition. In: **Proceedings of the International Congress on Digital Culture and Citizenship**. Madrid, 2004. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2006.

MOULIER-BOUTANG, Y. **Riqueza, propriedade, libertad y rent em el “capitalismo cognitivo**. 2001. Disponível: <http://multitudes.samizdat.net/article319.html> . Acesso em: 10 de janeiro de 2007.

OLIVEIRA Jr., Wenceslao M. (coordenador). **Projeto Imagens, Geografias e Educação**, CNPq 477376/2011-8, 2012-2013.

PAIXÃO, Lea P. Socialização na Escola. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro & ZAGO, Nadir (orgs.) **Sociologia da Educação**. Petrópolis: Vozes. 2007, p. 222-244.

PARRA, Henrique Z.M. **Controle social e prática hacker: tecnopolítica e ciberpolítica em redes digitais. Sociedade e Cultura**, Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiânia, v. 15, n. 1, p. 109-120, jan./jun. 2012. Disponível: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/download/20677/12114>.

_____. **Conhecimento e Tecnologias Visuais: Dimensão Sócio-Técnica, Linguagem e Limites do Humano. Intexto**, Porto Alegre, UFRGS, n.26, p. 64-80, jul. 2012a. Disponível: <http://seer.ufrgs.br/intexto/article/download/20511/18919>

_____. **O Leviatã e a Rede: mutações e persistências político-estéticas**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível: <http://cutter.unicamp.br/document/?code=000448289>

RANCIERE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Ed. 34/EXO, 2005.

_____. **O Mestre Ignorante**. São Paulo: Autêntica, 2010.

ROLNIK, Suely. **Memória do corpo contamina museu**. 2007. Disponível: <<http://transform.cipcp.net/transversal/0507/rolnik/pt>>. Acesso em: 31/01/2013.

SAMAIN, Etienne (org.). **O Fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

_____. **A Crítica da Razão Indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

WEIZMAN, Eyal. Forensic Architecture: An Interview with Eyal Weizman. In: MCLAGAN, Meg & MCKEE, Yates (orgs.) **Sensible Politics**. MIT Press: Zone Books, 2012, p. 429-452.



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

1 O Caderno do Aluno pode ser acessado através do endereço eletrônico da Secretaria de

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 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 rizo-
mas abertos. Cartografias aqui referem-se ao conceito de Deleuze e Guat-
tari (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.” (DE-
LEUZE, 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 car-
tografia 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 ge-
ografia menor de Oliveira Jr (2009). Para o autor, as geografias menores
decorrem de processos regidos por forças e resistências, vinculadas às mi-
cro-relações agenciadas pelos encontros, criando novas configurações que
afetam e problematizam as formas dominantes. A resistência aqui é pensa-
da 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 perspec-
tiva 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 es-
paços móveis e abertos à multiplicidade de relações materiais e imateriais.

Esta experimentação relatada mais adiante, que se encontra na bus-
ca 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 diver-

sidade 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.geoimagens.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 pa-*

recem 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 pas-

sam 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.



EXPERIMENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS EM VÍDEO

Maria Aparecida de Almeida Gonçalves

Doutoranda em Educação pela UNICAMP
Professora Adjunta Departamento Geociências
Universidade Federal de Juiz de Fora (MG)

Participante do Polo Campinas no Projeto Imagens, Geografias e Educação
maparecida.goncalves@ufff.edu.br

“Los mapas son algo más que papeles. Son narraciones, conversaciones, vidas y canciones vividas en un lugar, y son inseparables de los contextos políticos y culturales en que se usan.”
(WARREN, 2004)

INTRODUÇÃO

As “experimentações cartográficas em vídeo” são um trabalho que emerge no contexto das leituras, discussões e proposições/provocações das reuniões do Projeto: “Imagens, Geografias e Educação”, no Laboratório de Estudos Audiovisuais – OLHO, da Faculdade de Educação, UNICAMP.

Mas que cartografia é esta, buscada para romper com a ideia de “representação real” ou mesmo de constituir-se a própria realidade? Será o vídeo capaz de construir uma cartografia? Teria a linguagem do vídeo potência para fazer a cartografia re-existir, resistir afirmativamente?

Oneto (2004, ao tratar de “A que e como resistimos: Deleuze e as Artes” questiona-nos acerca de

[...] que forças seriam capazes de nos bloquear e que convidariam a algo da ordem da resistência; e, em seguida, que forças nos mo-

vem quando criamos as nossas chamadas “obras de arte”. Ou seja, a questão é tentar compreender o que está na base das ações de resistência e de criação que, como veremos, tendem a se sobrepor uma à outra. (...) A noção de “resistência”, por exemplo, deixa de remeter à negação de alguma coisa que vem primeiro e deve ser eliminada, ou a uma situação de mera oposição (ONETO, 2004, p. 200).

Entre as forças que me movem, está o trabalho docente nos diferentes níveis do ensino de geografia e de cartografia onde nota-se o hábito de tomar o mapa como sendo o espaço. Contribuem ainda, as inquietações despertadas por leituras, reflexões e debates propiciados pela participação em encontros e congressos sobre o assunto. Há tempos acumulam-se, reposicionam-se, mas continuam na busca por implantarem-se em outras “cartografias”.

Considero que a geografia e, em especial, a cartografia, podem assumir uma importância vital na formação do cidadão, ao favorecer o situar-se no espaço e no tempo e ainda, possibilitar o desenvolvimento de atividades associadas às vivências, podendo tornar a experiência escolar em algo mais interessante e significativo no sentido de produção de conhecimento. Entretanto, muitas vezes, sobrepõem-se a preocupação com o conteúdo, o enorme volume de informações, as técnicas diversificadas da didática e a exploração de todo o instrumental colocado à disposição do professor, no sentido de produzir um “pacote” de conhecimentos, que cabe ao aluno “assimilar”.

A cartografia e o ensino de geografia evoluíram de acordo com as tendências da geografia, vigentes em diferentes períodos ou, predominando em alguns centros de ensino superior, enquanto em outros, convivendo de modo mais ou menos conflituoso.

Doreen Massey (2008), em *Pelo Espaço*, inicia o capítulo “Montando um cenário”, com um aviso, a respeito das geografias que ali não se acham ou não encontram (mais) o seu eco nela ou em seu trabalho. Antes de apresentar o “*desenvolver de sua trama*”, ela desfia as outras. Faz contrapontos às três grandes correntes (linhas) da geografia anglo-saxônica: a vertente

marxista, a abordagem sistêmica e a humanística. É notada a insatisfação com as explicações dominantes e a necessidade de outras possibilidades para pensar o espaço.

A autora ainda ressalta que as trajetórias pessoais repercutem sobre nossas escolhas e reflexões teórico-metodológicas.

Ao fazer uma análise retrospectiva sobre o trabalho desenvolvido na disciplina Cartografia Temática¹, é possível notar algumas linhas de fuga ao habitualmente realizado nesta disciplina. O conteúdo programático colocado no Projeto Pedagógico dos cursos é semelhante, em linhas gerais, à maioria das universidades brasileiras, inclusive o embasamento teórico da Semiologia Gráfica, de Jacques Bertin e Serge Bonin. As diferenças foram sendo construídas com as discussões em sala de aula... Devido à experiência de já haver lecionado Geografia Política, ao iniciar a disciplina com uma brevíssima história da cartografia, sempre procurei, em primeiro lugar, enfatizar que o que seria apresentado era a versão ocidental, mesmo mostrando alguns exemplares de documentos cartográficos da América pré-colombiana e de vários povos da Ásia e África. Também relacionava o processo de delimitações de fronteiras e mapeamento das rotas e recursos aos projetos expansionistas, à construção do Estado-Nação, de dominações imperiais, coloniais, cujas denominações variam a cada contexto sócio-econômico-político. Nas palavras de Denis Wood (2011, s. p.), *“Certamente foi um mapa que deu o vestido ao corpo do Estado [...]ele precisava de algo para mostrar a sua existência aos seus cidadãos”*.

Os itens alusivos às fontes dos dados e escala são tratados também com a perspectiva de Lacoste (1988), a fim de discutir a não neutralidade cartográfica e seu papel no projeto estatal, a despeito de sua filiação ideológica.

Apesar dos desvios nestes e em alguns outros itens, em relação à maioria dos programas da disciplina Cartografia Temática, o trabalho

1 Nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora, de 1990 a 2012.

desenvolvido pode ser situado, segundo a classificação apresentada por Gisele Girardi (2011, s. p.), na chamada *Cartografia Representacional*, que trata o mapa como “*uma tradução gráfica de um mundo existente*”, diferente da *Cartografia Pós Representacional*, onde “*o mapa cria mundos, tanto quanto o mundo cria mapas*”, levando a “*noções distintas de espacialidades e de práticas cartográficas*”.

Neste sentido, buscamos em abordagens diversas, a possibilidade de outras interpretações para os processos e suas linguagens, para constituírem-se. Ao relacionar o uso da cartografia no contexto das práticas escolares, observa-se, de modo geral, a grande preocupação no aprimoramento de técnicas que “levem o aluno a” aprender a ver, aprender a desenhar, aprender a decodificar legendas ou, mais recentemente, a perceber as conotações políticas subjacentes às escolhas da escala, da projeção e dos dados selecionados para cartografar.

Com o objetivo de ampliar as reflexões, os debates e agregar pessoas interessadas no assunto e desenvolver material cartográfico para crianças e escolares, foram organizados os Colóquios de Cartografia para Crianças².

Inicialmente houve um predomínio de temas relacionados à linguagem gráfica, alfabetização cartográfica, atlas escolares e a cartografia no livro didático, contudo, nos últimos Colóquios (2007, 2009 e 2011), novas perspectivas despontam no cenário, e a participação nestes eventos foi de fundamental importância para ampliar as perspectivas e reflexões sobre a prática docente e buscar novos referenciais.

2 O primeiro foi promovido pela UNESP/USP e ocorreu na cidade de Rio Claro, no ano de 1995; o segundo teve como sede a UFMG, em Belo Horizonte, no ano de 1996; em 1999 e 2001, ocorreram respectivamente o terceiro e o quarto, ambos na cidade de São Paulo, numa promoção da AGB e da USP; em 2002 na cidade do Rio de Janeiro, ocorreu o I Simpósio Ibero Americano de Cartografia para Crianças, organizado pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Sociedade Brasileira de Cartografia (SBC). No ano de 2007, novamente, a Universidade Federal Fluminense foi sede do V Colóquio Cartografia para Crianças. No ano de 2009, em Juiz de Fora, a Universidade Federal de Juiz de Fora foi sede do VI Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares e do II Fórum Latino- americano de Cartografia para Escolares, também com o apoio da UFF e SBC. Durante o evento foi lançado o prêmio brasileiro de mapas feitos por crianças, cognominado Prêmio Livia de Oliveira. A UFES recebeu em Vitória (ES) o VII Colóquio De Cartografia Para Crianças e Escolares: Imagem e Inovação: Desafios Para a Cartografia Escolar.

A evolução técnica disponível à produção cartográfica, manteve-se por longo período com alto custo e dificuldade de acesso, como pode ser reconhecido em uma série de trabalhos. Harley (1991) já questionava se estaríamos diante de uma nova história para a cartografia ou de uma nova cartografia. Passados vinte anos e um “salto tecnológico” intenso, vivemos períodos de profundas mudanças.

Hoje, vivemos a fase da convergência digital, com aparelhos de comunicação e de informação cada vez mais portáteis, conectados a sistemas de localização e orientação, como o Sistema de Posicionamento Global (G.P.S. em inglês), que respondem a algumas das questões básicas à cartografia, tais como, “onde você está?”, prevê rotas através de diferentes meios de transporte e dependendo de aplicativos, dá a previsão do tempo, retenção do tráfego, etc. E então, são os professores de geografia e cartografia que precisam rever as rotas de suas práticas escolares...

Sobre uma outra possibilidade de geografia, ao refletir sobre a “importância da vida dos lugares”, em especial na cidade, Hissa e Melo (2008) apontam o seguinte:

Como submeter à complexidade dessas questões a interpretações carentes de subjetividade, repletas do sonho científico racional feito de padrões e modelos? A cidade é a manifestação do território da vida, feita do homem e de seus interiores sem resposta. A cidade é uma resposta física, também, mas, sempre, uma resposta repleta de interrogações e de ambiguidades (HISSA E MELO, 2008, p. 298).

E na busca por outras abordagens Rolnik (1989: 16), ao abordar *A prática de um cartógrafo*, assinala que esta diz respeito:

[...] fundamentalmente, às estratégias, (segundo Guattari), ‘das formações do desejo no campo social’. E pouco importa que setores da vida social ele toma como objeto. O que importa é que ele esteja atento às estratégias do desejo em qualquer fenômeno da existência humana que se propõe perscrutar: desde os movimentos sociais, formalizados ou não, as mutações da sensibilidade coletiva, a violência, a delinquência... (ROLNIK, 1989, p. 16).

O cartógrafo faz uso das mais variadas teorias e fontes possíveis, independente de sua forma, pois tem como tarefa.

Dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. (ROLNIK, 1989, p. 16).

Devorando Oswald de Andrade, a autora considera que “o cartógrafo é antes de tudo um antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, ‘transvalorado’ (devorando Nietzsche). Está sempre buscando elementos/alimentos para compor suas cartografias” (Rolnik, 1989, p. 67).

Na busca por um mapeamento que ultrapasse o entendimento do mapa como uma representação bidimensional do território, Lama (2009) refere-se a cartografia como ferramenta do conhecimento crítico.

Para Guattari, hacer mapa, como lo hacen la orquídea y la avispa, es más acción que representación; la cartografía, antes que representar un mundo que esté ya dado, supone la identificación de nuevos componentes, la creación de nuevas relaciones y territorios, de nuevas máquinas (LAMA, 2009, p. 128)

Os trabalhos desenvolvidos por Lama com a equipe da *hackitectura.net*³ foram inspirados em Mil Platôs (1980), de F. Guattari e G. Deleu-

3 A equipe do “hackitectura.net” é formada por arquitetos, programadores de computador e investigadores sociais, sendo coordenada por Sergio Moreno, Pablo de Soto e José Pérez de Lama; seus estudos e ações assumem uma postura política crítica e inovadora de investigações teóricas e práticas em territórios emergentes, marginais e profundamente injustiçados, fazendo uso de uma cartografia dinâmica e subversiva aos padrões tradicionais por meio de criação de referenciais que busquem dar conta dos fluxos, da interação de meios eletrônicos e redes sociais. Para mais detalhes sobre esse grupo, acessar: <http://mcs.hackitectura.net>.

ze, pois utilizam os princípios presentes em *“cartografía y decalcomanía”* dos pensadores franceses, na abordagem do conceito de rizoma, para explicar a pertinência das ideias desses dos mesmos na concepção de cartografia dessa equipe. Para tal, Lama destaca os 5º e 6º princípios.

5º y 6º Principios de cartografía y de calcomanía: El rizoma [es], mapa y no calco. Hacer el mapa y no el calco. Si el mapa se opone al calco es porque está orientado hacia una experimentación que actúa sobre lo real. El mapa no reproduce un inconsciente cerrado sobre sí mismo, lo construye. Contribuye a la conexión de los campos, al desbloqueo de los cuerpos sin órganos (...) Forma parte de rizoma. El mapa es abierto, conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciado por un individuo, un grupo, una formación social. Puede dibujarse en una pared, concebirse como una obra de arte, construirse como una acción política o como una meditación. Una de las características más importantes del rizoma quizá sea la de tener múltiples entradas (...). Un mapa es siempre asunto de performance (...) el deseo siempre se produce y se mueve rizomáticamente (...). La primera idea, tendría que ver con la relación entre mapa y calco. Mientras que el calco se propondría representar algo real que pre-existe, y que la acción no pretende transformar, el mapa se propone producir otras relaciones, poner en marcha nuevas interpretaciones, nuevos procesos, crear, quizás, otras, nuevas máquinas (desarrollaremos esta idea de máquina en la segunda parte del texto). Escriben Deleuze y Guattari, tal vez pensando en la literatura, o en cartografías literarias, que no se trata de reproducir el inconsciente - a modo freudiano o junguiano -, sino de producir nuevo inconsciente, esto es, nuevos deseos (LAMA, 2009, p. 126-127).

Oliveira Jr. (2010) analisa mais detidamente a proposta cartográfica do grupo haquiteturano vídeo *“Cartografiando Gaza”*. É necessário ressaltar que, tanto os processos de produção quanto os resultados obtidos, são interessantes, ao lidarem com diversas linguagens, contudo, envolvem um aparato material de alta tecnologia, tempo e acesso ao debate com

diferentes coletivos, o que dificultaria uma experiência similar em uma escola pública brasileira.

Ao tratar da “A (des) natureza da ideia de representação”, Oliveira Jr. (2009, p. 1), fazendo referência às palavras de Arthur Omar, aponta que cada “mapa é como um filme (documentário)” e inspira a proposta deste trabalho: capturar imagens e produzir uma “*cartogravídeo*”, ou seja, uma cartografia em vídeo, a qual busca superar a bidimensionalidade, o “circuito fechado” de possibilidades de mobilização de um cartograma tradicional; entende-se também que o “*cartogravídeo*” instaura a potência de outros pensares sobre a prática escolar, pois se encontra mais conectado às linguagens das gerações por vir (de um povo porvir?).

Coloca-se a questão: será a linguagem escolhida “suficiente” (eficiente?) no sentido de provocar outros modos de pensar o espaço, como em Massey (2008):

O espaço é uma dimensão implícita que molda nossas cosmologias estruturantes. Ele modula nossos entendimentos do mundo, nossas atitudes frente ao outros, nossa política. Afeta o modo que entendemos a globalização, como abordamos as cidades e desenvolvemos e praticamos um sentido de lugar. Se o tempo é a dimensão da mudança, então o espaço é a dimensão do social: da coexistência contemporânea de outros. E isto é ao mesmo tempo um prazer e um desafio (MASSEY, 2008, p. 15).

Vem assim, o afastamento da cartografia “geométrica”, a dos “espaços absolutos”, que encobre a existência de “cidades interiores, riscadas e desenhadas pelos indivíduos que escrevem, cada um, com a sua vivência, a sua própria cidade. Do mesmo modo, pode-se referir às cidades dos grupos sociais, dos guetos, das tribos urbanas” (HISSA e MELO, 2008, p. 296), apropriando-se dos elementos /alimentos, disponíveis para a construção de cartografias para a cidade.

Pretende-se que este *cartogravídeo*, ou experimentações cartográficas em vídeo, mobilizem conceitos de disjunção, multiplicidades, coetaneidade na cidade, refletindo sobre as proposições de Massey.

[...] o espaço, é justamente isto: uma imbricação de trajetórias, sempre aberto ao inesperado, ao acaso, e que, enquanto locus da coexistência contemporânea – ou da “coetaneidade”, é marcado pela multiplicidade, apesar de todas as tentativas e discursos vãos da homogeneização e da padronização generalizadas (MASSEY, 2008, p. 9).

A experimentação a ser apresentada adiante se deu em capturar, através da câmera de um aparelho celular, a cidade como “espaço de parada” contrapondo-se à ideia de movimento rítmico e constante, atribuído ao espaço urbano. Neste sentido, o que devia mobilizar, imobilizou. Aquilo que movimenta, paralisa. A direção é fugidia. Escamoteada nos fluxos há como encontrar a pausa? Como capturar – traduzir? - “não movimento em imagem” de/no vídeo? Perguntas que nos fizeram experimentar tanto a linguagem do vídeo quanto a invenção, grafada no/em vídeo, de um outro espaço.

Enquanto alguns se põem em deslocamento, é preciso que outros parem involuntariamente. E esta parada? Parada obrigatória: as vias, ruas e avenidas, construídas para agilizar a circulação, sofrem de excesso e transformam-se em pontos de retenção compulsória. O que me chamava? A possibilidade de cidade em pausa. O “óbvio”: parar no momento do *rush*, em um dos locais mais movimentados do centro para ouvir música. Onde esperava capturar as imagens da cidade em pausa, encontro o inesperado. Talvez por isto, mais intensivo e mobilizador de minha mirada com o celular.

CARTOGRAVÍDEO DE UMA EXPERIÊNCIA

Neste ponto procuro oferecer ao leitor um cenário, o espaço extensivo, “locus da coetaneidade”. As imagens apresentadas no vídeo Experimentações Cartográficas, homônimo a este artigo (disponível em http://www.geoimagens.net/#!/__sp/videos/vstc8=page-24/vstc10=vide2), foram colhidas em 20 de julho de 2012, por volta das dezenove horas, na

Avenida Barão do Rio Branco, considerada a mais importante de Juiz de Fora (MG), na área central da cidade.

Ponto de pausa pretendido: atraída pela música, que chegava ao Calçadão da Rua Halfeld, fui em direção à Avenida Rio Branco, no Parque Halfeld, onde foi montada uma grande tenda para apresentações ao ar livre de shows musicais, a acontecerem durante o XXIII Festival Internacional de Música Colonial Brasileira e Música Antiga. No dia 20 de julho de 2012, apresentava-se a Banda Zé do Black (imagem I). E a trajetória extensiva de chegar ao local desejado foi interrompida...

Imagem I
Imagem do palco onde as apresentações ocorriam



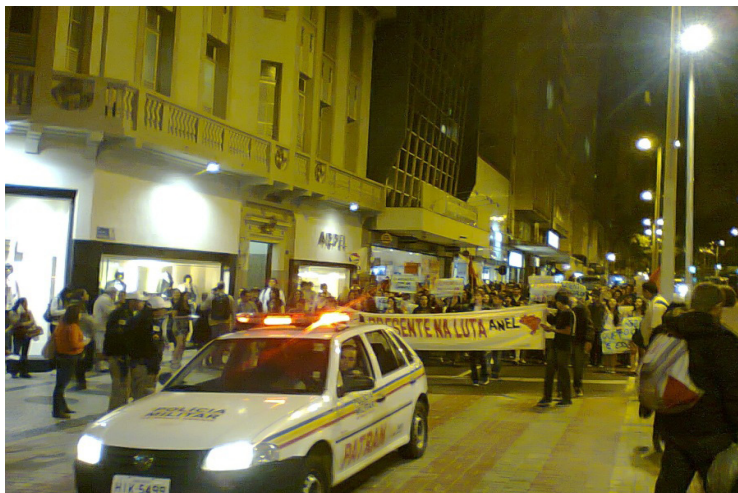
Fonte: GONÇALVES, 20/07/2012. Vídeo: Experimentações Cartográficas.

No Sentido Bom Pastor – Centro, uma manifestação programada por estudantes (para protestar) contra o aumento das passagens de ônibus, devidamente autorizada e escoltada pela Polícia Militar de MG e agentes municipais de trânsito, estava a ocorrer (imagem II). Desloquei-me até um ponto de observação: canteiro central da Avenida Rio Branco na esquina

com o Calçadão da Rua Halfeld, o qual é bastante movimentado no horário em que os eventos ocorriam.

Imagem II

Início da passeata estudantil com escolta na frente



Fonte: GONÇALVES, 20/07/2012. Vídeo: Experimentações Cartográficas.

Na sequência das imagens II, III e IV vamos percebendo o movimento conflituoso entre o deslocar da passeata, interrompendo o tráfego e, na pista central, ônibus cruzando nos dois sentidos. Estudantes querendo (parar) interromper o trânsito de veículos e pessoas, com suas faixas e palavras de protesto, ao mesmo tempo em que veículos e, principalmente, pedestres impacientes atravessam a avenida, correndo antes da chegada do protesto (imagem III), e até mesmo passando pelo meio da passeata (imagem IV).

Imagem III

Ônibus e pedestres acelerando a travessia na faixa de pedestre na Avenida Rio

Branco



Fonte: GONÇALVES, 20/07/2012. Vídeo: Experimentações Cartográficas

ficas

Imagem IV

Pedestre que cruza a Avenida Rio Branco pelo meio da passeata



Fonte: GONÇALVES, 20/07/2012. Vídeo: Experimentações Cartográficas

ficas

Diante dos diferentes interesses com seus respectivos ritmos e deslocamentos, boa parte dos pedestres, assim como a maioria dos motociclistas e motoristas, com sua passagem bloqueada pelos manifestantes, esperam inquietos, buzinando e reclamando (imagem V).

Imagem V

Trânsito interrompido de veículos e pedestres diante da passagem da passeata

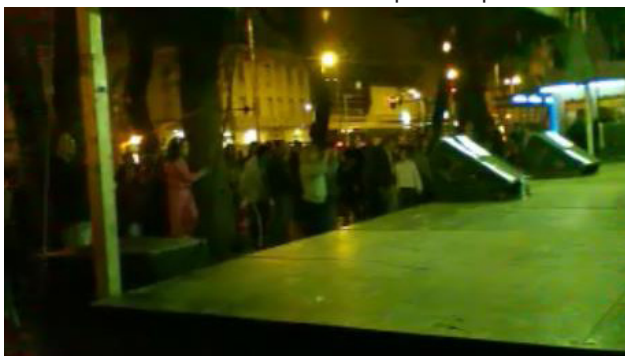


Fonte: GONÇALVES, 20/07/2012. Vídeo: Experimentações Cartográficas

Contudo, de costas para a passeata, assim como dos protestos e barulho de buzinas e motores ligados dos automóveis, ônibus e motocicletas, o público continua a assistir ao show no parque (imagem VI)

Imagem VI

Público assistindo ao show e ao fundo a passeata passando



Fonte: GONÇALVES, 20/07/2012. Vídeo: Experimentações Cartográficas

Sem Importar-se? Apesar de todos os acontecimentos, o público do show, formado por muitos dos frequentadores habituais da praça, parece não ser atingido por nenhum desses fatos ou eventos. Em geral, os frequentadores do Parque Halfeld são aposentados, meninos e meninas que fazem programas com eles; dominós, jogos de cartas, venda e consumo de drogas (como maconha, crack e viagra). Também encontramos no parque uma Banca de jornal movimentada e o posto da Polícia Militar desativado (P.O.V.). Sempre encontramos filas em frente à carroça de pipoca e à espera de táxis insuficientes.

O vídeo criado buscou apresentar-se como aquele lugar onde a coetaneidade de sons se dava naquele momento de maneira mais intensiva no centro de Juiz de Fora. Ali era onde a multiplicidade de trajetórias que configuram um lugar se fazia mais nítida e co-presente. Faço minhas as palavras de Massey:

Mas isto é ainda uma perspectiva. Se o espaço for, genuinamente, a esfera da multiplicidade, se for o reino das trajetórias múltiplas, então haverá, também, multiplicidades de imaginações, teorizações, compreensões, significados. Qualquer “simultaneidade” de estórias-até-agora será uma simultaneidade distinta de um ponto de observação particular [...] O reconhecimento de uma contemporaneidade radical tem de incluir também o reconhecimento da existência desses limites (MASSEY, 2008, p. 136).

No caso da experiência que presenciei/experimentei em 20/07/2012, entre aquilo que me levou ao parque e o que me agenciou num outro olhar/percepção se encontrava uma “porção de estórias” que até aquele momento me instigaram para um outro deslocar, para um ampliar de sentidos que ali aconteciam. Cada um dos envolvidos naquela experiência também assim se construíram, mas o como se localizar perante ela, como se orientar a partir do ocorrido é que estabeleceu linhas de ações e pensamentos diferentes, múltiplos.

APONTAMENTOS: EXPERIMENTAÇÕES EM ABERTO

Os diferentes interesses que envolviam cada singularidade corpórea, tanto dos alunos em protesto, dos pedestres querendo pegar um ônibus para voltar para casa, dos motoqueiros tendo que entregar suas encomendas o mais rápido possível, dos motoristas que precisavam cumprir o horário, assim como dos idosos e jovens querendo perpetuar seus momentos no parque, da banda querendo entreter o público, do ouvinte querendo um pouco de prazer, de mim mesma querendo entender a lógica em aberto de tudo isso ao mesmo tempo. Diferentes trajetórias, caminhos que se cruzam, se chocam e lançam os corpos em outras direções, desacelerando o movimento, provocando rotas de fuga, trilhas de explicações de sentidos outros para o que ali acontece.

Os limites pessoais na interação com os limites físicos, culturais e emergenciais que envolvem cada vida nessa “simultaneidade de estórias até agora” levam a esse reconhecimento de “contemporaneidade radical” em que os limites são os pontos de encontro e que, diante de tal fato, o espaço é a esfera da multiplicidade de trajetórias, de imaginações e significados, que cobra de nós elementos outros, uma cartografia outra capaz de estabelecer referenciais dinâmicos e fluidos de orientação no contexto do mundo que aí acontece.

Estas são algumas das proposições buscadas no processo de construção desta cartogravídeo. Em alguns momentos, o vídeo alcançou dar ao espectador o lugar (in)tenso onde a mistura de sons se dava. Nestes momentos alcançou-se apresentar a coetaneidade que configura o espaço e a co-presença que configura um lugar. Em outros momentos esta perspectiva se perde, se dissolve na figuração extensiva de cada um dos pontos distintos (no espaço extensivo) que co-existiram no lugar intensivo que o vídeo buscou criar/apresentar.

Outras experimentações virão...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BERTIN, J. **A Neográfica e o tratamento gráfico da informação**. Curitiba: EU-FPar, 1986.

CAZETTA, Valéria; OLIVEIRA Jr., Wenceslao M (orgs). **Grafias do espaço: imagens da educação geográfica contemporânea**. Campinas: Átomo e Alínea, 2013.

GIRARDI, Giseli. Múltiplos olhares sobre as representações e a cartografia escolar. In: COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES, 6, 2009, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, 2009. CD-ROM.

GIRARDI, Giseli. **Política e potência das imagens cartográficas na geografia**. Palestra proferida no II Colóquio Internacional A Educação pelas Imagens e suas Geografias. São Paulo: EACH-USP, Novembro de 2011.

GONÇALVES, M. A. A. **Cartografia e ensino**. Uma abordagem da temática industrial. Belo Horizonte: UFMG, 1998. 196 f. Dissertação. (Mestrado em Geografia - Organização Humana do Espaço).

HARLEY, J. B. A nova história da Cartografia. *Correio da Unesco*, v.9, n.8, p.4-9, 1991.

HISSA, Cássio E. V. e MELO, Adriana F. O lugar e a cidade. Conceitos do mundo contemporâneo. In: HISSA, Cássio E. V. (Org) **Saberes ambientais**. Desafios para o conhecimento disciplinar. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LACOSTE, Yves. **A Geografia**. isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra. Trad. M.C. França. Campinas: Papirus, 1988.

LAMA, José Perez de. La avispa y la orquídea hacen mapa em el seno de um rizoma. Cartografías e máquinas, releendo a Deleuze y Guattari. In: **Pro-posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 121 – 145, set./dez. 2009.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço**. Uma Nova Política da Espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org) **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004 (667-709).

OLIVEIRA Jr., Wenceslao M. Apontamentos sobre a educação visual dos mapas: a (des) natureza da ideia de representação. In: COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES, 6., 2009, Juiz de Fora. **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, 2009. CD-ROM.

OLIVEIRA Jr., Wenceslao M. Vídeos, resistência e geografias menores. **Revista Terra Livre**, v. 1, p. 161-176, 2010.

OLIVEIRA Jr., Wenceslao M. Mapas em deriva - imaginação e cartografia escolar. Geógrafos: **Revista** do Mestrado e do Departamento de Geografia, Centro de Ciências Humanas e Naturais (UFES), v. 11/12, p. 1-49, 2012.

ONETO, Paulo Domenech. A que e como resistimos: Deleuze e as Artes. In: LINS, Daniel. (Org.). Nietzsche / Deleuze: *arte, resistência*. Simpósio Internacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007, p. 198 – 211.

PINHEIRO, Antônio C. (Org.); **O ensino de geografia no Brasil**: Catálogo de dissertações e teses (1967-2003). Goiânia: Vieira, 2005.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**. Transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

SANTOS, Boaventura de S. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SEEMANN, Jörn. (Org.) **A aventura cartográfica**: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana. Fortaleza: Expressão, 2005.

WOOD, Denis. Dogma visualizado: Estado-Nação, Terra, Rios. Palestra proferida no II Colóquio Internacional A Educação pelas Imagens e suas Geografias. São Paulo: EACH-USP, Novembro de 2011.



HABITAR UM LUGAR EM VÍDEO: considerações com o liso e o estriado

Eduardo de Oliveira Belleza

Mestrando em Educação na Unicamp

Participante do Polo Campinas no Projeto Imagens, Geografias e Educação

eduardodeoliveirabelleza@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Casa de Alaíde é fruto de uma experiência realizada no primeiro semestre de 2012 para conclusão de uma disciplina cursada na Faculdade de Educação da Unicamp. A proposta era estudarmos algumas obras biográficas e pensarmos sobre nosso memorial, que seria produzido como requisito para conclusão do curso. É comum nesses casos a produção textual de algumas laudas que discurssem sobre o percurso de vida do pesquisador até seu momento atual na universidade.

Tentando desviar da tendência textual e do modelo narrativo, quase sempre comum nesses casos, me lancei à tentativa de produzir um vídeo, e que este tivesse como tema *um* lugar e não uma pessoa. A escolha do lugar não foi casual, escolhi a casa em que vivi a maior parte de minha vida na companhia de meus avós, na zona sul de São Paulo. No início sabia pouco sobre o que queria, mas sabia muito bem o que não queria. Não queria falar de mim, não queria falar de alguém, queria *um* lugar em vídeo.

Escolher o vídeo como experiência para estabelecer conexões com o espaço não é fortuita. Apropriamo-nos do vídeo para intervir no espaço, e pensa-lo não como um produto acabado ou para chegar a alguma verdade esclarecedora, ao contrário, o que buscamos foi apontar direções abertas aos imprevistos, às interações entre o audiovisual e o espaço.

É desta maneira que entendemos *Casa de Alaíde* (disponível em http://www.geoimagens.net/#!__sp/videos/vstc8=page-2) como uma produção audiovisual que se dá na relação de produção de *um* lugar, com a forma de contar/fabular da narradora que entra em variação (junto com o espaço) em virtude das múltiplas conexões agenciadas pela câmera. A cada fala, em cada objeto mostrado, ao imprevisto de cada lembrança, em cada gesto audiovisual ou problema técnico, os sons dos carros lá fora ou dos vizinhos que passam, alguém que atravessa na frente da câmera, uma nova trajetória atravessa a cena, um novo encontro no/com o espaço se atualiza e conexões inéditas se estabelecem, fazendo com que as múltiplas forças que atravessam aquele evento entrem em mutação contínua.

Nosso principal desejo ao realizar esta experiência foi o de estabelecer relações audiovisuais com o espaço, acreditando na possibilidade de novas conexões. Desta maneira, agora, o desafio é o de tentar em palavras estabelecer um diálogo com o vídeo e com alguns conceitos, sobretudo *O Liso e O estriado* presentes nas obras de Gilles Deleuze e Félix Guatarri (1997), bem como o de *Eventualidade* presentes na obra de Dorren Massey (2008).

O LISO E O ESTRIADO: DIFERENÇAS SEM OPOSIÇÃO.

Para abordarmos os conceitos *liso* e *estriado*, inaugurados pelos autores Gilles Deleuze e Félix Guatarri na obra **Mil Platôs** (vol. 5), devemos, antes, nos atentar para uma questão importante acerca das *multiplicidades*. Deleuze ao pensar sobre o filósofo francês Henri Bergson, em *Bergsonismo* (1966), identificou de forma contundente como a teoria das multiplicidades, iniciada pelo matemático Bernhard Riemann, influencia o pensamento bergsoniano em direções pouco estabilizadas. Ao pensar as multiplicidades não se trata de opor o múltiplo ao uno, mas de distinguir dois tipos: *discretas* e *contínuas*.

As primeiras eram portadoras do princípio de sua métrica (sendo medida de uma de suas partes dada pelo número dos elementos

que ela contém); as segundas encontravam um princípio métrico em outra coisa, mesmo que tão somente nos fenômenos que nelas se desenrolavam ou nas forças que nelas atuavam (DELEUZE, 2012, p.32-33)

Se múltiplo é, também, não só aquilo que de natureza numérica que varia em função do tempo e do espaço, mas, além disso, da ordem de um domínio de relações entre forças que fazem com que as coisas mudem por estarem em constante movimento, e ao mudarem mudam de *natureza*, estamos de frente a uma leitura de realidade que altera a própria noção de realidade.

A cada mudança tudo se altera em função de uma nova conexão (devir). Uma constante atualização. A realidade, portanto, seria um misto, ao invés de isto ou aquilo.

O importante é que a decomposição do misto nos revela dois tipos de “multiplicidade”. Uma delas é representada pelo espaço (ou melhor, se levarmos em conta todas as suas nuances, pela mistura impura do tempo homogêneo): é uma multiplicidade de exterioridade, de simultaneidade, de justaposição, de ordem, de diferenciação quantitativa, de diferença de grau, uma multiplicidade numérica, descontínua e atual. A outra se apresenta na duração pura: é uma multiplicidade interna, de sucessão, de fusão, de organização, de heterogeneidade, de discriminação qualitativa ou de diferença de natureza, uma multiplicidade virtual e contínua, irreduzível ao número. (DELEUZE, 2012, p. 32).

O que Deleuze aponta em Bergson (2012) é que ele teria identificado o espaço as multiplicidades discretas e o tempo (*Duração*)¹ as multiplicidades contínuas. O tempo, portanto, seria a grande preocupação bergsoniana, dotado de movimento e em constante atualização. Isto acabaria

1 O conceito de duração em Bergson está ligado à noção de tempo uno e interpenetrado. Todos os momentos temporais somariam um todo indivisível. O tempo aqui não é o tempo de Cronos, mas o tempo de Aion. No primeiro só o presente existe, ao passo que para o segundo o que se tem é, somente, passado e futuro.

por “despriorizar” o espaço, privando-o de dinamismo, tornando-o representativo, contrário ao tempo. Sobre isso Deleuze lança sua crítica e nos indica outras aproximações.

Se as coisas duram, ou se há duração nas coisas, é preciso que a questão do espaço seja retomada em novas bases, pois ele não será mais simplesmente uma forma de exterioridade, uma espécie de tela que desnatura a duração, uma impureza que vem turvar o puro, um relativo que se opõe ao absoluto; será preciso que ele próprio seja fundado nas coisas, nas relações entre as coisas e entre as durações, que também ele pertença ao absoluto, que ele tenha uma “pureza” (DELEUZE, 2012, p. 42)².

Ao fazer a crítica sobre esta teoria acerca do espaço, Deleuze aponta para a necessidade de o repensarmos. Sua empreitada nesta questão pode ser encontrada em alguns de seus textos³, mas é em *O Liso e o Estriado* que tentaria de forma explícita recolocar a questão sobre o espaço e pensá-lo a partir da inter-relação entre as multiplicidades. Nessa obra o espaço é pensado a partir de dois domínios, o *liso* (multiplicidades contínuas) e o *estriado* (multiplicidades discretas).

[...] o que ocupa o espaço liso são as intensidades, os ventos e ruídos, as forças e as qualidades tácteis e sonoras, como no deserto, na estepe ou no gelo. Estalido do gelo e canto das areias. O que cobre o espaço estriado, ao contrário, é o céu como medida, e as qualidades visuais mensuráveis que derivam dele (DELEUZE; GUATARRI, 1997, p. 162).

No espaço *estriado* a linha é uma medida, uma determinação métrica, no espaço *liso* a linha é um vetor, uma direção, um devir em conexões irrepresentáveis e aleatórias.

2 Estou analisando uma tradução recente de *Bergsonismo* (2012). Porém importa ressaltarmos que a obra original data de 1966, portanto, bem antes de *O Liso e o Estriado*, que vem a público em 1980.

3 *Micropolítica e Segmentariedade*, Mil Platôs, vol.3 (1980).

O espaço liso é ocupado por acontecimentos ou hecidades, muito mais do que por coisas formadas e percebidas. É um espaço de afectos, mais que de propriedades. É uma percepção *háptica*, mais do que óptica. Enquanto no espaço estriado as formas organizam uma matéria, no liso materiais assinalam forças ou lhes servem de sintomas. É um espaço intensivo, mais do que extensivo, de distâncias e não de medidas (DELEUZE; GUATARRI,1997 p.162).

O espaço *liso*, *patchwork*, heterogêneo e das múltiplas conexões que o refazem a cada instante, dos acontecimentos, heterogêneo, dinâmico, em movimento, é o espaço nômade. No estriado o que varia são diferenças numéricas, distâncias quantitativas, é, portanto, um espaço delimitado e sedentário. Um ponto importante do texto é quando Deleuze coloca que os dois só existem em função de sua mistura, apontado para uma relação entre ambos.

Por vezes podemos marcar uma oposição simples entre os dois tipos de espaço. Outras vezes devemos indicar uma diferença muito mais complexa, que faz com que os termos sucessivos das oposições consideradas não coincidam inteiramente. Outras vezes ainda devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, revertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso. Num caso, organiza-se até mesmo o deserto; no outro, o deserto se propaga e cresce; e os dois ao mesmo tempo. Note-se que as misturas de fato não impedem a distinção de direito, a distinção abstrata entre os dois espaços (DELEUZE; GUATARRI,1997, p. 157/158).

Ora é o espaço *liso* que é capturado, ora é o *estriado* que se dissolve e se alisa. Não há entre eles uma oposição, ao contrário, o que existe é um cruzamento, uma relação. Há aqui uma ressalva fundamental, pois apesar de os autores estabelecerem distinções espaciais para que percebamos que há diferenças, eles não são um ou outro, são um e outro e só o são em função de um e de outro, são movimentos de alisamento e estriamento.

Como exemplo de um espaço estriado por excelência os autores chamam a atenção para a cidade. O lugar das medidas, da forma, da regra, da organização, que ao mesmo tempo se deixa alisar por outros modos de habitá-la: favelas temporárias, espaços nômades, intervenções urbanas, conexões múltiplas que escapam a ordem, imprevisíveis, que são capturadas em uma nova ordem e que escapam novamente, a todo instante. O liso foge a tentativa de controle, atravessa os corpos e o espaço, compõe o virtual, se atualiza, se estria, é capturado e volta a escapar novamente. A cada conexão um novo cenário de múltiplas conexões (DELEUZE; GUATARRI, 1997).

Neste sentido a ideia de que o espaço representaria a exterioridade, marcada pelo número, pelas multiplicidades discretas e que o tempo – duração – é que estaria configurado pelos movimentos contínuos, pelos fluxos aleatórios, pelas multiplicidades contínuas, parece não se sustentar.

Na esteira de autores que se esforçam em problematizar o espaço para além da esfera da representação, nos deparamos com Doreen Massey. A autora de *Pelo Espaço* (2008), obra que lhe rendeu o Prêmio Vautrin Lud⁴, na busca por uma nova política da espacialidade acaba por se encontrar com Bergson, entre outros autores que atribuíram uma divisão entre espaço e tempo. Sua tentativa é a de libertar o espaço de sua condição estática e representativa para atribuir-lhe movimento, mudança, proliferação. Na segunda parte de sua obra a autora aponta como o espaço é constantemente conectado a características extensivas, numéricas, como algo pré-determinado.

Existe uma história tão longa e renomada, que chegou a adquirir o status de panaceia indiscutível para todos os males: a ideia de que há uma associação entre o espacial e a fixação do significado. A representação – certamente a conceituação – foi concebida como espacialização [...]. No entanto, a irresistível preocupação de Bergson com o tempo e seu desejo de defender sua abertura acabaram tendo consequências devastadoras para sua maneira de conceituar

4 O prêmio é apontado como o “Nobel” da geografia.

o espaço. Isto foi, frequentemente, atribuído à clássica (modernista?) priorização do tempo (MASSEY, 2008. p. 41-45).

O que Massey (2008) coloca como problema central de sua obra, e que marca muito bem sua posição política, é a tentativa de retirar o espaço da esfera da representação e atribuí-lo a esfera da heterogeneidade dinâmica, do movimento, do inesperado, de múltiplas trajetórias: espaço como eventualidade configurada pela coetaneidade das trajetórias heterogêneas e em aberto. Nesta perspectiva, o lugar seria também uma eventualidade configurada pela co-presença destas trajetórias.

[...] é eventualidade, em parte, no simples sentido de reunir o que previamente não estava relacionado, uma constelação de processos, em vez de uma coisa. Este é o lugar enquanto aberto e enquanto internamente múltiplo, não capturável como um recorte através do tempo no sentido de um corte essencial. Não intrinsecamente coerente (MASSEY, 2008, p. 203).

O sentido político de sua obra não está na tentativa de definir o lugar, ao contrário o que se coloca como um problema em discussão é justamente a não possibilidade de representá-lo. O lugar, portanto, escapa a qualquer definição que tente dizer dele a priori. A questão é sobre os encontros e as forças que agenciam novas conexões, a todo instante, em um movimento de trajetórias não representáveis, alisamentos e estriamentos em atualização constante. O lugar, portanto, é negociado – configurado – entre estas forças e este fato é uma possibilidade gerada pelo encontro de corpos, humanos e não-humanos, que se refazem em função de novas negociações, as quais podem ser entendidas, de certo modo, como novos agenciamentos

O VÍDEO COMO UM LUGAR: UMA MANEIRA DE RESISTIR

Ao pensarmos o vídeo como um lugar estamos querendo assinalar que: 1) assumimos que a linguagem – audiovisual neste caso – é capaz de

gerar sentidos múltiplos que, mais do que nos transportar para um lugar, nos convida a inventá-lo. 2) É pelo lugar que habitamos o espaço. Neste sentido, ao criar um lugar em vídeo, buscamos habitar o espaço de outras maneiras que escapem ao já dado.

Assumimos a proposição de Oliveira Jr. (2010) que, na esteira de outros autores, nos aponta que há muitas maneiras de resistir, que resistência aqui não é tomada como oposição a algo, mas como uma resistência criativa, aquela que sugere outra possibilidade de existir no mundo, portanto, (re)existir. Tomamos como resistência experimentar fugas, escapar a formas prontas do pensar para proliferar pensamentos em novas direções. Nosso combate é o de fazer proliferar a vida do/no lugar, do/no vídeo. Resistir em vídeo, aqui, é pensa-lo não como representação de uma realidade, mas como invenção de outra maneira de existir no mundo.

O vídeo em meio a atual cultura digital é percebido não só pela convergência das diversas linguagens que o configuram, mas também como uma trajetória inacabada, em movimento, como agenciador das mais diversas formas de arte (MELLO, 2004).

Por essa lógica, o vídeo não é analisado como uma totalidade, mas está inserido no conjunto de relações que opera, compartilhando múltiplas formas de interferência nas proposições artísticas e interconectando diversos elementos sensíveis sem, necessariamente, problematizar a imagem eletrônica e suas especificidades (MELLO, 2004. p. 21).

É por entender que *Casa de Alaíde* em algumas de suas conexões dá luz a múltiplas invenções e em outras simplesmente comunica, que sentimos que a obra tem uma dupla potência. A potência de criação, de pensar com o espaço liso, mas, também, a potência de estriamento, que captura e aprisiona, não permitindo que escapemos, e, ainda assim, nos aponta caminhos de pesquisa. É pela experimentação em vídeo que nos dispomos a lidar com os conceitos, desejamos lidar com o inédito mas também com o comum. Há a presença do habitual (comunicador de algo já dado; estria-

do) e do liso (inventivo; criador), evidenciando a mistura e a co-presença dos dois tipos de espaço apontados anteriormente na composição de algo novo: um novo lugar, em vídeo.

HABITAR O ESPAÇO COM/ATRAVÉS/NA CÂMERA: A INVENÇÃO DO LUGAR

O lugar se faz a partir de uma relação em aberto, “... o que é especial sobre o lugar é, precisamente, esse acabar juntos, o inevitável desafio de negociar um aqui-e-agora...” (MASSEY, 2008. p. 203). Ele se dá pela criação de uma co-presença de elementos-forças, que a um só tempo delimitam um dentro “estriado” - criam um lugar - e agenciam um “fora” – devir. Mesmo os continentes estão em constante movimento, deslizam alguns centímetros por ano. A erosão acelera o movimento das geleiras, sementes viajam nas entranhas das aves, rochas imigrantes circulando pela água, pelo vento, sedimentando-se temporariamente e outro lugar (MASSEY, 2008). Como podemos pensar o espaço como parado?

Se não podemos voltar para “casa”, no sentido de que ela terá se movido do lugar em que a deixamos, então, no mesmo sentido, não podemos mais em um fim de semana no campo, voltar para a natureza. Ela também está se movendo (MASSEY, 2008. p. 198).

Seguindo a proposição de Massey (2008) - o espaço como um encontro de trajetórias em movimento contínuo - cremos que é preciso inventar lugares se quisermos habitar o espaço. Desta forma, o vídeo passa a ser, ao mesmo tempo, um interlocutor e um produtor de forças que atravessam o espaço - interferindo nas negociações que o conformam - e também em nossos corpos. Aprender as forças e elementos que atuam no espaço, mas não concluir que elas o configuram de tal maneira que será assim por um bom tempo, coerente, sem aberturas, como coisa fechada. Como fazer para que o que é visto/ouvido seja entendido como algo que pode ser atravessado/penetrado/conectado a outras coisas em todos os seus fragmentos? Eis o nosso desafio.

No vídeo, Alaíde nos apresenta seu espaço mostrando bichos-paus que possuem forma pouco representáveis: “Olha, meu marido ele era? Pesquisava? Tá certa a palavra?”. O marido de Alaíde (sua lembrança) compõe a cena do vídeo, Paulo em fotografia, é um ponto de conexão que se liga aos bichos-paus (raízes das árvores) que trazia de suas andanças. A narrativa encadeia o sentido das raízes e da relação entre Paulo e Alaíde. O marido de Alaíde ao mostrar-lhe as raízes dizia assim: “que bicho é esse?”

Alaíde é forçada pela pergunta a tentar dar forma à raiz sem ter muita certeza do que possa vir a ser. Uma mistura indiscernível de bicho e de raiz e... Alaíde quer mostrar à câmera os bichos-paus e falar sobre eles. Em meio à relação da entrevistada com o espaço, sua vontade de explicar o que são as raízes, falar de seu marido, questionar se ele era pesquisador, fotografias, lembranças, ruídos, etc. outras conexões vão se agenciando entre nós e o vídeo/lugar. Forças que tornam a casa (extensiva) também um lugar intensivo.

No vídeo há uma personagem que aparece em determinado momento e que não dá pistas de sua relação com o lugar, mas sua presença exige atenção e a sua imagem criando sensações que atravessam o espectador forçando-o a criar junto com o produtor. Quem é esta pessoa? O que faz aí? Qual a relação dela com a casa? A imagem se torna um ponto de conexão aberto, o sentido da cena deriva.

Imagens em plano detalhe contribuem para a rasura da narrativa servindo de elemento para construção de sentidos livres. Uma voz em off que conta uma história e imagens que sugerem outros sentidos. Uma gaiola na cena compõe junto com a narrativa, o lugar da casa em que Alaíde mais gosta de estar (o quarto), na sequência um portão, a relação que se constrói convida o espectador a compor junto. A casa seria uma prisão para ela?

A presença da câmera também atua como força, e esta não passa despercebida pela narradora, que sabe que está sendo filmada e constrói uma estória para ser filmada. É a produção do lugar, seja pela simples presença do equipamento no espaço, ou, de forma mais radical, pela ação

de seus recursos (enquadramentos, foco, ângulo, zoom, edição, etc.) que agenciam em imagens sentidos.

Mas o vídeo também é um capturador, se fecha e *estria* o espaço. Encadeado por uma narrativa quase sempre linear, de um produtor/pesquisador que pede para que Alaíde complete suas frases, forçando-a a definir o que são aquelas raízes, ou em outros momentos em que a fala da narradora se cola a imagens que a representa (no caso das plantas, por exemplo).

Enquadramentos do personagem em plano médio (mostrando um trecho de um ambiente, em geral com pelo menos um personagem em quadro) contribuem para afirmação do habitual em vídeo, – imagem centralizada na relação com o que está sendo comunicado - desta forma menos potente a gerar desvios para outras conexões (um exemplo disto são as imagens em que Alaíde nos conta suas lembranças e assumimos a composição da narradora centralizada no quadro, ou quando enquadramos um objeto da qual ela nos conta, dando a pista para que o espectador entenda o que está sendo tratado).

PRODUZIR/ASSISTIR/ESCREVER: FORÇAS QUE ATRAVESSAM

Mas onde o vídeo tem mais força para propor outras formas de habitar aquele espaço? Quais elementos do vídeo são capazes de agenciar outras conexões com aquele lugar? Sem dúvida é no produtor/ex-morador que o vídeo inaugura um novo lugar.

Ao me lançar a este desafio – fazer um vídeo sobre minha avó falando de nossa casa – fui surpreendido por uma série de relações espaciais que até então não existiam. A começar pelas raízes, que na minha infância eram brinquedos onde eu fantasiava monstros e abrigos para meus bonecos (como imensas florestas), agora, em uma nova aventura, me deparo com um “boi estabanado” do qual nunca tinha ouvido falar. A primeira sensação é a de estranhamento. O acréscimo a respeito de meu avô – pessoa da qual sempre tive como referência um explorador – me fez pensar

por que ele teria pego aquelas raízes, ou em quais situações ele se encontrava quando teve a ideia de leva-las pra casa e pendurá-las na parede.

Fiquei pensando na minha avó e como ela se sentia com isso, tive vontade de perguntar na hora que estava gravando, mas fiquei quieto. Lembrei naquele instante (segurando a câmera) de quando meu avô ficava parado de frente aquelas raízes em silêncio. O que me tomava em pensamento no momento em que assistia ao vídeo dava outros sentidos não só a meu avô, mas a relação que eu tinha dele com a casa. De alguma maneira aqueles objetos, transbordados pelas lembranças de minha avó, arrastavam para aquele espaço uma série de sensações inéditas (dúvida, saudade, surpresa, etc.) de forma que o lugar ganhava outros sentidos.

Assisti o vídeo inúmeras vezes, e, mesmo na hora da edição, tive que fazer escolhas sobre as cenas que ficariam, prestei atenção em detalhes da casa que antes passavam despercebidos por mim, que estavam ali, mas eu ainda não havia me encontrado com eles. As imagens os trouxeram. Flores novas, rachaduras na parede na qual eu não tinha observado antes, as frutas da toalha da mesa me causaram um estranho gosto azedo na boca e resolvi beber uma xícara de café. Como em uma mistura pouco ordenada as imagens vão me guiando na edição, e em função de uma resolvo trazer outra, a experiência audiovisual vai, assim, compondo uma nova relação espacial.

A atualização do lugar é dinâmica e continua sendo em função desta escrita e da repetição sucessiva em rever o vídeo para pensar novas frases que comporão este texto. Casa como o lugar de cruzamento de forças, de naturezas distintas, que movimentam sentidos, vídeo como intervenção no espaço, que se conecta a devires e se refaz a cada novo instante. Ao mesmo tempo em que uma desordem se cria em meio a novos encontros com o vídeo, no instante seguinte, ele é novamente capturado e se reorganiza.

A edição, como etapa posterior a captação das imagens, atua também como uma força de criação de lugares. Esta é uma possibilidade de agenciar sensações (não dadas) que está presente na linguagem audiovisual

e que nos interessa para fazer proliferar outras potências do pensamento. Os inúmeros recursos disponíveis alargam o repertório de intervenções e aguçam a criatividade. Quando, no início do vídeo, a tela escura apresenta o título, mantenho-me em um modo habitual de produção (título centralizado com a voz de um narrador em off), portanto, nenhuma novidade, não crio, não forço o pensamento a vagar livremente, conduzo. Por outro lado a tela negra é um recurso interessante para criação de imagens.

A voz que propõe um percurso – “o quarto, a sala, o banheiro, a cozinha” – diz do lugar, mas não o apresenta em imagens, convida o espectador a imaginá-lo sobre a tela escura. A introdução da música funciona, em geral, como um modo de harmonizar as passagens entre as tomadas, quase sempre contribuindo para dar linearidade à narrativa. Em *Casa de Alaíde* o áudio não escapa ao habitual, sendo pouco potente à deriva do pensamento. Evidencia para nós a dificuldade que é lidar esse elemento em vídeo. Provoca-nos pensar outras possibilidades de desorganizar o som para derivar sentidos⁵.

Escrever sobre este vídeo também é um desafio, me fazendo percebê-lo de maneira nova, agora motivado pelas palavras, sou invadido por outras conexões. Responder a perguntas, relacionar conceitos, pensar imagens, sensações, me valendo da relação entre linguagens. É a escrita também uma possibilidade de criar lugares, em texto, um modo de habitar um espaço em movimento.

Com uma coerência a ser perturbada por forças “externas”, lugares tal como apresentados aqui, de certo modo, precisam de invenção, colocam um desafio. Eles nos envolvem, forçosamente, nas vidas de outros seres humanos e, em nossas relações com não-humanos, indagam como responderemos ao nosso encontro temporário (...) Eles exigem que, de uma forma ou de outra, confrontemos o desafio da negociação da multiplicidade. (MASSEY, 2008. p. 204).

5 Um de nossas experiências nesse sentido é o vídeo “Absmado” <http://www.youtube.com/watch?v=JeiB8Z2Jz6g>

CONCLUSÃO

O vídeo não só como, mas, também, e... um bloco de sensações que compõe o agora e o aqui, fazendo com que todo o espaço a nossa volta varie em função de conexões que não estavam previstas. Uma multiplicidade extensiva e intensiva, de um espaço que se alisa para também estriar-se. Uma casa que é também um vídeo e um texto, um lugar inventado para que o espaço seja habitado pelo novo.

Ocorreu-me durante a análise das imagens uma relação da casa com a poesia de Manoel de Barros, fruto de meu interesse por este poeta que tanto nos inspira a desacostumar o olhar e assim nos liberarmos para ver as coisas pouco razoáveis: “As coisas não querem mais serem vistas por pessoas razoáveis, elas desejam serem olhadas de azul”. O poeta dos desobjetos nos ajuda sentir a poesia como a arte do inútil. “Poesia agente não descreve, agente descobre”. Sua poesia inaugura outras maneiras de *sentir/pensar*, que escapem ao habitual, ao já dado. Mergulhar no sensível e devir sensibilidades que não estão dadas de antemão (ONETO, 2009). Neste sentido buscamos resistir ao espaço extensivo. Resistir não como oposição ou negação ao que está posto, mas no sentido de fazer vibrar o que está posto e potencializar outras possibilidades, fazer mover o habitual para surgir o novo, e, portanto, proliferar a vida (OLIVEIRA Jr., 2010).

A casa é também poesia, desobjetos que (re)existem em vídeo para criar lugares, atravessar corpos e vídeos e textos. Produção de sensações múltiplas que escapam a tentativa de dizer delas, um ponto aberto que produz direção – como um vetor - em lugar de definição. “Boi estabonado” e “veado apodrecendo”, composições poéticas que fazem a casa variar e com ela todas as conexões estabelecidas.

O vídeo produz atravessamentos naquilo que vemos/ouvimos para gerar em nós estranhas sensações, uma invenção de lugares que não permanecem, ao contrário se esgotam, fragmentos aleatórios criando devires. Ele também captura, exerce poder sobre nós, nos vincula a um modo de ver/ouvir o espaço, fecha em nós a possibilidade de delirar, ordena,

se estabelece, na maioria das vezes estria muito mais que alisa o espaço. Um evento, assim é a ação do vídeo sobre o espaço, e em virtude dele a negociação, acionada pela presença da câmera, da escolha dos elementos audiovisuais para a cena (luz, enquadramentos, ângulos, movimentos de câmera, etc.), da edição das imagens.

Pude viver vinte anos de minha vida nesta casa. Convivi ao lado de Paulo e Alaíde até o momento em que sai pra cursar a graduação. Ainda retorno a casa com frequência. Esses bichos-paus sempre estiveram presentes nas minhas brincadeiras de menino, bem como plantas, gaiolas, porcelana, etc. Ouvi muitas estórias por minha avó e meu avô. Muitas (in) definições do que eram as coisas. As relações que se apresentam neste vídeo/texto são inéditas, como todas as outras. Inéditas são também as conexões que agenciam em mim novas leituras deste lugar, uma nova relação que se dá em vídeo com um vídeo/lugar. O lugar não é, ele está sendo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: Editora Leya, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 3. Rio de Janeiro: ED. 34, 1980.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 5. Rio de Janeiro: ED. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **O Bergsonismo**. São Paulo: ED. 34, 2012.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço – uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MELLO, Cristine. Extremidades do vídeo: o vídeo na cultura digital. In: **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 3, n. 6, p. 17-34, 2004.

OLIVEIRA Jr., Wenceslao M. Vídeos, resistências e geografias menores linguagens e maneiras contemporâneas de resistir. **Terra Livre**, ano 26, Vol.1 n. 34. p.161–176. Jan/Jun, 2010. Disponível em: http://www.agb.org.br/files/TL_N34.pdf.

IMAGENS, GEOGRAFIAS E EDUCAÇÃO
intenções, dispersões e articulações

ONETO, Paulo D. A que e como resistimos: Deleuze e as artes. In: LINS, Daniel (org.). **Nietzsche e Deleuze** – arte e resistência. Fortaleza: Forense Universitária, 2009, p. 198-211.

DESVELANDO A CIDADE

Ivânia Marques

Mestranda em Educação na UNICAMP

Participante do polo Campinas no Projeto Imagens, Geografias e Educação

ivania_marques@ig.com.br

INTRODUÇÃO

Desafiada pelas ideias de pensadores Deleuze e Guattari, Massey, Oliveira Jr., Orlandi, Wunder e Larrosa, propus-me a experimentar, com os alunos do Ensino Médio de uma escola pública, imagens com câmeras pinhole em atividades conectadas ao meu projeto de mestrado em que se propõe explorar a imagem como enriquecedora de conhecimentos de um morador sobre o lugar onde se vive: o município de Americana, no Estado de São Paulo.

A proposta é levar os alunos à experiência de um viajante e refletir sobre as imagens que reverberam dessa experimentação do espaço. Convidei os alunos da Escola Estadual Prof^a Olympia Barth Oliveira, também de Americana (SP), a entrarem em relação com o espaço através da produção de imagens. Viajantes, inventando mundos e modos de existência singulares, vivenciando a arte em imagens. Também descobridores, que têm, “mais do que descobrir, a coragem de esquecer-se das descobertas: esta é a saúde exigida pela menor das ecologias” (GODOY, 2008, p.286), fugindo das amarras, inventando maneiras de resistir e inventar para re-existir (ASPIS, 2011).

O projeto oportuniza um momento de fugir do cotidiano e do fascínio do tecnológico e mergulhar em máquinas singulares, sem lentes, promovendo desfoques, pausas pela longa exposição e esperas pela revelação.

Um momento distante do instantâneo de imagens que são compartilhadas e curtidas contemporaneamente, com uma rapidez que impressiona. O aparato digital rapidamente expõe, interage, satura, fragmenta e leva a deletar imagens sem pensarmos a respeito do visto e do não visto e que procuram eternizar momentos vividos. Aprisiona sentimentos, sensações e desejos. Esses aprisionamentos são condicionados por padrões já estabelecidos. Oliveira Jr. (2006) já apontou esses padrões de enquadramento visuais e elementos que nos remetem a uma opinião já pronta, inquestionável. Ao contrário, proponho rizomas.

Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. (DELEUZE; GUATTARI, 2006, p. 18).

Essas linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 2006) desafiam verdades e novos sentidos surgem quando se percebem novas maneiras de fotografar esperando pelos imprevisíveis e por imagens transformadoras. Uma multiplicidade de linhas. Linhas de fuga ou de desterritorialização (DELEUZE; GUATTARI, 2006, p. 32). Um rizoma de múltiplas linhas. Fugindo do esperado, desmontando imaginários e levantando risos. Devires. Novas trajetórias.

Neste ensaio procuro compor dípticos de pensamentos e imagens dos alunos que estabeleçam algum tipo de relação. Os dípticos também são chamados de “ícones de viagem” e neste caso prefiro chamá-los de ícones de pensamentos, em que a combinação pode ser feita por imagens, pensamentos e fragmentos da literatura que me acompanham nessa viagem.

Desejo de oferecer oportunidades de pulverização, de multiplicidade, de diferenciação, e a imagem como possibilidade de compreensões infinitas no e do espaço em que se vive. Desejo de promover, com Oliveira

Jr. (2009), um distanciamento e uma recusa das práticas que tornam os alunos reféns de uma única forma de imaginar o espaço, aquela imaginada pelo Estado, e eu acrescentaria: aquela das imagens prontas dos materiais didáticos, que desconhecem as nossas comunidades e os locais onde (com) vivemos (MARQUES, 2012).

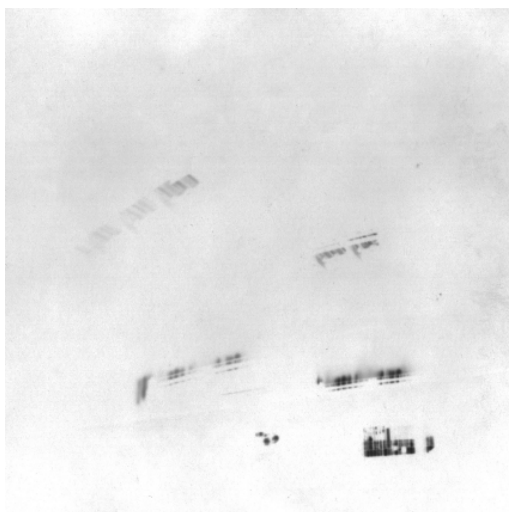
Sensações de pertencimento e vazios. Vazios cheios de sentidos e de silêncios, mas silêncios que têm sua materialidade definida pela relação estabelecida entre dizer e não dizer (ORLANDI, 2008). Vamos ao nosso claudicante caminhar, apresentado algumas imagens desse movimento, as quais fixas, são potencializadas em sua dinamicidade pelo jogo de palavras, poéticas de pensamento e gestos espacializantes. Não cumprem um roteiro linear, de causa e efeito, de explicação lógica de seus encadeamentos, mas instigam dúvidas e devires outros de percepção e leitura.

DAS IMAGENS E PALAVRAS EM MOVIMENTO

As imagens deste artigo foram produzidas na escola pelos alunos e por mim para visualizarmos a fotografia em pinhole. A palavra pinhole, ou pin-hole, significa “buraco de agulha” e se refere a uma forma alternativa de fotografia. Aqui apresento variações produzidas com câmeras construídas com latas de sardinha e filme, com câmeras construídas com latas de leite e papel fotográfico, e com uma câmera analógica cuja lente era coberta por um papel grosso com um pequeno orifício no centro. Nessas câmeras a luz não penetra, a não ser pelo pinhole (orifício). Uma câmera sem lentes ou objetivas, sem obturador, funciona com um orifício ou mais orifícios cobertos, e abertos somente para “bater” a foto, e que provocaram muitas perguntas sobre fotografia entre os alunos.

É como se tentasse registrar um momento do espaço a ser enquadrado por um compressor de imagens, de maneira a dar expressão para o vazio de sentidos intensivos que envolve o incompreendido, o não formado, o não adequado à nossa percepção convencionalizada do que é o mundo e as coisas que o constituem.

Imagem I
Vazios



Fonte: acervo particular. Trabalho coletivo com alunos do ensino médio

A diferença básica entre a fotografia pinhole e uma convencional está em sua ótica. A imagem produzida em uma pinhole apresenta uma profundidade de campo quase infinita, ou seja, tem um foco suave em todos os planos da cena e permitem fabular. Fabular aqui se diferencia e pouco se relaciona com as conhecidas fábulas. Em Gilles Deleuze, uma de suas características é o devir-outro.

Fabular? O que seria? Apresento, mesmo que brevemente, uma abordagem sobre fabulação dos textos deleuzianos que Ronald Bogue (2011) elencou dos estudos que fez do filósofo francês para mostrar como esse “conceito” funciona em seu pensamento.

Bogue aborda e divide o conceito de fabulação em cinco elementos: devir-outro, “mito”, experimentação no real, invenção de um povo por vir, e desterritorialização da linguagem.

Começaremos com o devir-outro. Devir é um conceito importante e de natureza política que tem a ver com desejos, passagens, movimentos, sem conclusões, em desequilíbrio:

Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 64)

A fabulação é desterritorialização, é o “entre”, o “meio”, um desafio e uma experimentação. Podemos observar com as imagens devires entre alunos, professoras e espaços. Devir-aluno de professores... Devir-professor de alunos... Devir-espaço de cidades... Uma experimentação do real em fuga numa relação de poder. Um processo com potencial de transformar as relações sociais e do meio através das imagens. Fabulando outros mundos.

Imagem II
Devir-outro



Fonte: acervo particular. Trabalho coletivo com alunos do ensino médio

Na fabulação como experimentação do real destaco que assumimos identidades individuais e coletivas que são inseparáveis quando desestabilizamos e provocamos intervenções no ambiente social, político, ins-

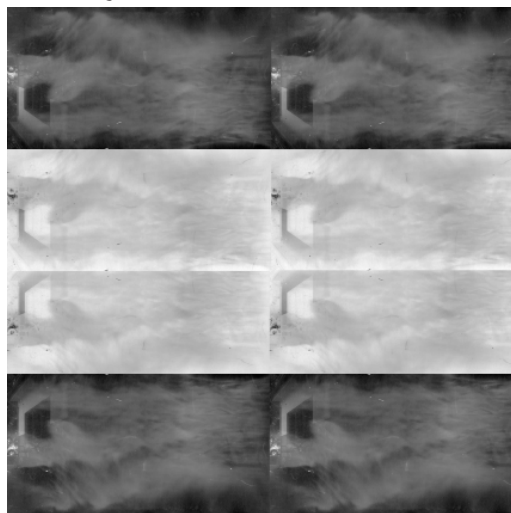
titucional, natural e material. Uma “máquina social” organiza elementos simultâneos do presente e do passado repleta de acontecimentos.

A fabulação do “mito” abrange segundo Bogue “o tratamento de personagens e de suas ações numa ação sociopolítica e exige o desenvolvimento de uma ‘mitologia’ projetiva das imagens que passa a ter vida própria.” (BOGUE, 2011, p.23). As imagens feitas pelas alunas evidenciam esse componente e projetam novas realidades. Criar personagens. A fabulação, para além do heroico, do divino, projeta “uma máquina de fabricar gigantes” essenciais para a invenção de um povo por vir.

A fabulação tem como elemento um povo por vir, povo que falta, povo que não existe, inacabado, um devir constante. Inexistente, mas que está lá. Resistência. Não uma “representação” do real.

A fabulação explora a desterritorialização da língua. Deleuze valoriza os escritores que criar ou buscam criar uma língua “dentro” de sua língua, uma língua menor dentro de uma língua dominante, lembrando a língua de Franz Kafka – um “alemão” misturado com tcheco e iídiche, como Guimarães Rosa fez lindamente em sua obra. A desterritorialização da língua vai além das palavras, pois escapa e arrasta do sistema dominante.

Imagem III
Desterritorialização



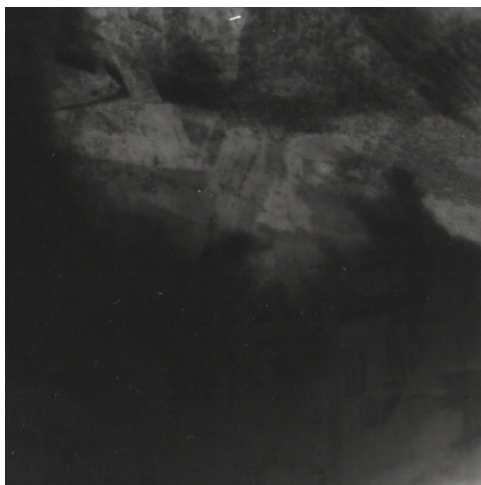
Fonte: acervo particular. Trabalho coletivo com alunos do ensino médio

A fabulação também rompe com a temporalidade cronológica presente-passado-futuro. Podemos pensar as imagens rompendo com a temporalidade, “pois o espaço é produto de inter-relações e elas só podem existir num espaço de multiplicidade, onde não há nada dado de forma definitiva” (MASSEY, 2008, p. 32). As imagens, principalmente as produzidas por câmeras pinhole, nos remetem ao presente que já é o vivido e múltiplo, ao confronto com o clichê do passado que nunca foi presente – documental e inserido na lógica representação, e nos lança ao futuro, ao vazio do tempo, gera fissuras, constrói um “antes” e um “depois” que multiplica possibilidades, devires. “De resultados imprevisíveis e de ligações ausentes. Para que o futuro seja aberto, o espaço também deve sê-lo.” (MASSEY, 2008, p. 32).

As leituras que Massey (2008) faz do espaço foram importantes para verificarmos que, além do espaço, tínhamos o tempo que nos levava à multiplicidade dos trajetos e a excentricidades de possibilidades. Para ela, o espaço é produto de inter-relações, esfera de possibilidades (multiplicidade) e em permanente processo de construção.

As imagens procuram viajantes inventores, em descaminhos e amantes das derivas que queiram conhecer seu espaço, seu lugar.

Imagem IV
Viajantes



Fonte: acervo particular. Trabalho coletivo com alunos do ensino médio

Câmeras *pinhole* construídas artesanalmente e com imagens nebulosas contrapõem-se ao tecnológico. As imagens criadas pelas câmeras são formadas em filme pelo pequeno orifício. A imprecisão, as distorções, a profundidade de campo, as bordas não delineadas causam estranheza em observadores acostumados com as imagens digitais. Um tempo de exposição que pode durar alguns minutos e poucas imagens (ou única quando feita pelo papel fotográfico): “esquisitice” segundo os alunos. Desvelar pensamentos de um lugar e imagear (OLIVEIRA Jr., 2009, p.25).

Mesmo sendo um objeto produzido com a intenção de reter e aprisionar sentidos, a fotografia possui uma força outra: efêta, em sua superficialidade, em seu silêncio, em dizeres balbuciantes, em tênues expressões e deixa um potente espaço vazio para sentidos não determinados (WUNDER, 2008).

Imagem V
Tênuas expressões



Fonte: acervo particular. Trabalho coletivo com alunos do ensino médio

Vamos *experenciar* e ouvir
os silêncios das imagens.
O que nos falam?
Interrogam? Fabulam?

Um obturador que deve ser aberto e fechado depois de uns minutos. Uma imagem que se forma e se torna diferente do olhar atento dos alunos. Uma surpresa, um instante de pura expectativa. Uma pausa. Um vazio. Um vazio da espera pela imagem. Espera por impressões diferentes da visão realista e rápida das digitais. Espera de imagens, vazio e expectativas. Revelação!

O que revela? Apaga?
vê e desvela no papel?
Será que olhos viram?

Imagem VI
Impressões



Fonte: acervo particular. Trabalho coletivo com alunos do ensino médio

“Que lugar é esse?”, perguntaram os alunos depois de observarem as imagens realizadas por eles. Para Sontag (1993, p.176) novos desdobramentos e novas produções de imagens e realidades que se fundem e se modificam a partir de nossa percepção. Numa perspectiva transversal (MARQUES; MARQUES; SARRAIPA, 2010) compreendemos e permitimos diferentes caminhos e conexões em uma proliferação de ideias e múltiplas leituras de mundo. Uma nova percepção estética e do belo onde os erros, os borrões, as imperfeições configuram o acaso da pinhole. Criação permitida, experimentada e vivenciada. Momento fotográfico orgânico: livre do olhar, dos mecanismos e intenção. Que percorre caminhos diferentes de uma fotografia documental pensada até então. Um convite ao pensamento.

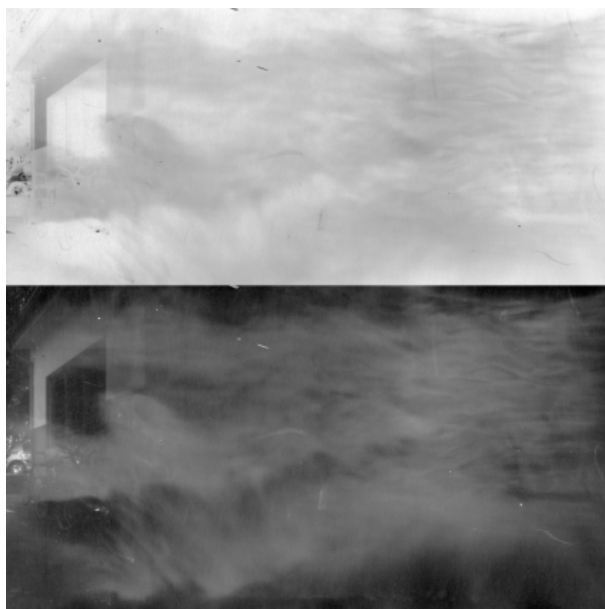
Um convite a enveredar por um pensamento que não busque preenchimentos, mas que se esvazie, que se silencie em paisagens planas e fragmentadas, a ceder ao desejo do desvelamento de um conteúdo escondido por detrás das formas. Entrar, simplesmente pela potência de sua matéria plana: “justamente uma imagem” (PARAÍSO, 2008).

Nosso olhar, inclusive naquilo que é evidente, é muito menos livre do que pensamos. E isso porque não vemos tudo o que o constrange no próprio movimento que o torna possível. Nosso olhar está constituído por todos esses aparatos que nos fazem ver e ver de uma determinada maneira. (LARROSA, 1994, p. 83).

Essa poesia com a visualidade das imagens com pinhole pode ser tomada como resistência a imagens óbvias e esperadas, imagens perpetuadas anos após anos em livros didáticos ou apostilas escolares vistas até então pelos alunos. As imagens da pinhole trazem o acaso e nos remetem a uma nova cidade. Cidade desvelada pela fotografia que transforma e alimenta saberes. Fotografar é desvelar a sua relação com o mundo, com o conhecimento e, por que não dizer, produzir uma experiência capturada (SONTAG, 2004, p.14).

As geografias menores fazem derivar o conceito de cidade para além do pensamento habitual de serem essas formas geográficas algo com movimento intenso, barulho incessante, além de permanentes e materiais em sua localização no planeta e no mapa (OLIVEIRA Jr., 2010, p.172).

Imagem VII
Brincadeira



Fonte: acervo particular. Trabalho coletivo com alunos do ensino médio

As imagens se formam e se alteram numa constante brincadeira de luzes que invadem a lata e tela. Em multiplicidade. Invertido. Negativo. Desterritorialização. Cabe ao espectador seguir essa trajetória de imagens e fugir do “espectador distanciado” (OMAR, 1997) e buscar outras conexões. Ou pensar o espaço como Oliveira Jr (2010):

Estas obras fazem derivar o pensamento. Daí podermos dizer que resistir seria fazer delirar o pensamento, evitar que ele siga direcionado pelo já estabelecido, configurar línguas menores no interior

de línguas maiores, figurar geografias menores no interior da geografia maior, onde as proposições, os conceitos, os hábitos e as tradições desta última sejam combatidos, não necessariamente no intuito de negá-los, mas sim certamente na busca de levá-los aos seus extremos (OLIVEIRA Jr., 2010, p.173).

O que os olhos veem? Ou vemos apenas certas coisas? Que valores, escolhas e apostas faço ao pequeno click da câmera? Foto impressa realidade? Seria real?

De certa forma, a experimentação no real se dá através da crítica de forças, de acontecimentos, de memórias, de documentos e em articulações com o não dito, com aquilo que alguma forma se apagou ou se esqueceu. (MARQUES, 2010, n.p).

Pensando no clichê – fotografia entendida como representação igual à realidade, exploramos forças que atuam em nós, derivamos em rasuras, rotas de fugas e desviamos de percursos já traçados e impostos.

Imagem VIII
Derivas



Fonte: acervo particular. Trabalho coletivo com alunos do ensino médio

O vaguear do olhar sobre uma imagem reconstitui a dimensão do tempo. O vaguear do olhar é circular, tende a voltar a contemplar elementos já vistos. Assim, o “antes” se torna “depois” e o “depois” se torna “antes”. O tempo projetado pelo olhar sobre a imagem é o eterno retorno! (FLÜSSER, 1985, p.14).

Qual a conclusão que poderíamos deduzir dessas experimentações? Querer uma resposta assim seria negar a própria força imanente às atividades. O que se desdobra desse encontro é o sentir/pensar o mundo enquanto diferença, nessa dobra as potências dos corpos se afetam e se tensionam mutuamente na incompreensão óbvia dos acontecimentos, das percepções e pensamentos ali decorrentes. O vazio permanece, a fábula se coloca como força e o pensamento busca diferentes linhas de criação de sentidos outros para o mundo.

PENSAR O MUNDO POR OUTRAS DIFERENÇAS

Apostando numa linguagem que transforma a lata em personagem e que nos revela um novo mundo começamos por um vazio. Escuro. Pelo pequeno orifício e pela espera da luz, como uma imagem sendo formada no interior da câmera. A luz invade o interior da lata e a tela. Aos poucos as imagens vão aparecendo e ganhando formas. Quem vê? De onde vem a luz? Um caos entre vinte metros quadrados capturados por um orifício de uma lata. Espaço que se torna ainda menor diante de nossos olhos. Uma narrativa de imagens e sons quebrada pela trajetória da personagem invisível e presente para compor o mesmo espaço de maneira convencional, um ângulo aberto. O uso da linguagem permite dar vida a personagem lata e sua existência configura o seu jeito de ver/viver com/no espaço. A conexão está na própria imagem compondo duas narrativas. Pensamos na subjetividade.

A subjetividade é um processo de devir, é uma não identidade. Como as multiplicidades do fora e o dentro, onde um não é a rejeição do outro e sim existem em uma relação, em uma dinâmica. O dentro é a

dobra do fora. (AMORIM, 2011). De dentro e de fora e a dobra do dentro da câmera pinhole. Quanto menor o orifício melhor é a imagem. Fugindo dos enquadramentos comuns, perspectivas, da representação e das “desarticulações entre trajetórias distintas” (MASSEY, 2008). Uma busca de novos sentidos para as imagens. Pelo pequeno orifício/abertura configura-se um texto à procura de muitas imagens. Tornar as imagens imperceptíveis, aleatórias e fugindo do tempo cronológico. Uma narrativa rasurada pelas imagens das câmeras. Pensamos na subjetividade.

Vida, potência. Experimentar. Maneiras diferentes de pensar. Fugir do senso-comum e questionar sempre o que nos é dado como verdade. Produzir novos territórios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AMORIM, Antônio C. R. Escola e Cultura, diferir imagens, escritas e criação. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2011. Livre-docência. Área: Educação.

ASPIS, Renata. Resistência e confabulações. In: AMORIM, Antonio C. R.; MARQUES, Davina; OLIVEIRA DIAS, Susana (orgs). Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e... Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq; Campinas: ALB, 2011, p. 63-73.

BOGUE, Ronald. Por uma teoria deleuziana de fabulação. In: AMORIM, Antonio C. R.; MARQUES, Davina; OLIVEIRA DIAS, Susana. Conexões: Deleuze e Vida e Fabulação e... Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq; Campinas: ALB, 2011, p. 17-35.

DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia – vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 2006.

_____. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 2. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FLÜSSER, Vilém. Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Hucitec, 1985.

GODOY, Ana. A menor das ecologias. São Paulo: EDUUSP, 2008.

OMAR, Artur. O antidocumentário, provisoriamente. Cinemais. Rio de Janeiro: Editorial Cinemais, p. 179-203, set. out. 1997.

ORLANDI, Eni P. Silêncios: presença e ausência. Revista Comciência, n.101, vol. 10, set. 2008. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=38&id=456>

OLIVEIRA Jr. Wenceslao M. Paisagens ao Fundo: territórios não mais marginais na fotografia e na televisão. In: MEDEIROS, Bianca F.; COSTA, Maria H. B. V. (Orgs.). Imagens marginais. Natal, RN: Editora da UFRN, 2006, p. 12-20.

_____. Apontamentos sobre a educação visual dos mapas: a (des)natureza da ideia de representação. Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares - Anais. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

_____. Vídeos, resistências e geografias menores – linguagens e maneiras de resistir. Revista Terra Livre. São Paulo. Vol. 1, n. 34, p.161-76. Junho, 2010. Disponível em: http://www.agb.org.br/files/TL_N34.pdf

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.) O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

MARQUES, Davina. Literatura e Cinema: Notas sobre Fabulação, Arte e Filosofia. Maringá, 2012. Disponível em: <<http://anais2010.cielli.com.br/downloads/98.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

MARQUES, Davina; MARQUES, Ivânia; SARRAIPA, Ludmila. Por uma perspectiva transversal: conhecendo e produzindo o mundo em imagens. ETD Educação Temática Digital. Campinas, SP, v.11, n. 2, p. 226-254, maio. 2010. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2122> . Acesso em: 20 dez. 2012.

MARQUES, Ivânia.. Imagear: o lugar, os viajantes e as imagens. Geograficidade, UFF. Niterói, RJ. v. 2, set. 2012. Disponível em: <http://www.uff.br/posarg/geograficidade/revista/article/view/49> . Acesso em: 20 dez. 2012.

MASSEY, Doreen. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

PARAISO, Marlucy Alves. Imagens Composições Curriculares: Culturas e Imagens que Fazemos e que nos Fazem. ETD – Educação Temática Digital. Campinas, v.9, n. esp., p.108-125, out. 2008.

SONTAG, S. Sobre fotografia. São Paulo: Arbor, 1983.

_____. Ensaio sobre a Fotografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WUNDER, Alik. “A passagem de um vazio” em fotografias de escolas. Revista Com-
ciência, n. 101, vol. 10, p. 1-5, 2008.

APAGAMENTO DO PLANISFÉRIO POLÍTICO: possibilidades e aproximações de uma educação menor para o continente africano

Ínia Franco de Novaes

Docente ESEBA/UFU

Doutoranda em Educação na UNICAMP

Participante do polo Campinas no Projeto Imagens, Geografias e Educação

inianovaes@yahoo.com.br

Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir (DELEUZE, 1995).

PARA COMEÇAR

O planisfério político apresenta territórios, produz imagens e memórias que nos educam para a leitura do mundo. A maneira como miramos o mapa nos retira do mundo. Observa-se uma superfície lisa, a imagem esconde as rugosidades em que perpassam e convergem movimentos, sentimentos, multiplicidades, trajetórias (MASSEY, 2008). Nesse sentido, os mapas apresentam um silenciamento “[...] como certos exemplos de escritas ou de falas, os mapas exercem uma influência social, tanto por suas omissões quanto pelos elementos que elas representam e valorizam” (HARLEY, 2009, p.15).

O intuito de provocar o pensamento leva-nos a propor o apagamento no planisfério político do continente africano como atividade de abertura da “Oficina África em Imagens”¹: movimentar pensamentos, entrar em devir (DELEUZE, 1997).

1 A oficina foi realizada com professores da área de Geografia que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas da rede pública e/ou privada do município de Uberlândia-MG.

O apagamento do planisfério político procura provocar o olhar acostumado às **imagens cartográficas**: “[...] os mapas são lidos como verdade, como natureza do território ou do lugar. A localização e os atributos dos objetos, fatos ou fenômenos, e o recorte da área, transformam-se nos fios que tecem um discurso territorial. Esse é o poder do mapa” (GIRARDI, 2009, p. 153), presente nos diferentes espaços, presente na Educação Geográfica Escolar.

Apagar, suprimir o planisfério político tem a intenção de provocar deslocamentos na imagem que possuímos do mundo, mobilizando a visão de que “[...] parece, sobre ela não há nada a fazer, nada a arranhar, a rasgar, a dobrar, a dizer, apenas conservar formas, manter discursos, repetir ideias” (PREVE; RECHIA, 2010); intenta-se romper com a ideia da imagem hegemônica e estática do planisfério político.

A provocação procura romper com a cristalização da visão convencional e com as vivências que impregnam a maneira como se observa o mundo. Aprende-se a olhar, a passar os olhos e não se aprende a ver, estabelecer uma relação de (re)conhecimento e análise do que se observa (SARAMAGO, 1995). Para a promoção dessa provocação elegeu-se a realização de Oficinas: momentos de troca que são considerados novos territórios em educação (CORRÊA, 2000), que se apresentam como um caminho possível para uma maior aproximação dos sujeitos e para o enfrentamento da complexidade da realidade, uma vez que se acredita poder aproximar e permear as diferenças.

Pesquisadores da educação de diferentes áreas do conhecimento seguem esse caminho metodológico, a realização de Oficinas, caminho que vem sendo construído por muitas mãos e que converge para a defesa dessa prática como possibilidade de contato e de desenvolvimento de reflexões (CORRÊA, 1997, 2000; PEY, 1997, 2003; PREVE, 1997). A abordagem por meio das Oficinas cria espaços para a manifestação das experiências e vivências, da troca e da circulação de saberes entre os participantes e o *oficineiro*.

[...] a possibilidade que o *oficineiro* tem de eleger livremente seus temas de estudo, suas fontes de pesquisa, de poder reunir à sua volta pessoas que se interessem pelo tema que propõe, de reunir-se

num local que julgue ser mais adequado para o que quer realizar e, finalmente, de pôr-se à disposição para ensinar o que sabe e também aprender o que os outros sabem, vai ao encontro do exercício da autonomia e da autoeducação [...] (CORRÊA, 2000, p.120).

Nesses momentos, conforme Corrêa (2000, p.150-151),

[...] jogam aí infinitas possibilidades, que vão desde a palestra, a exposição, passando pelo uso e criação de equipamentos e pela manifestação livre dos participantes – é melhor dizer aqui, que vale tudo; vale o que for importante, necessário, bonito, chocante, sensorial, emocionante, alegre, enfim, o melhor veículo para a fluidez, para a circulação desses saberes no grupo. Material produzido como desenhos, imagens, escritos, esculturas e as narrativas coletadas nos momentos de diálogo tornar-se-ão objeto de análise do pesquisador.

Neste texto, apresentamos as primeiras *produções* realizadas com professores de geografia tendo a imagem como meio para o estabelecimento de novas metodologias de pesquisa e de trabalho que se desdobram sobre uma perspectiva de Educação, e estas são pensadas a partir dos conceitos de Educação Visual da Memória (ALMEIDA, 1999) como forma de provocação do desequilíbrio do olhar, e do pensamento no caminho da minoridade que é amparada em Deleuze e Guatarri (1978), Godoy (2008) e Gallo (2008) e da geografia menor (OLIVEIRA Jr., 2009), autores que pensaram na minoridade como potência para o desenvolvimento de outras possibilidades de Educação, as quais ampliamos para uma conversa com os docentes com a intenção de *provocar* e perceber os desejos, os Mapas Desejantes de Girardi (2009) que surgem com o apagamento do continente africano.

Apoiamos nossos posicionamentos nas ponderações de Almeida (2004), que evidencia as mudanças na maneira como a sociedade reflete no mundo, em como cambiamos de uma sociedade de Cultura Escrita – que oferece aos grupos o vagar sobre o escrito, as pausas e o pensamento sobre as diferentes realidades/paisagens/tempos – para uma sociedade de

Cultura Oral – a Nova Cultura Oral, ligada às imagens e sons que inundam a sociedade contemporânea, a qual vivencia, a todo instante, o aspecto visual-imagético, “[...] fruto da forte penetração e influência dos *mass media* imagéticos em nossas vidas” (OLIVEIRA Jr., 1999, p.65).

Nesse sentido, a oficina foi proposta para criar momentos de provocação com a intenção de experimentar outras possibilidades de pensar a docência tendo a imagem como potencialidade. Nessa perspectiva, faz-se necessário entender o movimento dos participantes como movente, aberto, difuso e que se (re)faz em diferentes contatos e experiências que o fazem movimentar, alterar, reverberar e pulsar.

Vale evidenciar que no momento dos encontros não se procura repassar “verdades” historicamente estabelecidas e nem ensinar caminhos, mas possibilitar outros trajetos para a (re)construção do conhecimento. Esses encontros privilegiam a individualidade e a singularidade no processo coletivo, no qual cada saber é um pedaço do tecido que será emendando à colcha de retalhos que será, constantemente, produzida por quem tem o interesse em usar a tesoura, a agulha, a linha e que, de repente, também quer desmanchar a sua costura e refazê-la novamente – dá-se o formar e o (de)formar caminhos juntos para que, de fato, tenha sentido o que é proposto.

PARA PROVOCAR: O APAGAMENTO DO PLANISFÉRIO POLÍTICO

O apagamento do planisfério político fez parte de uma proposta de trabalho com um grupo de professores de geografia com a intenção de desencadear conversas que, como em espiral, envolvesse Imagem-África(s) com o propósito de incomodar, de provocar a desestabilização e a *produção*, pelos professores, de outras imagens... e pensamentos.

No encontro com os professores, em um primeiro momento, foi projetada a imagem abaixo, do planisfério político com o apagamento do contorno do continente africano.

Imagem I
Planisfério com o apagamento do continente africano



FONTE: geoensino.net (2011)

Solicitou-se que observassem a imagem e que dissessem o que percebiam. Aguardamos alguns minutos e nada foi falado até que um dos participantes percebeu o que estava ausente na imagem: *“Olhando pela primeira vez, não percebi a falta do continente africano [...]. Ao ler o título que se projeta, logo me senti incomodado; como não tive essa percepção da ausência? Às vezes olhamos, mas não enxergamos”*. Neste momento, outros professores manifestaram seu estranhamento quanto a não terem percebido a ausência do continente, concluindo que o olhar estaria acostumado, viciado. O vício que leva a olhar rápido e não ver? A mirar o que é costume e concluir o que já estava acostumado? A evidenciar e valorizar algumas partes do planisfério, e por isso não ter notado a ausência do que já não era notado, mesmo quando estava lá, o continente africano?

Como se pode observar pela reação dos participantes, os clichês impregnam o olhar e o pensamento: mesmo com a exposição da imagem do planisfério com uma de suas partes apagada, a cartografia permaneceu a mesma, em forma do princípio do decalque, reproduzível e finito (DELEUZE, 1995).

Como diria Oliveira Jr (2009, p.17), “as imagens constituem muito do que nos educam os olhos e muito do que temos disponível para educarmos a nós próprios e aos nossos próximos e distantes estudantes acerca do espaço geográfico”.

No entanto, as imagens que tradicionalmente participam de nossa memória edificam-se como clichês (WUNDER, 2001; FERRAZ, 2009) espalhados pelas experiências educacionais, culturais e comunicacionais que nos capturam, imprimindo maneiras de ser/ver a sociedade e cristalizam-se nas vivências/imagens, conforme se percebe nas *produções* realizadas. A educação visual, à qual estamos expostos no mundo das imagens reflete-se na memória, evidenciando a cristalização das imagens, tornando-as clichês de si próprias. Certas imagens são mensagens que ficam (pré) determinadas, carimbadas e que precisam ser rasuradas para que possam novamente serem percorridas em um movimento constante, pois

[...] não se pode deixar(-se) enfeitiçar pelas próprias metáforas. Nem tão pouco repeti-las. Não se pode parasitar a obra nem se afogar no espelho paralisante de Narciso. Criar contra o clichê, em aliança com as forças imparáveis do caos, é traçar linhas de fuga, caminhar e apenas deixar pequenas pegadas na neve [...] (FERRAZ, 2009, p.4).

O participante que primeiro percebeu o apagamento afirmou que não teria percebido a ausência do continente a partir planisfério, mas a partir do nome do arquivo da imagem “Mapa do mundo sem África”, que estava projetado do lado direito da imagem. Percebe-se que características da Sociedade de Cultura Escrita permanecem carimbadas no pensamento. Duvida-se do que se vê, percebe-se o receio em acreditar no que os olhos revelam, e a imagem parece ter sentido apenas se vier acompanhada da escrita.

A ideia inicial nesse momento foi a de provocar o olhar e criar um estranhamento acerca da representação cartográfica clássica, habitual. E tratar do mapa na perspectiva deleuziana, em que

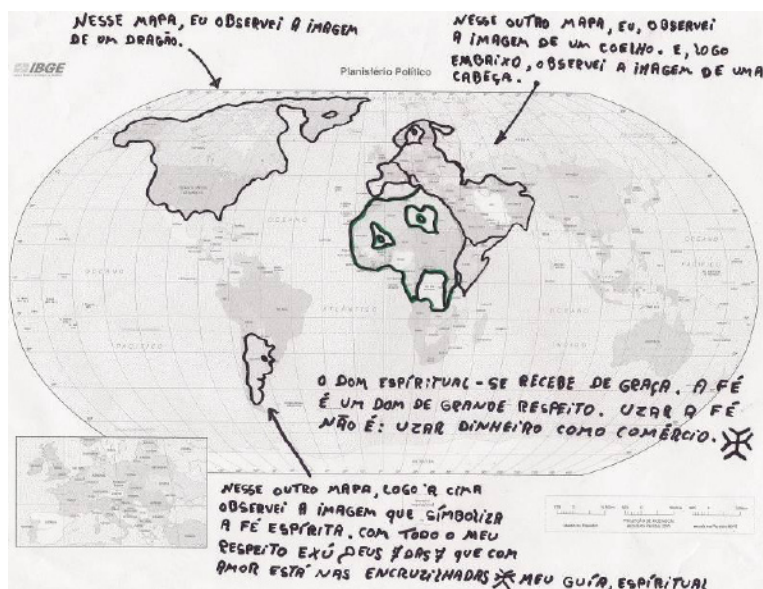
O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. 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 uma ação política ou como uma meditação. (DELEUZE, 1995, p.22)

Após esse momento inicial, distribuiu-se para os participantes uma cópia da imagem do planisfério que foi projetada, com o apagamento da África, e solicitou-se que, cada qual à sua maneira, completassem ou não o que estava ausente na intenção de que a imagem se tornasse outra, na intenção de que germinassem desejos como numa máquina desejante que é “[...] social antes de ser técnica, ignora a distinção entre sua produção e seu funcionamento, e não se confunde de forma alguma com um mecanismo fechado” (ZOURABICHVILI, 2004, p.35). Buscávamos fazer surgir os mapas desejantes, pois “[...] grafar no mapa a cidade [a África] ausente seria dar mais sentido, maior importância, intensidade, àquilo que era somente um documento [...]” (GIRARDI, 2009, p.156), na intenção de que reverberassem as sensações que o apagamento provocou.

O apagamento da África no planisfério político e a sua (não) substituição possibilitou construir/desconstruir pensamentos, perceber desejos, desacostumar o olhar para a Imagem e para a Educação, como elementos que se contrapõem ao poder de uma única versão. Aberto ao vão da imagem, retirada de sua aparente completude pela ausência de algo, foi solicitado que buscassem lidar com aquele vão ali aberto em torno da África, para que proliferassem o processo de surgimento dos desejos, pois “o desejo não é uma representação de um objeto ausente ou faltante, mas uma atividade de produção, uma experimentação incessante, uma montagem experimental” (ZOURABICHVILI, 2004, p.36).

Percebeu-se um mal-estar entre os participantes. Parecia impossível o que havia sido proposto, era estranho rasurar o planisfério político e, ainda mais, substituir o apagamto. “Como fazer isso?”, questionavam. Diante do incômodo, apresentamos as imagens produzidas durante o trabalho desenvolvido por outras pesquisadoras do Projeto Imagens, Geografias e Educação e presente no artigo de Preve; Rechia (2010), no qual foi solicitado aos participantes que pervertessem mapas. Os participantes ficaram surpresos, ainda mais incomodados diante dos mapas pervertidos.

Imagem II
Mapas pervertidos



Fonte: PREVE, A. M. H.; RECHIA, K.C. 2010, p.146-164.

Imagem III
Mapas pervertidos



Fonte: PREVE, A. M. H.; RECHIA, K.C. 2010, p.146-164.

A apresentação das imagens desta experiência foi realizada como incentivo e provocação aos participantes da oficina. Procurou-se mobilizar o pensamento sobre o espaço, por exemplo indicando que ele não constitui uma realidade objetiva e sim uma multiplicidade, ver os “mapas não mais como imagem pronta, imagem fixa e estabilizada de um lugar mas mapas como acontecimento, como possibilidade de jogo e de invenção, como um modo de distribuir lugares afetos, sensações” (PREVE, RECHIA, 2012, p.70). Isso foi mobilizador e, aos poucos, foram levantando de seus lugares e escolhendo, entre diferentes materiais disponíveis², o que poderiam utilizar para “inventar” o que estava ausente, ou melhor,

² Diversos materiais foram disponibilizados como: revistas, imagens diversas, barbante, pincéis, cola, tinta, mapas etc.

a partir do que estava ausente, pois a ausência do contorno do continente africano gerou sensações variadas, incômodos, desconcertos, etc. Podemos dizer que estas foram forças liberadas pela ausência visualizada, as quais se fizeram presentes nas *produções* que vieram a se tornar presentes na oficina, criadas pelos professores.

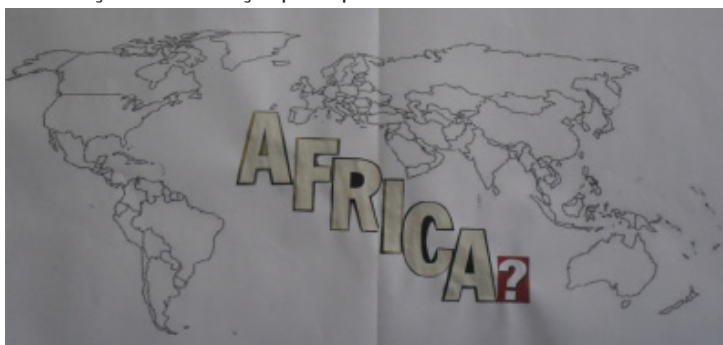
Não completar o planisfério, mas trazer uma nova presença para aquilo que dali havia se ausentado: a África. E não mais somente na sua identidade cartográfica, mas indo para além dela, encontrando outras maneiras de trazer a África para aquela imagem-mapa, pois “[...] cartografiar o hacer mapa no es representar, más o menos críticamente, un mundo que ya está dado, sino generar nuevas relaciones, componer(se) de nuevas formas, producir inconsciente, producir nuevos deseos” (LAMA, 2009, p.91). Estas outras maneiras multiplicaram a África, fizeram-na plural: Áfricas diversas povoaram aquela imagem justamente quando a habitual maneira de ver ali a África foi negada. No vão aberto pela rasura-apagamento feita no mapa é onde brotaram outras possibilidades da África ali existir; não mais como coisa única cartografada, mas como vida que se prolifera em pensamentos e imagens.

Algumas imagens produzidas pelos professores na primeira oficina e a conversa gerada em torno das produções foram selecionadas com a intenção de evidenciar o que a provocação movimentou, de apresentar aos leitores as Áfricas que ali ganharam existência através das forças liberadas pela linha de fuga implantada na habitual maneira cartográfica de ver um planisfério.

Um ponto importante a destacar é a presença insistente, nas *produções* dos professores, das palavras – a Cultura Escrita – que permanentemente aparecem como sendo, para alguns, a única maneira capaz de dar sentido ao discurso, ao pensamento que se quer grafar. Mesmo trazendo a imagem (neste caso, cartográfica) como mote da discussão, persistiu a necessidade do uso da palavra para validar a imagem, como se pode perceber na produção A.

Imagem IV

Produção A: Intervenção participante da oficina



Fonte: Acervo pesquisa (2012)

O participante que produziu a imagem B declarou: “Senti/percebi que o mapa estava “aleijado” (faltando algo), que, de cara, não notei que era o continente africano. Percebi o quanto é importante identificar os limites. A “ausência” me incomoda”. Além da “sensação de incompleto, seguida pela ideia de descaso com o continente africano, cujos problemas socioeconômicos são negligenciados pelos demais continentes [...]”. *A fome não pode mais fazer parte da África*”.

Imagem V

Produção B: Intervenção de um participante da oficina



Fonte: Acervo pesquisa (2012)

Imagem VI

Produção C: Intervenção de um participante da oficina

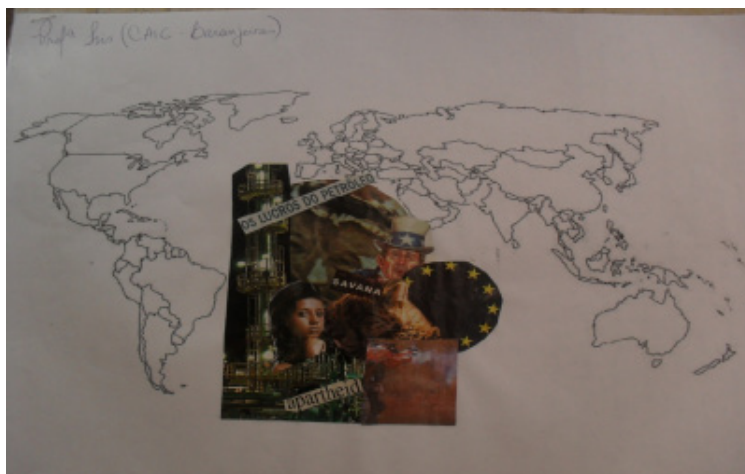


Fonte: Acervo pesquisa (2012)

Com a produção da imagem C o participante da oficina procura evidenciar “[...] como a sociedade vê o mundo, com grande descaso em relação ao continente africano, refletindo tanto o preconceito social quanto o racial [...] representa também a vontade implícita dos mais extremistas, que a África realmente não exista”. Com este pensamento, o docente-participante enfatiza o discurso político maior, presente na mídia e na escola. A imagem cartográfica tenciona uma educação visual que, supostamente, está concluída e apresenta o espaço geográfico no mapa político como uma realidade fixa. A rasura feita nesta educação visual habitual ao apagar a “África que deveria estar ali” abre a possibilidade de fugas do cartográfico. No entanto, o recorte de revista colado no mapa conserva a forma do continente: percebe-se nas palavras do participante a intenção de romper o hábito, mas a *produção* dele evidencia o clichê do discurso maior – a fome e a forma cartográfica da África.

Imagem VII

Produção D: Intervenção de um participante da oficina



Fonte: Acervo pesquisa (2012)

“Apesar da ideia de fome, miséria, doenças e falta de água serem as imagens que já veem naturalmente na nossa cabeça [...], não podemos entender a África, sem nos atentarmos para a exploração que o continente sofreu (sofre) [...] e a própria beleza negra já está padronizada a partir de padrões culturais europeus”, conclui a idealizadora da produção D.

Para Pinto (1998, p. 292), a memória pode assegurar manifestações e permanências “[...] Memória como lugar de persistência, de continuidade, de capacidade de viver o hoje existente [...]”, o que possibilita buscar as imagens desejanças da África que pulsam nos docentes, evidenciando que o pensamento permite não apenas catar os sinais, mas criá-los pelas imagens, pois “[...] mais aparentada a ficção do que à história, a memória atribui importância a tudo [...] assegura a sua manifestação no presente”.

[...] é precisamente no esforço de memória que ocorre um cruzamento entre a dimensão intelectual e a dimensão afetiva, na medida em que o trabalho de rememorar, de povoar com imagens o que se apresenta inicialmente como um esquema, ou como palavras soltas

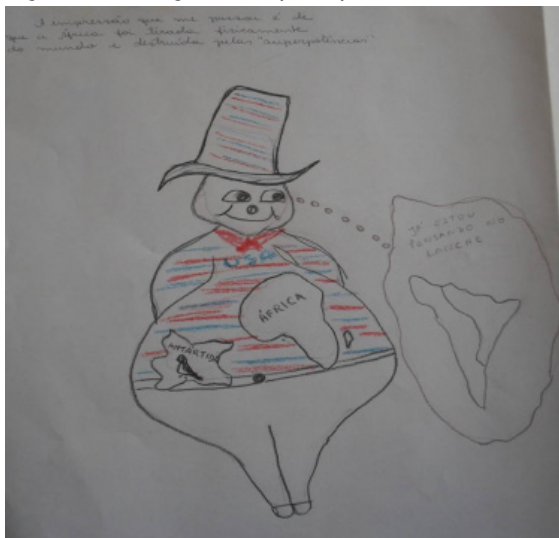
que significam algo, mas que não conseguimos situar no tempo, em nosso intelecto. Nosso corpo é afetado em forma de inquietude (LUCCINNI, 2007, p.120).

A memória também é lugar de captura, quando povoa de imagens já dadas o vão aberto no mapa sem África. Nas produções C e D são signos de uma África já presente nas memórias dos participantes que são dispostos no mesmo lugar onde o continente africano “deveria estar cartografado”.

Em outras palavras, a ausência cartográfica de uma África localizada num único ponto do planeta não fez com que estes participantes a dispersassem pelo mundo, pelo Brasil, por exemplo, onde a mídia baiana nos bombardeia diariamente com o slogan “Salvador, a cidade mais negra fora da África”. Ao não estar lá, “onde devia estar”, a África poderia flutuar pelo mapa. Mas outras amarras, como as da memória, as fixaram de novo, no mesmo e único lugar onde ela estaria se o mapa já a tivesse grafado.

Imagem VII

Produção E: Intervenção de um participante da oficina



Fonte: Acervo pesquisa (2012)

Para o participante da produção E “*a impressão que me passou é de que a África foi tirada fisicamente do mundo e destruída pelas superpotências como todo o mundo*”. De modo inesperado, a imagem acima proliferou na proposta de (não) substituição da África. A intervenção da participante evidencia o processo da **máquina desejante, rumo a cartografias desejantes**, esgarçando o planisfério e cartografando o desejo. A folha foi virada e seu verso tornou-se o espaço a ser cartografado, tornou-se o espaço do desejo. Nessa imagem, o boneco representa as superpotências, que “engolem”, de acordo com os seus interesses, outros territórios; rompe com o espaço tradicional a ser cartografado e cria outro(s) espaço(s), apresentando uma outra proposta na perspectiva da minoridade, pois “A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa a educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções” (GALLO, 2008, p. 68).

A África se despregou do mapa e, apesar de ter sido mantida em sua forma cartográfica habitual, esta forma de dizer da África foi aproximada da Antártica na barriga do Senhor USA e está prestes a ter como companhia a América do Sul. Formas cartográficas tornadas alimento, entrando em devir comida, digestão, congestão, vitaminas, proteínas, energias, fezes... Mas também entrando em devir estampa de camisa, visto que elas não são cobertas pelas listras da roupa do boneco, mas sim se sobrepõem a elas. Ao serem engolidas deixam marcas que vão para além da pele...

PARA PROSEGUIR

A provocação dos mapas desejantes “[...] no se limita a la máquina técnica em um sentido convencional, sino que constituye un concepto más amplio, rico y polissêmico, que el autor utiliza tanto para explicar la producción de subjetividade, como la producción de mundo” (PEREZ, 2009, p.139), composições que foram feitas com/sobre o apagamento do continente africano, que foram compondo modos de ver a África e de fugir do poder domesticador dos mapas escolares, para adentrar na cartografia desejante e produzir/inventar mapas e outras cartografias.

As *produções* realizadas pelos participantes são o resultado da mobilização do pensamento e do estabelecimento de conexões individuais e coletivas com a intenção de proporcionar uma entre outras possibilidades de ver a África, ver em uma perspectiva rizomática, pois “Um rizoma não começa e nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (DELEUZE, 1995, p.37).

É verdade que, como mostram as *produções* dos professores, houve mais capturas que fugas pelo vão aberto no mapa, mas as conversas que se seguiram foram ampliando este vão e muitas Áfricas foram caindo (ganhando existência) nele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. J. de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CORRÊA, G. C. Permanência e mudança: desejo de cientificidade nas relações entre Ciência e Escola. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 27, p.121-133, jan./jun. 1997.

_____. Oficina: novos territórios em educação. In.: LUENGO, J. M.; MONTERO, E. G.; PEY, M. O.; CORRÊA, G. C. **Pedagogia Libertária: experiências hoje**. São Paulo: Editora Imaginário, 2000, p.77-162.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In.: **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995, p.11-38.

_____. Devir-intenso, Devir-Animal, Devir-Imperceptível. In.: **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997, p.11-114.

_____. O que é uma literatura menor? In.: DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1978, p.25 - 42.

FERRAZ, M. C. F. **Imagem e clichê: reflexões intempestivas**. 2009. Disponível em: <http://www.ateliedaimagem.com.br/sistema/Arquitetura/ArquivosBiblioteca/45.pdf>. Acesso em fev/2012

GALLO, Silvio. **Deleuze & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

GODOY, Ana. **A menor das ecologias**. São Paulo: EDUSP, 2008.

HARLEY, B. Mapas, saber e poder. **Confins**. V.5, n. 5, 2009. Disponível em: <http://confins.revues.org/5724>. Acesso em: 08 jan. 2012.

LAMA, Jose P. La avispa y la orquídea hacen mapa em el seno de um rizoma Cartografía y máquinas, releendo a Deleuze y Guatarri. **Pro-Posições**. V.20, n.3(60), set/dez. p.121-145, 2009.

LUCCINNI, M. **Tempo, narrativa e ensino de história**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova politica da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

OLIVEIRA, Jr. Wenceslao M. **Fotografias dizem do (nosso) mundo: educação visual no encarte “Megacidades”, do jornal “O Estado de São Paulo”**. In.: TONINI, I. M. (org.) et all. O ensino de geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: UFRGS, 2011, p.245-257.

_____. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. **Pro-Posições**. Capinas, v. 20, n. 3 (60), p. 17-28, set./dez., 2009.

PEY, M. O. Oficina como modalidade educativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 27, p. 35-63, jan./jun. 1997.

PINTO, J. P. **Uma memória do mundo: ficção, memória e história em Jorge Luis Borges**. São Paulo: Estação Liberdade: FAPESP, 1988.

PREVE, A. M. H.; RECHIA, K.C. Outros mundos: perversão no planisfério político. **E’TD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.11, n.2, p.146-164, jun. 2010.

_____. Geografias intensivas: notas para uma educação em geografia. **Revista Geografares**, LOCAL, n.12, p.50-75, jul. 2012.

SARAMAGO, Jose. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

WUNDER, A. Fotografias, restos quase mortais. In.: AMORIM, Antonio C. R.; GALLO, Silvio; OLIVEIRA Jr., Wenceslao M. (Orgs.). **Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e...** Petrópolis: De Petrus, 2011, p.155-176.

ZOURABICHVILI, F. **O vocabulário de Deleuze**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://claudioulpiano.org.br/s87743.gridserver.com/wp-content/uploads/2010/05/deleuze-vocabulario-francois-zourabichvili1.pdf> Acesso em: nov/2011



O INTERVALO NA ESCOLA: novas formas representativas do espaço

Carina Merheb de Azevedo Souza

Mestre em Ensino e História das Ciências da Terra
Participante do Polo Campinas do Projeto Imagens, Geografias e Educação
camerheb@gmail.com

INSPIRAÇÕES

Abordar novas formas de se produzir cartograficamente o espaço com os alunos do 1º ano do Ensino Médio foi uma tentativa de uma das propostas da Rede Imagens, Geografia e Educação que é o de fazer deslizar as imagens do lugar estável de participante – o aprisionamento da cartografia utilizada em mapas escolares, para o lugar instável e aberto de potência de múltiplas poéticas, com as criações dos alunos em situações que só foram possíveis de serem realizadas a partir das propostas de deslize e ruptura. Foi nessa proposta pedagógica que os alunos foram atravessados por múltiplas situações e encontraram respaldo para que os sentidos acerca do espaço em que vivem – a escola e as situações políticas que acontecem nela pudessem surgir.

Alguns autores, entre eles Amorim (2004), apontam situações escolares como a falência dos currículos prescritos e prescritivos no contexto da sociedade da informação e tentam estabelecer percursos educativos para os alunos que criam redes e saberes aleatórios pautados na intensidade de cada acontecimento, de cada experiência, que nas generalidades do saber educativo (OLIVEIRA Jr, 2011).

Usando o conceito de menor presente nas obras de Deleuze e Guattari (2003), a Rede busca por meio de suas pesquisas abordar essas relação

do menor com o maior na geografia escolar, ou seja, abrir o pensamento para outros devires, que não sejam aqueles que já estão prescritos nos currículos nacionais na disciplina de geografia.

A experiência que tive com meus alunos pôde comprovar algumas potencialidades destas buscas. Algumas geografias menores foram produzidas em suas obras. Em nenhum momento da realização do trabalho o conhecimento cartográfico foi inutilizado ou negado. As produções realizadas por eles comprovaram que as relações políticas e sociais vivenciadas cotidianamente na escola e no intervalo entre as aulas são passíveis de serem abordadas dentro do currículo e dos conceitos geográficos.

A geografia maior seriam os conhecimentos cartográficos que os alunos utilizaram na produção de suas obras, como: escala, título, legenda e cores. As geografias menores surgiram na dimensão espacial exibida por eles através de novos arranjos espaciais estabelecidos por aquilo que eles quiseram mostrar.

A leitura de Pellejero (2009) contribuiu para a prática quando assumimos a potencialidade fabuladora da literatura em possibilitar a expressão de outros possíveis modos de habitar o espaço escolar, notadamente o intervalo. Conforme o texto que foi discutido em grupo, este autor nos aponta as potencialidades da literatura para levar ar – vida – às paragens asfixiadas pelo e no pensamento. Para este autor, na esteira dos escritos de Deleuze e Guattari, a potência da literatura está em fabular, em inventar outros possíveis em meio às impossibilidades e não propriamente de lutar contra algo já estabelecido. Resistir literariamente seria então muito mais em afirmar algo como possível do que negar ou se opor à possibilidade de algo já existente.

1º MOMENTO – MAFALDA AJUDA A PENSAR

No primeiro bimestre de 2012, em minha prática como professora de geografia do 1º ano do Ensino Médio, em duas salas (A e B) de uma escola particular em Campinas, foram abordados os temas referentes à cartografia entre os quais: a história da cartografia, projeções, escala, coor-

denadas geográficas, legendas e símbolos. A escola utiliza material apostilado; em uma das questões propostas a serem realizadas pelos alunos em classe abordava a leitura da história em quadrinhos (HQ) da personagem Mafalda (vide imagem I), onde a mesma argumenta sobre a posição do globo terrestre, as convenções impostas, a distribuição espacial dos países e continentes que dominam a imaginação mundial e que podiam ser mudadas e, além disso, uma crítica em relação ao posicionamento do hemisfério sul no globo terrestre.

Imagem I
Mafalda ajuda a pensar



Fonte: http://encontrosculturaisml.blogspot.com.br/2011_11_01_archive.html. Acesso dia 15/01/2013.

A partir dessa leitura os alunos foram estimulados a refletir e questionar sobre o posicionamento do globo, a leitura que sempre lhes foi imposta no ambiente escolar e fora dele – a padronização imagética e simbólica das formas representativas do espaço.

2º MOMENTO: OS VÍDEOS DE TUTU-MARAMBÁ - AS DIFERENTES ÓTICAS SOBRE O MESMO ESPAÇO

Os vídeos do grupo Tutu-Marambá¹, disponíveis em <http://www.youtube.com/watch?v=Eu1tOcRleKo&list=UUYO0hAlgdAVd0kBe44r>

1 O grupo Tutu-Marambá, Pesquisas das Artes do Corpo, formado em 2008, desenvolve pesquisa sobre as linguagens da performance e artes do corpo.

[xgd e http://www.youtube.com/watch?v=pFgRxSxGJ5QQ](http://www.youtube.com/watch?v=pFgRxSxGJ5QQ), os mesmos foram exibidos em uma das salas que disponibilizava de acesso à internet – na outra sala, devido à impossibilidade de conexão da rede, os filmes não foram exibidos. O primeiro vídeo nos leva a ideia de circulação, enquanto que no outro, a sensação da câmera olho de peixe nos causa a sensação de globo, que é justamente o assunto de reflexão do trabalho.

O objetivo ao mostrar os vídeos era que a mesma cena pudesse ser mostrada/captada por ângulos opostos, e sua representação adquirisse significados díspares, e que essa situação também pudesse ocorrer nas projeções dos mapas dependendo da forma como é produzida.

3º MOMENTO – A LEITURA DO POEMA DE MANOEL DE BARROS “O FOTÓGRAFO”

Para que os alunos se sentissem mais íntimos com o tema a leitura manuelina serviu para a possibilidade de fotografar e/ou cartografar aquilo que parecia ser impossível no início da proposta: o intervalo.

Difícil fotografar o silêncio.
Entretanto tentei. Eu conto:
Madrugada, a minha aldeia estava morta.
Não se via ou ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.
Eu estava saindo de uma festa,
Eram quase quatro da manhã.
Ia o silêncio pela rua carregando um bêbado. Preparei minha máquina.
O silêncio era um carregador?
Estava carregando o bêbado.
Fotografei esse carregador.
Tive outras visões naquela madrugada.
Preparei minha máquina de novo.
Tinha um perfume de jasmim no beiral do sobrado.
Fotografei o perfume.
Vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
Fotografei o perdão.

Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
Fotografei o sobre.
Foi difícil fotografar o sobre.
Por fim eu enxerguei a nuvem de calça.
Representou pra mim que ela andava na aldeia de braços com
Maiakoviski – seu criador.
Fotografei a nuvem de calça e o poeta.
Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa
Mais justa para cobrir sua noiva.
A foto saiu legal (BARROS, 2001, p. 11).

Como a proposta do projeto em sala foi a de cartografar o intervalo entre as aulas, a leitura do poema surge como um incentivo aos alunos para que eles pudessem representar aquilo que no primeiro momento fosse “irrepresentável” – o intervalo. Nesse momento, a dificuldade e o desafio criados foram múltiplos, a começar pela escolha do local a ser mapeado. O intervalo acontece só no pátio? Não. Ele também acontece nos corredores, na cantina, nos banheiros e até dentro da própria sala de aula. O que eles deveriam colocar como tema do intervalo? Que escalas utilizariam? Como conseguiriam as medidas da escola? Qual seria o objeto a ser mapeado? Pessoas? Situações?

Assim como o poeta Manoel de Barros conseguiu fotografar coisas abstratas como o silêncio, o perfume, a existência, o perdão e o sobre, os alunos também foram incentivados a simbolizar o intervalo e toda a infinidade de coisas que acontece nele.

4º MOMENTO: AS OBRAS E O INTERVALO

Foi lançado o desafio aos alunos que, divididos em grupos de no mínimo 4 e no máximo 6 componentes, deveriam produzir em uma folha de tamanho A3 um mapa da escola cujo objeto central seria mapear o intervalo. Os mecanismos para sua produção deveriam conter tudo aquilo que aprendemos em cartografia (legenda, escala, projeção, cores e desenhos). Os alunos foram instruídos para que tivessem a máxima liberdade

na expressão de tudo que eles mesmos gostariam que fosse exibido em seus mapas. O tema, a configuração e o conteúdo do que iriam apresentar ficou a critério do anseio e vontade daquilo que eles gostariam que tomassem forma. A multiplicidade nas ideias e a farta criatividade dos alunos foi o que impulsionou e dimensionou a produção das imagens.

A proposta foi a de criar obras vinculadas a processos mais ou menos controlados (pelos currículos e professores) para uma concepção de educação em que estes controles são parcial ou totalmente substituídos por percursos em aberto, onde os jovens promovam conexões múltiplas entre a cultura (língua) cartográfica dispersa em nossa sociedade, com suas singularidades, como propõe Oliveira Jr. (2012).

Esse trabalho aconteceu entre os meses de março e abril de 2012 e contou com a colaboração da estudante de graduação em geografia e também bolsista do grupo de pesquisa Giovanna Ernani que assistiu às aulas, anotou as falas dos alunos e da professora e posteriormente acompanhou os grupos dos alunos na produção dos mapas. Isso contribuiu de forma significativa para a reflexão sobre o trabalho, pois foi possível ter contato com o quê e como os alunos dialogaram com a obra e as aulas, situação bastante improvável de se ter apenas com o professor em sala de aula, devido às impossibilidades de se escutar o que todos os alunos falam e do próprio papel que o professor exerce e que inibe em certa medida a liberdade de expressão dos mesmos.

Entre os dias 21 de março e 02 de abril é que o trabalho foi concluído, incluindo as aulas, a produção dos mapas, a entrega e apresentação dos alunos.

A seguir abordo algumas obras selecionadas das duas salas com reflexões que foram possíveis de serem feitas através das nossas leituras, discussões e apontamentos.

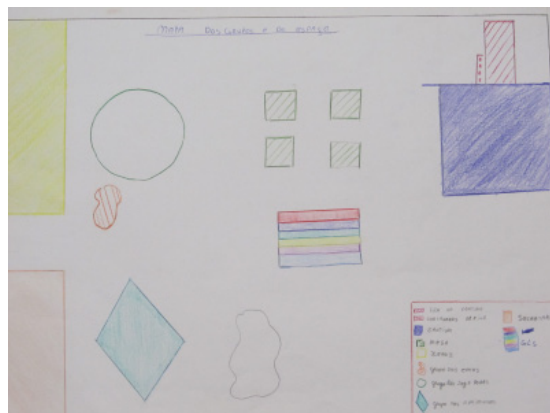
Foi observado que mesmo que os alunos das duas salas não tivessem tido aula juntos, as obras e os assuntos por ele tocados foram basicamente os mesmos. Por essa razão, os mapas que possuem semelhança serão apresentados juntos.

AGRUPAMENTOS E IDENTIDADES

Comecemos com duas imagens.

Imagem II

Mapa dos grupos e do espaço



Fonte: Alunos do primeiro A

Imagem III

Estilos musicais RDS



Fonte: Alunos do primeiro B

No mapa do 1º A, os alunos compuseram em sua obra a dispersão dos alunos pelo espaço que utilizam no intervalo e as diferentes características dos grupos que os compõem, que são: emos², jogadores, apaixonados, inteligentes, cortadores de fila e GLS (gays, lésbicas e simpatizantes).

Além dos grupos também apareceram em tal obra a fila da cantina, mesas, o xerox e a secretaria. Os alunos usaram cores claras e formas para caracterizar os grupos. Para os “emos”, usaram uma marca disforme, para os apaixonados um losango verde, em que fugiram das formas convencionais como o vermelho e o coração. Para o grupo GLS usaram as cores do arco-íris que usualmente é utilizado para caracterizá-los. O que chamou a atenção foi o grupo dos jogadores, que apareceram como um dos inusitados que eu, como professora ainda não conhecia entre eles. Quando foram questionados sobre esse grupo, os alunos argumentaram que eles existem há um tempo e jogam pôquer no intervalo, que foi o período em que a coordenação e a direção autorizaram para o uso do baralho na escola. A escala colocada pelo grupo foi inventada por eles, pois não sabiam as medidas do pátio e não buscaram dessa informação.

Na obra dos alunos do 1º B, o grupo dividiu a quadra do pátio como se fosse uma discoteca, colocou o centro da quadra como se fosse um disco, separou as suas partes em preferências musicais que assim foram fragmentadas: funk, eletro e rap. A originalidade do grupo pode ser percebida na confecção do disco que serviu como um gráfico para demonstrar as diferentes preferências musicais dos jovens, o que pela ótica deles, a maioria prefere eletro (metade), enquanto $\frac{1}{4}$ ficou com o funk, $\frac{1}{4}$ com o rap. Conversando com os alunos, notei que essa preferência era do grupo em si, e não da escola como um todo. Existem outros estilos musicais como samba, pagode, rock, MPB e bossa nova que não foram cartografados.

2 Emo é um gênero musical pertencente ao rock tipicamente caracterizado pela musicalidade melódica e expressiva, por vezes com letras confessionais.

Da mesma forma como o grupo do 1º A colocou os elementos do próprio grupo em sua obra, o 1º B repetiu o mesmo padrão: colocaram as impressões deles mesmo, individualmente e não da escola como um todo, inclusive optando pela preferência do grupo que ganhou mais notoriedade na produção dos desenhos.

Ambos usaram o espaço para mostrar a fragmentação de suas identidades e optaram por colocar as suas próprias individualidades na expressão do trabalho.

Cabe dizer que, enquanto no primeiro desenho os grupos foram localizados extensivamente em suas respectivas posições no pátio da escola, no segundo o único agrupamento foi realizado no gráfico-círculo-disco-central, fazendo com que esta parte do desenho seja a um só tempo um espaço extensivo localizável (o centro da quadra) e vários espaços intensivos não localizáveis (os locais-momentos-pessoas vinculadas a cada um dos ritmos ali elencados).

EMOÇÕES ESPACIAIS E REPRESENTATIVAS

Vejam as duas imagens abaixo.

Imagem IV
A fila não anda



Fonte: Alunos do primeiro A

Imagem V
O último minuto



Fonte: Alunos do primeiro B

Na obra do 1º A, “A fila não anda”, os alunos colaram expressões faciais dos “memes”³ do Facebook, uma típica linguagem virtual dos usuários dessa rede social que demonstram vários tipos de estados emocionais: alegria infantil, satisfação, tédio, desânimo, “sacana”, e vários outros. Os alunos utilizaram uma situação de absoluta insatisfação em relação ao curto período do intervalo e a longa espera em que eles ficam na fila. As expressões selecionadas mostraram situações de pessoas que cortam a fila, os que ficam felizes por conseguirem comprar seu lanche, o dono da cantina, as pessoas que trabalham nela, e o último da fila apressado. Nota-se que os alunos usaram a expressão do meme “sacana” para o dono da can-

³ Quando usado num contexto coloquial e não especializado, o termo *memes* pode significar apenas a transmissão de informação de uma mente para outra. Simbologias utilizadas pelas redes sociais e que designam um certo tipo de comportamento.

tina, demonstrando uma relação econômica de vantagem que ele possui com os alunos e seus funcionários.

A sala do 1º B, com a obra intitulada “O último minuto”, usou expressões dos *emotions* usados pelo Messenger, outro canal de comunicação fortemente utilizado pelos adolescentes. O grupo quis evidenciar o último instante do intervalo ao se dirigirem para suas respectivas salas. Os alunos representaram situações como: nervosismo, distração, paixão, felicidade, tristeza e intelectualidade.

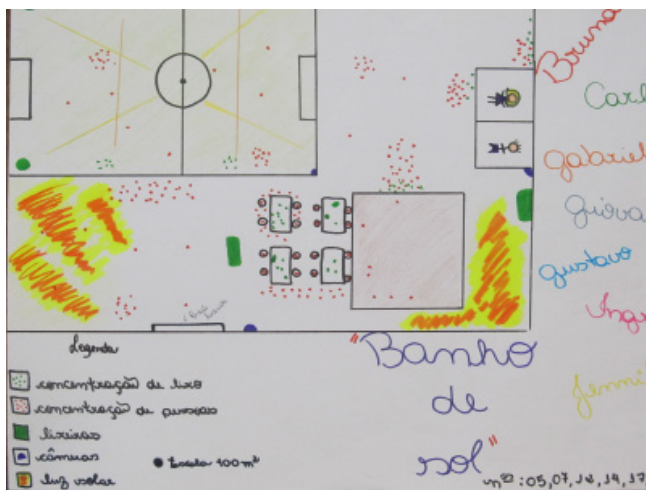
Os dois grupos usaram legendas para dar significados às expressões virtuais e não usaram escala. Os desenhos foram o espaço da cantina, e no caso da segunda obra, o corredor e as salas de aula.

A potencialidade dessas duas obras está na linguagem inovadora e na fabulação criada por eles próprios, destacando a individualidade e sensações que lhes deram autonomia para expandir algo contido – o que asfixia os alunos e que nitidamente está expresso nos títulos das obras que as compõem, como a fila que não anda, algo que incomoda aos estudantes, seja pelo tempo ou pelo preço daquilo que consomem. Na segunda obra, os alunos intitularam o último minuto, e ao serem questionados sobre essa opção argumentaram que a representação daquilo era como se fosse o último respiro do momento que os alivia das aulas que seguirão pela frente.

A presença dos memes do Facebook e dos *emotions* do Messenger cria uma forte conexão entre as redes sociais virtuais e o espaço extensivo escolar, indicando a interpenetração das primeiras no segundo, criando práticas de pensamento que estão fora da dimensão extensiva do espaço, criando um intervalo mensurável – de espaço-tempo – dentro do intervalo mensurável entre as aulas.

O BANHO DE SOL – UMA REPRESENTAÇÃO FOUCAULTIANA

Imagem VI
Banho de sol



Esta foi uma das obras que mais chamou a atenção – “O banho de sol”, na qual os alunos desenharam o pátio da escola, com a quadra, cantina e banheiros, iluminando com as cores amarela e laranja as áreas em que o sol bate a hora do intervalo.

A manifestação do título dessa obra é curiosa, pois remete ao cárcere, onde os alunos se colocaram tal qual um sistema de aprisionamento, com o caráter de adestramento de corpos, com perda de autonomia e do comando do próprio corpo em favor do sistema prisional, onde as salas e as aulas representam as celas e a privação da liberdade. Do ponto de vista social, a sensação que os alunos transmitiram em relação ao ambiente que vivem cotidianamente é preocupante, pois os coloca como reféns do próprio espaço.

PENSANDO O ESPAÇO, A CARTOGRAFIA E O MODO DE VIDA ESCOLAR

O primeiro desafio nesse trabalho escolar foi fazer com que os alunos pensassem o espaço de uma forma inusitada, com pluralidades de sentidos que ainda não existiam. A cartografia escolar dos livros didáticos e do material utilizado por essas salas coloca o espaço como uma estrutura de significados e sentidos que teoricamente não poderiam ser deslocados.

O deslocamento espacial se inicia na proposta do trabalho – a cartografia do intervalo. Como o intervalo de aula poderia ser espacializado e cartografado?

É comum os alunos serem requisitados a cartografar espaços como a própria escola, a sala de aula, suas próprias casas e o bairro em que estão localizadas, que são propostas comumente encontradas em livros didáticos.

Quando Massey (2008) reconhece o espaço como o produto de inter-relações, encontramos o mesmo nas obras dos alunos aqui postas. Foi no espaço do intervalo que encontramos as manifestações e interações que existiam entre eles.

Ainda na mesma proposta da autora, pudemos encontrar nas obras a existência da multiplicidade e da coexistência da heterogeneidade quando os grupos identitários foram revelados nos mapas, como os “emos”, “nerds”, apaixonados, GLS e inteligentes. Observa-se que existe nessa esfera de possibilidades criadas por eles a pluralidade, e é exatamente nessa experiência que conseguimos reconhecer a espacialidade da escola e dos alunos.

Da mesma maneira, ao dispor estes grupos em locais distintos, estes alunos podem estar a indicar que o espaço do intervalo na escola é normalmente o mesmo, sem grandes variações, ou seja, que este espaço está estagnado por outras formas de habitá-lo, não havendo negociações entre os seus habitantes para que isto possa ocorrer.

A representação do intervalo trouxe consigo outro desafio – o tempo. Considerando que o intervalo é de um período curto (15 minutos),

os alunos tiveram que apresentar a duração dessa experiência. E talvez aí que se encontrava o maior dos desafios. Pensando que o período em que permanecem na escola é das 7:00 às 12:20, na qual ficam a maior parte do período dentro de sala de aula, o intervalo, que é o menor tempo contabilizado, talvez seja o momento no qual ocorrem as maiores possibilidades representacionais, pois é nele que os alunos não estão enquadrados em uma sala de aula, possuem maior liberdade de escolha na posição corporal que podem permanecer, sentados ou de pé, em grupo ou sozinhos, escutando músicas ou jogando baralho.

A duração desse período (o intervalo) que é o menor em relação aos outros, é o que lhes permitiu a maior possibilidade de escolhas e identidades representacionais.

Uma das propostas deste trabalho com os alunos foi discutir algo semelhante ao que Oliveira Jr. (2012) sugere em seu artigo “Mapas em deriva – imaginação e cartografia escolar”:

Uma das maneiras, a que penso ser a mais indicada para trazer aqui, é a de rasurar o mapa no lugar cultural onde ele está, fazendo-o deslizar para outras margens, extirpando suas fronteiras ou fazendo-o derivar encontrando novas conexões. Arrastar o mapa e a cartografia para paragens onde eles se contaminam com outros universos culturais, com outras potencialidades enquanto linguagem e expressividade. (OLIVEIRA Jr., 2012, p.11)

Os alunos ficaram responsáveis por representar o espaço do intervalo usando a criatividade, e tentativa de fuga e o inusitado, porém mantendo as convenções da linguagem cartográfica. A tensão entre as convenções e o ‘irrepresentável’ surgiu nos desenhos e obras dos alunos – alguns como um ensaio de representar a si próprio com os seus grupos e respectivas preferências; em outros grupos apareceu como manifestação, como se fosse um grito desesperado por desabafo, já que a posição em que ocupam não lhes permite tais críticas postuladas em trabalhos escolares. A crítica, o desabafo e suas manifestações existem em falas entre eles, redes

sociais e outras formas de comunicação, mas dificilmente encontradas em tarefas escolares.

A provocação da mudança e a nova forma de representar o espaço resultaram nessa prática educativa e que me fez acreditar que é possível sim deslocar o pensamento, transgredir as convenções, sem que para isso os conceitos já existentes sejam abandonados.

Finalizo minhas considerações com uma frase de Doreen Massey (2008), que para mim sintetiza essa experiência:

É o que estou chamando de espaço como a dimensão de trajetórias múltiplas, uma simultaneidade de histórias-até-agora. O espaço como a dimensão de uma multiplicidade de durações. O problema tem sido que a velha cadeia de significado-espaço-representação-estase continua a exercer seu poder. O legado permanece (MASSEY, 2008, p.49).

O desafio e a contribuição deste trabalho foi o de mobilizar o currículo a partir das propostas cartográficas e as imagens produzidas pelos alunos. Foi possível fazer com que as imagens deslizassem e criassem derivas, causando outras formas dos alunos se relacionarem com o espaço alterando a micropolítica da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AMORIM, Antônio C. R. Imagens e narrativas entrecortando a produção de conhecimentos escolares. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP: vol. 25 n. 86, 2004.

BARROS, Manoel de. **Ensaio fotográficos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka** – para uma literatura menor. Lisboa: Assírio e Alvim, 2003.

GODOY, Ana. **A menor das ecologias**. São Paulo: Edusp, 2008.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008

OLIVEIRA Jr. Wenceslao M. Mapas em deriva: imaginação e cartografia escolar. In : **Revista Geografares**, nº12, p.01-49, Julho, 2012.

Geografia, Imagens e Educação. Projeto de pesquisa, 2011 (Processo CNPq 477376/2011-8).

PELLEJERO, Eduardo. **A postulação da realidade.** Lisboa: Vendaval, 2009.

QUINO. **Toda Mafalda:** da primeira á última tira. Brasília: Editora Martins Fontes, 2000.

DERIVA CARTOGRÁFICA: ação-paixão-participação

Caio Gusmão Ferrer de Almeida

Graduando da Faculdade de Tecnologia
Participante do Polo Campinas no Projeto Imagens, Geografias e Educação
nubgeo@gmail.com

Renata Lanza

Doutoranda da Faculdade de Educação da Unicamp
Participante do Polo Campinas no Projeto Imagens, Geografias e Educação
lanzare@gmail.com

ROTEIROS FLUTUANTES: LINHAS PROVISÓRIAS - EXPERIMENTAÇÃO E DERIVAS CARTOGRÁFICAS

Neste ensaio vamos apresentar experimentações e percorrer linhas provisórias - de estudos – da ampliação das margens cartográficas, suas práticas e estudos, deslocando-a das dimensões comunicativa e informativa a qual se vincula quase que exclusivamente no âmbito escolar.

Seriam linhas provisórias - grafias - de roteiros flutuantes e errantes para pensar nas potencialidades e inventividades, ou ainda derivas cartográficas, proliferação, caos e pensamento. Neste estado errante, ou melhor, a maneira de Deleuze e Guattari, um devir errante, para a própria cartografia e geografia. Preocupando-nos não somente com esta cartografia rígida, estabelecida, contínua, um produto acabado e nem com representações, planificações e projeções e sim com as práticas, ações e percursos. Dar a pensar este estado de devir errante, um jogo do por vir.

Para entender este estado errante trazemos aqui uma reinterpretação do flâneur de Baudelaire por Lechte.

A trajetória do flâneur não leva lugar algum e provém de lugar nenhum. Trajetórias sem coordenadas espaciais fixas, resumindo, não há nenhum ponto de referencia a partir do qual fazer predições sobre o futuro do flâneur. Pois ele é uma entidade sem passado e futuro sem identidade: uma entidade de contingência e indeterminações (LECHTE apud MASSEY, 2009, p. 171).

Estes propósitos vêm de ressonância com conceitos de Deleuze e certa orientação que possibilite, simultaneamente, inventar uma vida e pensamento que a pensa em seu processo de invenção. O que acompanha esta aventura, quando o pensamento esta imerso em vida, envolvendo riscos e esforços, tornando-se, em funcionamento, uma questão de experimentação ativa: não sabendo onde se vai chegar e tão pouco os encontros que se darão pelo caminho. O pensamento aqui tomado como o caos/inquietudes, que se lança em horizonte movente¹ (ORLANDI, 2011), num transbordamento para outras dimensões e onde os percursos não se distinguem dos que são inventados, conexões múltiplas e impulsões exteriores e produtivas.

Estes pensamentos intempestivos, ativos, que são capazes de invenções, que liberam devires cujas linhas – múltiplas e errantes – inventam, confrontando com o sistema pontual. Persequimos caminhos de uma geografia menor onde micro relações agenciadas por meio de encontros criam novas configurações, fazendo assim um pensamento errante/nômade arrastando a geografia maior.

Atravessados por conceitos de Ana Godoy, sobre a ecologia menor, o experimentador e o leitor vão se ver envolvidos com as derivas que atravessam as rotas/roteiros:

1 Aqui apontamos para a introdução de Orlandi no artigo: Deleuze – entre caos e pensamento, em que nos faz “pensar com radicalidade crescente a experiência de aprendizado, um tal educador deveria consultar assiduamente pelo menos duas porções de caos: aquela porção com a qual ele não para de se emaranhar, simplesmente por estar vivo e por ser portador de um cérebro, esta coisa estranha que nele pensa por estar cheia de dobras envolvendo interioridades e exterioridades; e aquela grande porção do caos que ele encontra a cada passo, justamente por envolver-se com o aprendizado dos outros” (ORLANDI, 2011, p.145).

Ao atravessar rotas ou itinerários, percursos e derivas, exploro as diferenças entre cada um dos termos. Tomo as rotas e os itinerários como endurecimentos e enrijecimentos dos percursos inventados, e as derivas como libertações para os percursos por vir. Sempre há percurso, e o que varia é a existência ou não de uma codificação sobre o movimento. Codificar é interesse da ecologia maior [geografia maior], estabelecendo assim ponto de partida e chegada, bem como os caminhos a serem seguidos para se ir de um a outro. Estas rotas e itinerários não se confundem com o movimento; antes são tentativas de disciplinar e assim distribuir os corpos para a terra. Não sendo anteriores aos percursos, incidem sobre eles, buscando estabilizá-los e fixá-los. Rotas e itinerários exprimem a adequação do homem à terra e a dela ao homem” (GODOY, 2008, p. 24).

Para adentrar neste estado errante devem-se perder as linhas de partida e chegada, destituindo a toda codificação. É um estado de variação contínua de movimento que não se mostra nas rotas e sim nas variações de direções. A deriva forma-se como possibilidade de invenção, de novos percursos, onde as distribuições fixas e todo o aparato necessário de organização de rotas dão lugar a uma distribuição nômade, no qual estas referências são moveis.

AÇÕES-PAIXÕES-PARTICIPAÇÕES DO/NO ESPAÇO E(M) VÍDEO

A experimentação espacial-escolar realizou-se de forma interdisciplinar entre os professores de geografia, matemática e português com uma turma do 6º ano da escola municipal de ensino fundamental Carmelina de Castro Rinco no período de junho de 2012. Esta turma tem um contato anterior com o vídeo e fotografia, onde se ramificam outras leituras e obras. Vale ressaltar a aluna que gosta de inventar com a fotografia ou buscando meios e formas de expressar a matemática no cotidiano; temos ainda a uma aluna que faz tomada de vídeo com planos variados e utilizando de gramáticas visuais que circulam em diversos meios de mídia.

As atividades foram realizadas sobre rotas flutuantes, entre devir errante, derivas e propostas de experimentação. Na imersão no parque

com mapas que não eram dele, forçamos mapeamentos outros que provocaram devires, desorientações, rompendo com a coerência e totalidade da cartografia.

Cartografias situacionistas, na medida em que ainda tentam inventar o universo, mapeiam esse universo como não sendo de ordem única. Por um lado, as cartografias situacionistas buscam desorientar, desfamiliarizar, provocar uma visão a partir de um ângulo inusitado. Por outro lado, e mais significativo para o argumento aqui, buscam expor incoerências e fragmentações do próprio espacial (nesse caso, primeiramente, o espaço da cidade). (MASSEY, 2009, p.162).

A partir dos conceitos da Internacional Situacionista, questionadores da alienação, da não-participação e passividade da sociedade, que sugerem as derivas e situações que criam pensamentos para a vida e uma participação ativa dos indivíduos em todos os campos sociais, evidenciamos que estas situações ampliam a concepção de espaço dado em acontecimentos de vida e encontros com o corpo/pensamento/mundo. Nessa perspectiva apostamos na proposta de Debord.

O conceito de deriva está indissolivelmente ligado ao reconhecimento de efeitos de natureza psicogeográfica e a afirmação de um comportamento lúdico construtivo o que o torna absolutamente oposto as tradicionais noções de viagens e passeio. (DEBORD apud JACQUES, 2003, p.87).

Dessa forma, pretendeu-se durante as atividades um jogo do porvir com mapas de quatro diferentes lugares para percorrer o Parque das Águas, na cidade de Campinas (SP), com uma turma do 6º ano, com 26 alunos divididos em equipes de 5 membros, e cada grupo deveria filmar seu percurso, pontos/lugares e ângulos do referido parque.

Para o início da vivência os alunos receberam mapas do que deveriam auxiliar a percorrerem o local e tinham como tarefa filmar as situações vivenciadas no percurso, contudo, eles não sabiam que os mapas que os

guiariam não eram daquele parque, mas representavam em escala a outro lugar.

Dentro desta proposta, os alunos, sem saber que estavam com mapas de outros lugares, foram percebendo isto aos poucos e se esforçando em localizar, em se situar de modo a reconhecer algumas estruturas cartográficas, associando-as ao espaço percorrido em um mapa qualquer.

Imagem 1
Mapas que não eram de lá



Fonte: ALMEIDA e LANZA. A partir do trabalho dos alunos da EMEF Carmelina de Castro Rinco.

Deriva é um período mais ou menos longo para se entregar a solicitações do terreno e das pessoas que nele se encontram; para entrar neste estado de deriva é necessário um modo de comportamento experimental: numa passagem rápida por ambiências variadas e assim o exercício contínuo de experiência/acasos. Estas passagens rápidas que irão proporcionar a deriva – seja em meio ao terreno percorrido pelos alunos seja em meio às imagens dos vídeos produzidos com imagens captadas pelos alunos – se dão como experimentação proposta de atividades escolares.

O jogo errante no parque propunha que capturassem em vídeo os percursos e acasos do/no espaço como uma forma de forjar discursos sobre o real e sobre o irreal. Assim, optamos por escolher o vídeo como in-

strumento de registro porque o vídeo não estabelece o que se pode e o que não se pode fazer, o que possibilita uma criação híbrida. Para Machado:

O vídeo é um sistema híbrido; ele opera com códigos significantes distintos, parte importados do cinema, parte importados do teatro, da literatura, do rádio e, mais modernamente, da computação gráfica, aos quais acrescenta alguns recursos expressivos específicos, alguns modos de formar ideias ou sensações que lhe são exclusivos, mas que não são suficientes, por si sós, para construir a estrutura inteira de uma obra (MACHADO, 1997, p. 190).

Dessa forma, propusemos que os alunos capturassem imagens a partir da ideia do jogo com a câmera e mapa na mão, criando diferentes planos de imagens em movimento. Para a captura das imagens partimos do pensamento por imagens articulando conceitos com base no jogo poético das metáforas e das metonímias.

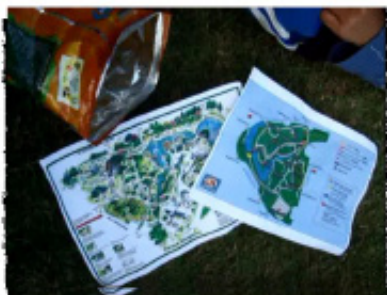
Fomos instigados por conceitos que solicitam os alunos e a geografia a se ampliar, propondo outras maneiras de habitar e pensar o espaço, em inusitados modos de existir da/na cartografia (mapa, fotografia, vídeo). Por exemplo, para Massey:

Lugares não como pontos ou áreas em mapas, mas como interações de espaço e tempo, como eventualidades espaço-temporais. Este é o entendimento de lugar-como aberto (“um sentido global de lugar”), como um tecer de estórias em processo, como um momento dentro da geometria de poder, como uma constelação particular, dentro de topografias mais amplas de espaço, e como em processo, um tarefa inacabada (MASSEY, 2009, p. 191).

Nessa atividade de filmar e usar mapas de diferentes lugares que norteariam e indicariam caminhos e pontos a serem filmados possibilitou-se novos traços, expressando algo porvir, um devir-lugar, devir-passeio e devir-mapa. Nessa atividade os mapas puderam ser vistos, revistos e remapeados. Releituras e recriações transformaram o mapa já criado em algo novo.

Como os mapas se negavam a serem cópias do lugar e vice-versa, os alunos foram forçados a parar e prestar atenção no mapa e no lugar. Ao pararem, ficaram estimulados a buscar, encontrar, olhar cuidadosamente os mapas, assim como a abandona-los, criando suas trilhas e trajetos próprios. Deslizamentos e rasuras, onde a cartografia e suas práticas entram em devir outro num jogo de situações que criam derivas tanto dos/nos mapas quanto dos/nos lugares.

Imagem II
Derivas – Jogo de Situações



Fonte: ALMEIDA e LANZA. A partir do vídeo DERIVA-S

Revimos as imagens gravadas num perambulo errante que proporcionou invenções e criações a fim de realizar uma primeira edição do vídeo, conforme proposta pelos alunos. Na edição dialogamos sobre a possibilidade de juntarmos duas imagens para sugerir uma nova relação

não presente nos quadros isolados das imagens. Ao finalizarmos percebemos que essa junção das imagens sugere sim novas relações, assumindo esta maneira de editar em busca de novas possibilidades e imagens por vir.

Dessa primeira edição foi produzido um vídeo pelos alunos, com o título “À procura”, de 9 minutos, onde expressam um estado errante. Uma espécie de mapa do que vivenciaram no parque. Por isto esta procura não tem um lugar e transmite a sensação de perda: um ângulo inusitado e flâneur está em evidencia.

O artista Arthur Omar escreveu que “toda obra é transformação de outras obras, que se inscrevem anonimamente no seu corpo, é uma leitura de outras obras, e, ao mesmo tempo, dá a sua novidade como leitura para que outras obras se ramifiquem.” (OMAR apud OLIVEIRA Jr., 2009, p. 24).

Neste roteiro e criação, tomamos como diz Arthur Omar no ensaio “O anti-documentário”, as imagens como obras políticas, como gestos na cultura “onde todo gesto na cultura é ‘a escolha de uma forma cultural’ - filme, mapa, pintura, fotografia, etc.- que pretende apreender a realidade e fazê-la funcionar, em nossos pensamentos e imaginações, ‘como realidade pretendida’.” (idem, p.24).

Citamos aqui algumas falas dos alunos que indicam as amplas oscilações de pensamento espacial ocorridas após a experiência no parque: “o passeio foi muito legal, tivemos que nos virar com o mapa errado” (o aluno desvinculou o mapa do lugar e gostou da brincadeira), “tem a ponte que vai pra lá e a ponte que vem pra cá” (a desorientação provocada pelo descolamento do mapa com o local se dobrou sobre o pensamento acerca de elementos espaciais), “este lado está certo, mas este não” (o aluno encontrou outras possibilidades para a relação entre mapa e espaço, podendo o primeiro ser e não ser de um lugar ao mesmo tempo).

DAS DERIVAS AUDIOVISUAIS E OUTRAS PROPOSIÇÕES

As derivas cartográficas ou espaciais no vídeo DERIVA-S (reedição feita por estes autores do vídeo “À procura” e disponível em <http://www>.

geoimagens.net/#!__sp/videos/vstc8=page-22/vstc10=vide2) apresenta unidades de atmosferas ou ambientes, onde o telespectador irá entrar num estado de deriva por meio de blocos de imagens e sensações, expressando assim o estado de desarticulação, desorientação dos alunos durante o jogo errante realizado anteriormente. Expressando assim um acontecimento de errância no ato da câmera e da edição.

Imagem III
DERIVA-S



Fonte: ALMEIDA e LANZA. A partir do vídeo DERIVA-S

Após o vídeo produzido pelos alunos pensamos nesta reedição para propor derivas audiovisuais da cartografia, dos mapas e espaços, desafios (desfigurações) das imagens e mapas onde a todo o momento o espectador será solicitado a completar “vãos”, “incoerências” e “fragmentações”.

Como Deleuze diz “em arte, tanto em pintura quanto em música, não se trata de reproduzir ou inventar formas, mas de captar forças” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 73), tornando visíveis as forças que não são visíveis. Estas forças movimentam as atividades e os acontecimentos na vida/no mundo/no corpo/no pensamento e podem ser grafadas.

[...] ao grafar o espaço sob diferentes perspectivas, essas imagens desejam que miremos o espaço sob a perspectiva que elas dão dele. Buscam gestar e perpetuar uma maneira de imaginar o espaço. Nessa busca, elas também estão produzindo formas não só de imaginar o real, mas também de percebê-lo e concebê-lo. Elas educam o olho para ver sob determinada maneira e nessa esteira vão produzindo nossas memórias e as formas da nossa imaginação do real. (OLIVEIRA Jr., 2009, p. 20).

Imagem IV

Fronteiras se apagando e Horizontes se movendo



Fonte: ALMEIDA e LANZA. A partir do vídeo DERIVA-S

O acaso construído e lúdico na experiência/vídeo, que integra o pensamento sobre o espaço, se faz e permite o inesperado e o não planejado configurando negociações dentro e fora (interações outras do/no espaço em vídeo).

As diferentes unidades (...) não são nítidas, e sim cercadas de margens fronteiriças mais ou menos extensas. A mudança mais geral que a deriva leva a propor, é a diminuição constante dessas margens fronteiriças, até sua supressão (DEBORD apud JACQUES, 2003, p. 91).

No vídeo inventamos percursos que permitam a mistura das diferentes unidades que o constituem, fazendo que com se incentive a deriva dos mapas e do espaço provocando a pensa-los de outras maneiras, para além de onde eles estavam contidos, revivendo-os no pensamento.

O pensamento, neste movimento (de deriva, de experimentação ativa) que é a vida, é tomado por uma ‘estranha inquietude’, que o lança sobre si mesmo, ‘horizonte movente’. Isto (se dá) de tal maneira que transborda o continente ou sistema pontual em sua configuração empírica. (...) Um continente sobre o qual sujeitos, objetos, hábitos e significados são delimitados por meio da identificação, da representação e da imitação. Abandonar o continente, transborda-lo é operar sobre um ‘oceano liso’, uma outra dimensão na qual os percursos do pensamento (e das criações) não se distinguem daqueles que a vida inventa, e traçam linhas que se cruzam, envolvem e nos atravessam. As formas do continente, ou a forma-continente, desmancha-se, e desenha um arquipélago de linhas mutantes (GODOY apud OLIVEIRA Jr., 2012, p. 43).

Alisamos as fronteiras entre as imagens nítidas dos registros feitos pelos alunos em vídeo ao sobrepormos a elas filmagens dos mapas e outros registros em vídeo, buscar criar, em vídeo, sensações que se aproximassem e potencializassem a experiência vivida pelos alunos de derivar a partir de mapas trocados. Mesmo assim entendemos que o vídeo nos expressa e expõe

[...] a algo que é inerentemente novo, caos que ali aconteceu pela primeira vez e, portanto ainda não se encontra codificado, capturado por algum universo cultural e nos solicita tempo dilatado para receber as sensações e pensar (OLIVEIRA Jr., 2012, p.13-14).

Numa multiplicidade de ambiências e atmosferas, com o elemento de caos, criando recortes do acaso (criado a partir dos roteiros flutuantes) e blocos de sensações pelas imagens e sons no vídeo, as coordenadas e referências tornam-se nômades, criando outros possíveis modos de pensar a cartografia em vídeo.

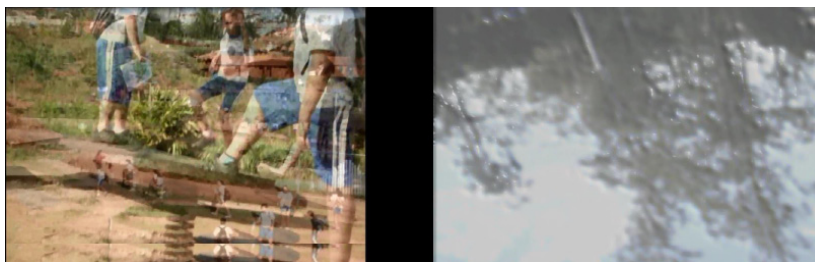
A atividade com o mapa e a experiência no vídeo por meio deste caos se abre e faz encontrar “conexões inusitadas com algo que (...) faz vibrar com virulência, borrando seus contornos” (OLIVEIRA Jr., 2012, p. 10) a habitual cartografia escolar.

O vídeo (como os alunos) vem experimentar formas de realizar e percorrer caminhos/trajetos com imagens que escapam a todo o momento de uma explicação fechada e solicitam a entrada dos “vazios/buracos” de sentido para serem preenchidos.

Buscamos radicalizar, não nos opondo a cartografia habitual, mas pegando a sua raiz (coordenadas, linhas, signos) e abrindo suas margens ao incorporar em seus estudos e práticas outras dimensões expressivas e ativas. O experimento no/do espaço e/no vídeo faz com que um “conjunto visual provável (primeira figuração) [fosse] desorganizado, deformado por traços manuais livres, que, reintroduzidos no conjunto, vão tornar a figura visual improvável (segunda figuração)” (DELEUZE; PARNET, 1998).

Temos erros, recortes e repetições, ruídos que trazem, por meio de um bloco de sensações, re-imaginações sobre “à procura” dos alunos, ou as tomadas de plano-sequência (ou invenções outras com o vídeo). E assim estes sons e falas, risadas e multiplicidades de trajetórias distintas nesses lugares (vídeo e espaço) não serão encaixáveis uns em relação aos outros num mapa-vídeo-deriva “que mostra todos, simultaneamente coerentes; esses lugares terão, sim, zonas de encaixes e zonas de desencaixes, resultantes de pensamentos discordantes em relação ao território, das geografias ali imaginadas e vividas.” (OLIVEIRA Jr., 2009, p.24).

Imagem V
Repetições, Invenções e Re-imaginações



Fonte: ALMEIDA e LANZA. A partir do vídeo DERIVA-S

Não temos interpretações, mas tudo a experimentar, tudo deverá fazer sentido (ou não) unicamente por sua fecundidade do ponto de vista das nossas experimentações e o bloco de sensações que nos é atravessado. Deleuze estimula a que se experimente, que se estiquem os efeitos e “os conceitos são exatamente como sons, cores e imagens, são intensidades que nos convém ou não, que passam e não passam” (DELEUZE, 1998, p.10). Mas para que passem é necessário “apagar, limpar, laminar ou até mesmo rasgar para fazer passar uma corrente de ar vinda do caos que nos traz visão” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.178).

O vídeo que propõe a deriva audiovisual traz estes efeitos de rasgar e desfigurar, desorientar promovendo tensão e violência. A violência é feita ao pensamento, sobre o vídeo e sobre a própria experimentação dos alunos, uma “estranheza”, uma “inimizade”, de maneira que o vídeo é tirado do seu habitual modo de ser visto ou de sua eterna possibilidade de realidade (de comunicar e informar) para ser lançado na oscilação em que a imagem “não se reconhece, [e é] quando tudo se tem dificuldade em reconhecer, que se pensa verdadeiramente” (DELEUZE, 1998, p. 230).

No vídeo expressamos e tornamos visível este encontro com aquilo que força a pensar, a fim de se estabelecer a necessidade de um ato de pensar, do que Deleuze (1998) chama uma “paixão de pensar”. Estes atos se deram por meio desta radicalização de práticas e experimentos intensificadores da potência de sensação da/na imagem, assumindo-a como uma in-

tensidade. A forma-imagem perde toda a sua significação estável e o poder de informação para ganhar o elemento do acaso e de acidentes: deformação. Estes novos acontecimentos, de dobras “cerebrais” renovadas, saídas inusitadas para a vida, trazem possibilidades inéditas, ainda que pequenas e frágeis, de conter linhas de fugas criativas, derivação e refiguração.

Imagem VI

Forma- Imagem: oscilações e intensidades



Fonte: ALMEIDA e LANZA. A partir do vídeo DERIVA-S

Colocamos um desafio para que o mapa e a cartografia “sejam outros dentro de si mesmos, num movimento recíproco de trazer para dentro da cartografia elementos do caos justamente por expor-se ao fora” (OLIVEIRA Jr., 2012, p.12) “um movimento de deixar-se contaminar, de des-fazer-se outro mapa, de de-fazer-se outra cartografia, através/com/nas experimentações da/na/através da linguagem cartográfica e suas obras, (...) convenções, escalas, projeções” (idem, 2012, p.12-13). Desdobramentos radicais com participação dos indivíduos remotamente e em situações no espaço, em configurações e movimentos deles e onde o terreno não está fechado e se inventa.

Inventando assim graus e deslocamentos, desconstruções, desterritorializações e desorientação para um caos – nosso e do outro – que

prolifera outros pensamentos acerca da cartografia e geografia escolares. Tirando a cartografia (geografia) das margens de comunicar e informar em que se estabilizam e propor experiências, estudos e práticas outras para montar um quebra-cabeça sem uma margem estabelecida que oriente e crie rotas fixas. Trazendo assim uma concepção de espaço em acontecimentos de vida com corpo, pensamento e mundo com existência pela e nas imagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. O que é a filosofia? Lisboa: Editorial Presença, 1992.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- GODOY, Ana. A menor das ecologias. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2008.
- JACQUES, Paola B. Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade/ InternacionalSituacionista. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- OLIVEIRA Jr, Wenceslao Machado. Dossiê – A educação pelas imagens e suas geografias. Pro-Posições, vol.20, n. 3 Campinas set./dez. 2009.
- OLIVEIRA Jr, Wenceslao M. Mapas em deriva: imaginação e cartografia escolar. Revista Geografares, n. 12, p. 01-49, julho, 2012.
- ORLANDI, Luiz B. L. Deleuze – entre caos e pensamento. In: AMORIM, Antonio C. R.; GALLO, Silvio; OLIVEIRA Jr., Wenceslao M. (orgs.). Conexões: Deleuze e imagem e pensamento e... Petrópolis, RJ: De Petrus; Brasília, DF: CNPq, 2011, p. 145-154.
- MACHADO, Arlindo. Pré-cinemas e pós Cinema. Campinas: Ed. Papyrus, 1997.
- MASSEY, Doreen. Pelo espaço – uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2009.



OS VÁRIOS PLANOS TERRITORIAIS DE UM LUGAR: das imagens do paraíso idílico para as paisagens do paraíso explorado¹

Jones Dari Goettert

Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFGD (MS)
E-mail: jonesdari@hotmail.com

Juliana Maria Vaz Pimentel

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFGD (MS)
E-mail: julianamapi@hotmail.com
Participantes do polo Presidente Prudente (SP)-Dourados (MS) no
Projeto Imagens, Geografias e Educação

INTRODUÇÃO: ONDE ESTÁ ESSE LUGAR CHAMADO ROSANA?

A questão é falar de um lugar. Qual lugar? E, ao falar, o que o lugar diz, o que dizemos? O lugar fala algo *por si*, fala em nós, fala por meio de nós-outros (nosotros); mas são muitas falas dos seres equívocos que somos nós perante a univocidade do ser, desde gritos histéricos até balbucios incertos; há falas oficiais e que se colocam como “as corretas”, mas, em margens de rios ou em cantos de quartos podem perseverar silêncios

¹ Este texto tem como ponto de partida o trabalho de mestrado *Territórios e Territorialidades da Prostituição em Rosana (SP)*, desenvolvido por Juliana Maria Vaz Pimentel, juntamente com as atividades desenvolvidas no interior do **Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas**. Diante disso, optamos aqui em exercitar nossas análises a partir das imagens nessa pesquisa presentes, integrando assim o imagético ali captado aos objetivos e ações propostas pelo **Projeto Imagens, Geografias e Educação** – Processo CNPq 477376/2011-8.

uivados, gemidos de prazer, soluços de dor, tensionando a normalidade em formas anormais a se expressam, impressas nos corpos, por entre ruas e noites.

“De quem é o pedaço?”, perguntaria outra vez Armando Corrêa da Silva (1986). Sempre dependerá da voz que fala, da imagem que mostra, dos ouvidos que ouvem, dos corpos “normais” e daqueles meio que “invisíveis” circulando à espera ou à negação de outros... Pois que, então, falemos de um lugar, ou de vários lugares dentro dele: falemos de Rosana, não “de uma das filhas do colonizador Sr. Sebastião Camargo” (como descreve o *site* do IBGE), mas como lugar ou lugares inventados, imaginados e vividos. De uma cidade vista do alto, de cima, penetrando em labirintos que levam para rios ou, “desavisadamente”, para quartos de bordel. Um nome, uma “menina”; um nome, uma cidade, chamada Rosana.

Rosana, para a geografia oficial das escolas, localiza-se na latitude $22^{\circ}34'47''$ sul, longitude $53^{\circ}03'33''$ oeste, estando a uma altitude de 236 metros. Ocupa o extremo ocidental do Estado de São Paulo (vide figuras 1 e 2), no canto da tríplice fronteira com Paraná e Mato Grosso do Sul, separando-se destes estados pelos rios Paranapanema, ao sul, e Paraná, a oeste. Sua população, estimada em 2007 (IBGE), era de 19.993 habitantes. Possui uma área de 740,67 km². Encontra-se a 755 km da capital São Paulo. Sua renda per capita anual é superior a 35 mil reais (IBGE, 2008).

Figura 1
Rosana a partir do “Google Maps”



<http://maps.google.com.br/> (acesso em 04/10/2012)

Figura 2



Org.: Juliana Vaz Pimentel (2012)

A imagem oficial de Rosana também pode se dar pela eleição de seus elementos caracterizadores do lugar (vide figura 3). O Brasão Municipal expressa essa tipificação imagética do lugar. Quem elegeu essa simbologia, essa forma de representação? Vejamos seus elementos constituidores.

Figura 3
Brasão de Rosana



www.wikipedia.com.br (acesso em 12/07/2012)

No Brasão, a torre no alto a indicar a civilidade intramuros urbana, o desenvolvimento civilizatório da modernidade. Os dois peixes ao redor do escudo marcam a riqueza da piscicultura como dádiva da natureza e potencialidade econômica presente nos rios, que delimitam o município. Os rios estão ali representados em azul se confluindo em uma unidade, movidos por raios, símbolo máximo da riqueza energética do município, a energia elétrica que justificou sua criação em janeiro de 1993 a partir da construção das duas grandes usinas hidroelétricas (a de Porto Primavera e a de Rosana). Os rios separam as três porções de terras (a tríplice fronteira); cada porção simbolizada no brasão é demarcada com uma rosa vermelha.

Instigante paradoxo desse emblema oficial: mesmo uniformizando e generalizando as potencialidades do território, permite linhas de fuga, pois as rosas vermelhas podem apontar para a flor e a cor do desejo, das forças sexuais que imprimem nos indivíduos e grupos humanos os desejos ocultos e reprimidos da subversão à ordem idealizada. Estranho, muito estranho: em meio aos líquidos e à energia ainda transbordante de águas que se penetram (as do Paranapanema no Paraná e as do Paraná no Paranapanema), terceiras margens ou entre-lugares parecem exalar perfumes de uma atração quase que irresistível, de formas avermelhadas em flor, abertas ali e abertas para os outros... É preciso vasculhar isso.

Mas vamos, então, caminhar melhor por essas imagens.

UM PLANO: IMAGENS DO PARAÍSO REVELADO

Da imagem oficial para as imagens oficializadas e oficializadoras do cotidiano rosanense. Eis o paraíso. Da confluência dos rios, da fauna e da flora e do que se desdobrou da criação das usinas hidroelétricas é que temos a formação de um lugar identificado como naturalmente belo. Uma beleza que entorpece e cega. Uma beleza natural como capital agregado a potencializar a riqueza econômica do município para efetivação da indústria do turismo. Como resistir a isso? (Imagem I).

Imagem I
Entardecer em Rosana

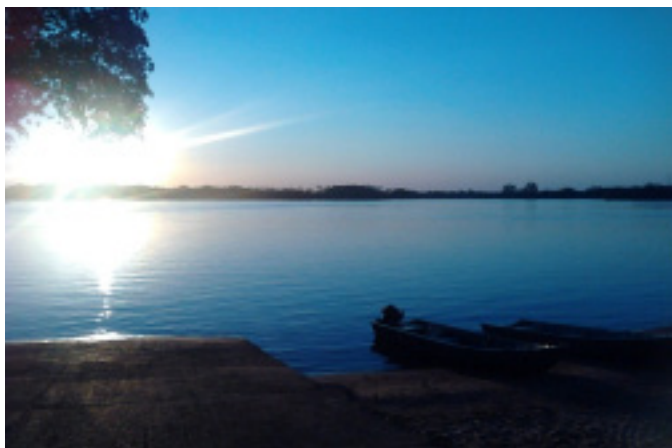


Foto: Juliana Vaz Pimentel (2012)

O que sentimos ao ver essa imagem? Ouçamos o canto dos pássaros silvestres. Sintamos o gosto do peixe assado recém pescado. Somos afetados pelo calor do sol e a brisa suave nesse entardecer sem *foto shop*. Ali, bem ali: longe do “caos” urbano, do barulho das cidades grandes, da rotina alucinante do trabalho, de levar as crianças para a escola, do consumo de mercadorias nos shoppings lotados. Sim, ali (o aqui de lá) é o paraíso!

“Chegar em Rosana para mim é como chegar no paraíso. Aqui não tenho problemas, aqui eu sou mais um no meio da multidão, ninguém me conhece, não sabem o que eu faço, não sabem da minha família, o que eu sou [...]. Na verdade, esse município é uma maravilha, tem tanta paisagem bonita pra se distrair que considero aqui como o meu recanto” (turista – entrevista em 07/09/2012).

Essa imagem do paraíso é agenciada pelos órgãos administrativos para reforçar a visão oficializante do município como lugar de turismo e lazer (vide imagens II e III).

Imagem II
Placa publicitária (I)



Imagem III
Placa publicitária (II)



Fotos: Juliana Vaz Pimentel (2012)

A indústria do turismo move a economia do município, gerando formas de adaptação da população ribeirinha, que passa a se adequar à força econômica dos que trazem dinheiro. Isso gera riqueza, promovendo o crescimento urbano e instaurando tensões cotidianas entre formas e tempos diferentes num mesmo espaço (vide imagem IV).

Imagem IV
Tempos diversos em Rosana



Foto: Juliana Vaz Pimentel (2012)

O que vemos nessa foto? Construções. Crescimento urbano. Quase um congestionamento entre *auto-móveis* animais e mecânicos. O que desdobramos dessa foto a partir do que ela nos afeta? O deslocamento conflitante de diferentes ritmos e processos tempoespacializantes. Os valores diferentes para quem era de lugar outro, agora um outro lugar. Objetivos e necessidades diferentes para quem ali fica e para quem ali passa.

A Rosana paraíso está morrendo? A questão é: alguma vez existiu esse paraíso de forma tão pura em sua “essência”? Manifesta-se o palimpsesto dessa geograficidade. O que temos são fragmentos justapostos de uma territorialidade em seu ritmo tecnológico mais lento em meio ao frenesi acachapante da temporalidade dos equipamentos e ritmos urbanos modernos (vide imagens V e VI).

Imagem V
Placa publicitária de passeios



Imagem VI
Rua do centro de Rosana



Foto: Juliana Vaz Pimentel (2012)

A paisagem expressada na primeira foto (imagem V) é a força imagética que justifica a realização econômica da paisagem manifesta na segunda foto (imagem VI). Barcos em terra e mais barcos! Contudo, há outros planos ainda não focados, mas que se entrelaçam por entre esses corpos que habitam o local e seus transeuntes, entre os que ali vivem e dependem dos que ali passam. Existe uma outra economia, fortemente amalgamada a esse turismo de pesca e lazer. Existem outros paraísos, “mais infernais”, como as rosas do brasão já antes pareciam deixar derivar.

OUTRO PLANO DO PARAÍSO: PAISAGENS DA EXPLORAÇÃO VELADA

Vejamos a foto seguinte.

Imagem VII
Centro de Rosana



Foto: Juliana Vaz Pimentel (2012)

O que ela nos apresenta? Em primeiro plano uma mesa branca, dessas de bares e lanchonetes. Em cima dela temos um prato transparente, pronto para receber alguma refeição. Alguns plásticos, provavelmente envolviam e higienizavam talheres ou embalavam balas ou salgadinhos. A foto foi tirada às cinco e meia de tarde. Temos o céu azul ao fundo, no alto. Árvores embelezam as ruas calmas, sendo atravessadas por duas mulheres, que caminham sem pressa. Elas estão passando (ou vindo) em direção ao lugar de “refeição”. Estranha metáfora para o processo econômico que aí se instaura.

Vejamos a próxima foto.

Imagem VIII
Bar em Rosana

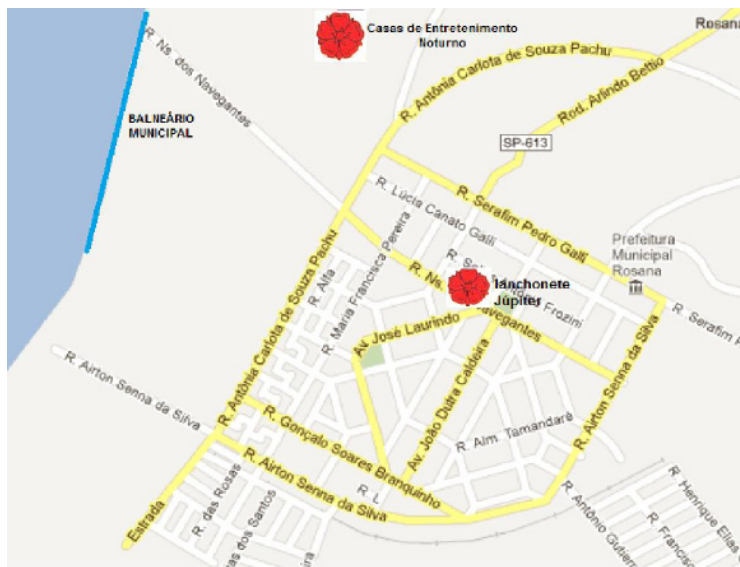


Foto: Juliana Vaz Pimentel (2012)

O mesmo lugar, visto de outro ângulo, apenas meia hora mais tarde. Uma outra territorialidade aí se instaura. O ritmo é outro. A calma de antes não se encontra mais. Os corpos ascendem em sua efervescência, em sua potência enquanto mercadoria, rivalizando com o consumo de bebidas e porções de comida. Outro plano de Rosana se expressa. O lazer aqui transcende o sentido de paraíso de pesca e turismo, mas se embrenha com o sexual. É o que aparece, é o que não parece: olhares cruzados, virados, uns mais e outros menos atentos, vasculhando sorrateiramente corpos do desejo. É isso: a prostituição é uma faceta fundamental da economia da cidade, e a maioria da população, gostando ou não, direta ou indiretamente se relaciona e depende dessa forma de exploração.

Essa “indústria” do sexo, esse comércio de corpos e prazer também tem seus pontos oficializados no território que podemos cartograficamente representar (vide figura 4). Temos aí duas territorialidades da prostituição. De um lado, a praticada no núcleo central da cidade; de outro, a localizada na região denominada “Casa de Entretenimento”...

Figura 4
Localização de Casas de Entretenimento
e da Lanchonete Júpiter em Rosana



Org.: Juliana Vaz Pimentel (2012)

Esse é outro plano em que a cidade se configura, a denominada informalmente pelos frequentadores como *Rozona*, referindo-se ao grande número de prostitutas e do comércio a essa “mercadoria” vinculados. Essa prática define outra territorialidade e regionaliza a cidade em conformidade com as forças em jogo.

Mas além desses planos há outros mais, em seus aspectos microesca-
lares, da rotina espacial vivenciada pelas pessoas que se colocam como
prostitutas e à dos que exploram esse tipo de comércio. Nessa escala acon-
tece a interação das várias forças políticas e econômicas, que tanto em
nível local quanto em escalas que abrangem até outros lugares e estados,
desembocam na questão velada do turismo sexual, do lazer proibido pu-
blicamente mas efetivado por entre os silêncios e buracos sociais.

OUTROS PLANOS: O LUGAR NA MICROESCALA: TERRITORIALIDADES

Vejamos a foto a seguir.

Imagem IX
Interior de uma casa em Rosana

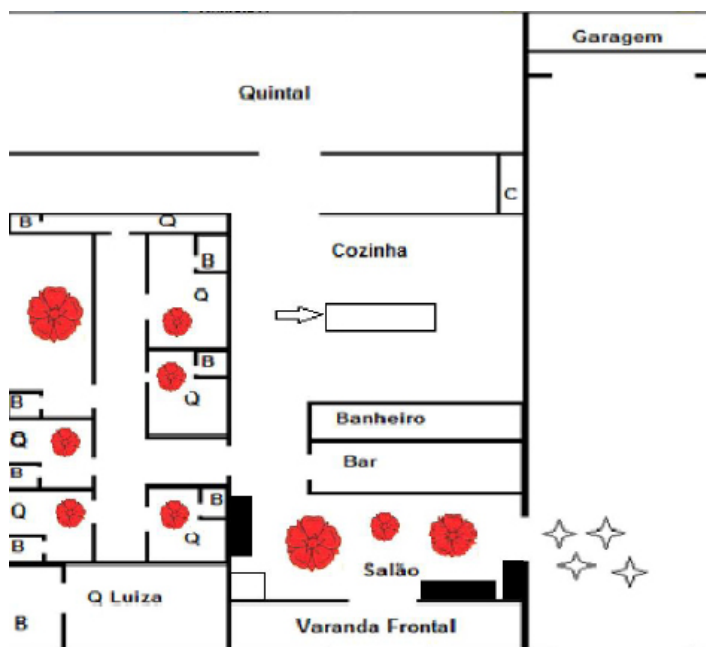


Foto: Juliana Vaz Pimentel (2012)

Uma mulher preparando a mesa. Um agir rotineiro e tão comum a dos lares brasileiros. A cozinha expressa a simplicidade de uma casa igual à boa parte das casas de trabalhadores do Brasil. Temos ali o fogão, a pia com a fruteira e o galão de água, o armário e a mesa com sua toalha verde. O gesto lento e contido de dona Luiza (sim, seu nome é Luiza) imprime o sentido de simplicidade e rotina da sua atividade. Dona de casa? Certamente, mas mais que uma casa: uma outra regionalização se delinea sobre a territorialidade que aí acontece.

Vejamos a mesma casa em uma representação cartografável (vide figura 5).

Figura 5
Planta de Casa de Entretenimento



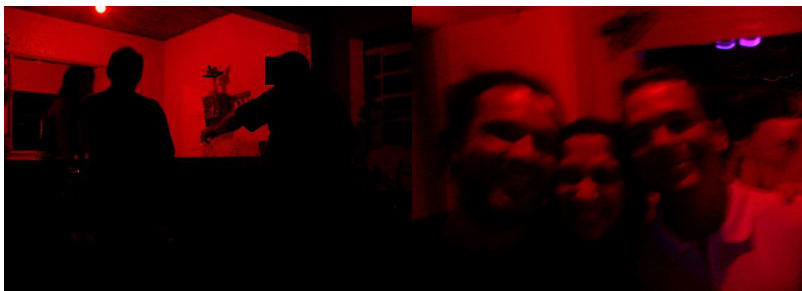
Org.: Juliana Vaz Pimentel (2012)

A cozinha é o centro da casa, seu cérebro e seu coração. Temos um quintal, uma garagem grande; vários quartos pequenos com banheiros internos e um maior, o da dona Luiza. Isso já configura uma outra territorialidade, com uma regionalização diferente do usual de uma casa de uma família comum no Brasil, ainda mais que no lugar da sala temos um salão com bar.

Vejamos agora um outro lugar (cômodo) dessa mesma casa, mas agora à uma hora e quinze minutos da madrugada (imagens X e XI).

Imagens X e XI

Interior de Casa de Entretenimento em Rosana (1:15h)



Fotos: Juliana Vaz Pimentel (2012)

O que aponta essa rotina de uma casa que é um bar?

São imagens paradoxais. Casa, rotina e festa. Contenção e extravaso. Lar, trabalho e lazer. As imagens passam a delinear outras paisagens para o mesmo lugar. Conforme as práticas corporais ali experimentadas, o lugar vai delineando outras territorialidades num mesmo espaço com seus diferentes arranjos de usos: os objetos e as ações (segundo SANTOS, 2004); os objetos, as ações e os sujeitos (de acordo com GOETTERT; VIEIRA; ROMA, 2012).

O balcão do bar é o lugar para se “jogar conversa fora”, nada de assuntos complexos assolam o diálogo neste recinto. Temas corriqueiros como futebol e relações amorosas sempre de “um alguém” permeiam as mentes inebriadas pelo álcool e pelo clima de sedução, envolvimento e discrição dos homens que frequentam a casa. A vida sempre volta a acontecer, num eterno retorno, mas sempre entre o desejo de afirmação do viver e as forças que tentam negar ou reduzir esta ao mero sobreviver.

Isso também fica arquetipicamente pontuado pela justaposição das duas fotos a seguir (imagens XII e XIII). A primeira passa qual sensação para quem observa? O mesmo lugar, ao ser fotografado em seu reflexo, revela outra sensação, outra intenção de uso.

Imagem XII
Interior de Casa de Entretenimento



Imagem XIII
Interior refletido de Casa de Entretenimento



Fotos: Juliana Vaz Pimentel (2012)

Como é a rotina das mulheres que aí vivem e trabalham? É harmonia ou tensão?

“A gente é tratada como rainha pelos clientes. Eles até abrem a porta do carro pra gente entrá, e vamo sentada no banco da frente [do carro]. Eles trata a gente, acho, que até melhor do que a namorada ou esposa. Leva a gente pra passeá de barco [...]. Outro dia eu passei o final de semana inteirinho com um cliente. Ele pagou o programa, me deu uma calça e uma blusa, e no domingo à tarde, que ele ia embora, ele me levou pra minha casa e na hora que

eu saí do carro ele me deu uma caixa de bombom com envelope dentro, tinha trezentos reais dentro. Eu fiquei muito feliz. Mas logo já coloquei na minha cabeça que era só um cliente, nada mais que isso. Mas eu penso nele até hoje...” (Entrevista realizada em 11/08/2011)

É só mais um lugar, *nada mais que isso...*

Esse é um relato, mas há outros, que as garotas de programa sabem, mas muitas querem negar, pelos riscos da profissão. Como na imagem XIV, os desvios, perigos e confusões em meio à rotina desse tipo de trabalho leva a ilusão de harmonia se desdobrar nas tensões de uma exploração extrema, de falta de perspectivas, de um lugar estranho em um tempo vazio.

Imagem XIV

O sol, o entardecer; o bêbado?



Foto: Juliana Vaz Pimentel (2012)

PARA SAIR DO PARAÍSO E ASSUMIR A GEOGRAFIA DA VIDA

[...] em vez de espaço dividido e delimitado, aqui está uma visão de um espaço sem barreiras e aberto. Mas ambos funcionam como imagens pelas quais o mundo é feito. Ambas são geografias imaginativas que legitimam sua própria produção (MASSEY, 2008, p.131).

As palavras de Doreen Massey nos ajudam a dar uma configuração lógica a esses vários planos que se manifestam no espaço de Rosana, assim como suas múltiplas imagens, oficiais ou não, que se inter-relacionam e tensionam na configuração de sua dinâmica territorial múltipla, se reverberando na conflituosa relação cotidiana das mulheres que vendem seus corpos e manifestando por eles os lugares em que essas práticas acontecem. São territórios em processos de diferenciação, mas manifestam a espacialidade enquanto lugar cujos usos e práticas delimitam regiões diferentes que se relacionam de forma tensa e interativa. Há fronteiras, lógico, mas elas, além de separar, colocam em contato esses vários planos e escalas que aí ocorrem enquanto Rosana, mas, também, enquanto *Rozona*.

Rosana: de nome de mulher para nome de cidade. *Rozona*: de nome de cidade para a marcação de corpos femininos e de lugares. Curiosa ironia: o nome Rosana, para este município/esta cidade da “pontinha” do Estado de São Paulo, parece tender à afirmação de uma “essência” pura, virginal e germinal, instauradora, podemos dizer, de seu mito de criação, de seu mito de origem. Daí a ironia: virgem e pura, como as imagens harmoniosas, puras e límpidas de suas águas e pôr de sóis, fez-se atração penetrante e arrebatadora em processos socioespaciais de “desfloramento”. Assim, é como se as rosas vermelhas do brasão criador pulem de suas margens delimitadoras originais para pulularem e se aconchegarem a espaços do desejo, simultaneamente negados e repudiados, afirmados e desejados.

Então, qual imagem poderia apontar para o sentido mais emblemático da paisagem desse lugar? Quem sabe a imagem XV seja uma possibilidade geográfica a ser melhor abordada, mas ela só se configura enquanto paisagem na relação com as demais imagens, assim como sendo um reflexo problematizador e integrador da imagem do brasão do município. A tênue luz no fim do corredor pode ser um balbucio de possibilidade, uma linha de fuga, mas pode ser um reforço à territorialização da ideia de segurança e futuro próspero, territorializando as imagens de paraíso idílico no qual não há tristeza, problemas e tragédias.

Quem atravessa esse corredor da imagem XV pode, quem sabe, abrir uma porta para as potências da autonomia do ser, o que não significa felicidade plena e delícias eternas, mas pode adentrar ainda mais para um mundo de desorientação, não sabendo se localizar no mundo a partir do lugar em que se encontra, o que pode passar a ilusão de segurança e ausência de conflitos.

Imagem XV
Corredor e portas: dor ou prazer?

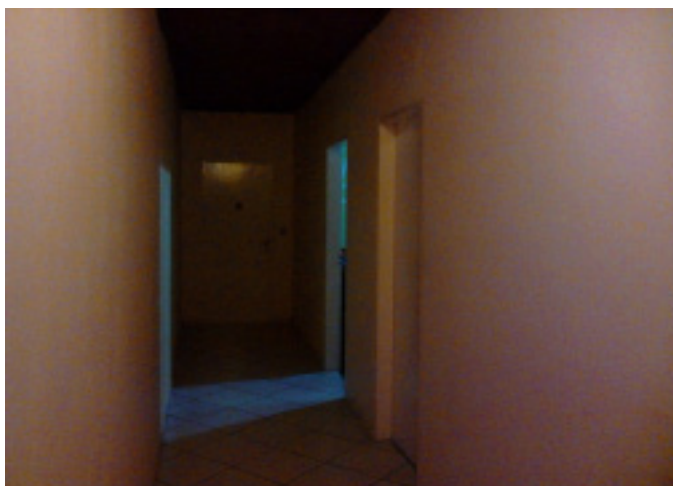


Foto: Juliana Vaz Pimentel (2012)

Os territórios do prazer nos demonstram possuir fronteiras simbólicas e corporais que quando ultrapassadas sem a convivência hierárquica da casa, pode servir como um foco de tensão, desestabilizando assim a aparente tranquilidade do lugar. Os perigos de uma vida a margem do oficial e do considerado correto e normal estão sempre envolvendo as mulheres que sobrevivem a partir da venda de seus corpos. Penumbras em meio as luzes, sempre ténues, mas ansiadas por um território outro, melhor, de liberdade e autoestima alta.

Os usos micro social dos espaços e territórios rosanense nos revelaram ser uma complexa organização socioeconômico que não se faz perceptível ao olhar a cidade sob o prisma de uma macro-estrutura. Os espaços de lazer sexual que se travam na rua e os territórios do prazer na “vila das garotas” são pedaços da representatividade de grupos sociais que procuram afirmar suas identidades. Esses locais funcionam como expoentes de uma micro territorialidade ativa, pois são dotados de vidas e de uma complexa organização econômica.

Através do uso das imagens pudemos compreender essa complexa e nebulosa relação escalar macro e micro territorial. Os outdoors e as imagens que aí se manifestam nos transmitem um conjunto de paisagens do município de Rosana que se tensionam e, ao mesmo tempo, se articulam, se agenciam em uma complexidade territorial dinâmica e desafiadora para a leitura.

Ao fazermos um recorte do macro, da geografia maior e oficial de Rosana, a que entende o município e a cidade em seus elementos mais óbvios e generalizantes, inclusive identificando no lugar os territórios de prostituição e exploração econômica do sexo, notadamente o feminino, e visualizarmos as geografias menores, como as presentes nos detalhes obtusos das fotografias aqui apresentadas, daquilo que se encontra muitas vezes de fora do que está sendo mostrado no enquadramento fotográfico, podemos perceber um derivar minoritário dessa uniformidade maior e oficial.

O centro da cidade e a “vila das garotas” não são só lugares passíveis de representação cartográfica matematizável, nem de levantamento estatístico e econômico de seus recursos financeiros e mão de obra, qualificada ou não, mas são territórios com uma porção de histórias e estórias que se interagem no acontecer daqueles corpos em contato, dos pensamentos, desejos e sensibilidades exploradas, abafadas e manifestadas de forma contraditória e possível. São balbucios dos que não tem voz frente aos que falam em nome da verdade e normalidade.

Nessas rasuras apontadas pelas imagens, pudemos apontar as contradições peculiares a cada lugar - Do paraíso idílico, “*melhor lugar pra se morar*”, para o “paraíso desolador” e as teias simbólicas que consubstanciam as relações afetivas e econômicas, demonstrando ser esses lugares, análogos a uma multiplicidade de fatores, que condicionam características comuns e intrínsecas na configuração dos grupos sociais e dos vários planos que se encontram nesse lugar: as várias Rosanas de Rosana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOETTERT, Jones D.; VIEIRA, Alexandre B.; ROMA, Cláudia M. Imagens e espaços: leitura de uma relação cidade/reserva indígena/campo em Dourados (MS). Anais **III Fórum Regional de Programas de Pós-graduação em Geografia do Centro-Oeste e Triângulo Mineiro**. Três Lagoas (MS): PPGeo-UFMS, 2012, p. 1-25.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política de espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4 ed. São Paulo: EdUSP, 2004.

SILVA, Armando C. **De quem é o pedaço?** Espaço e cultura. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.



IMAGENS SONORAS: exercício a partir das músicas selvagens

Cláudio Benito O. Ferraz.

Professor do Departamento de Educação da FCT/UNESP
de Presidente Prudente (SP) e do Programa
de Pós-Graduação em Geografia da UFGD, Dourados (MS).
Coordenador do Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas
E-mail: cbenito2@yahoo.com.br

Anedmafer Mattos Fernandes.

Mestre em Geografia. Professor do IFMS, Campo Grande (MS).
E-mail: mafermattos@hotmail.com
Participantes do polo Presidente Prudente (SP)-
Dourados (MS) no Projeto Imagens, Geografias e Educação

*“O ritornelo é o conteúdo da música,
a música faz territórios”.*
(Silvio Ferraz)

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado é o desdobrar da pesquisa realizada em nível de mestrado *O Lugar e o Som: estudo geográfico da música Guarani* (FERNANDES, 2011), juntamente com as atividades de leituras, debates e estudos que ocorrem no interior do Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas¹. O objetivo da dissertação era de identificar o processo de elaboração da musicalidade de alguns grupos Guaranis como manifestação de determinada noção de lugar e território, capaz assim de contribuir para

1 Este texto integra o **Projeto Imagens, Geografias e Educação** - Processo CNPq 477376/2011-8.

outras perspectivas de leituras geográficas desses conceitos, a partir de processos outros na elaboração de significados ou significações espaciais.

Diante da riqueza do material levantado e pesquisado, ficamos instigados em tentar estabelecer possíveis relações entre os sentidos espaciais manifestos por aquela musicalidade com os aspectos imagéticos que daí podiam decorrer ou interagir. Ao mergulharmos na musicalidade Guarani, percebemos que a questão não cabia só ao grupo cultural e o lugar em que se encontram, mas transcendia o empírico imediato no sentido de articular outros sentidos estéticos e políticos quanto a linguagem musical na relação com a produção de novas sensações e pensamentos, como Gilles Deleuze apontava em seus escritos. Diante disso, vimos a necessidade de estabelecer outros intercessores para viabilizar nossa discussão, daí interagir a musicalidade Guarani com a música experimental eletrônica² de modo a aproximar as reflexões dos propósitos da Rede Imagens, Geografias e Educação.

É claro que o desafio se colocou como árduo, pois interagir imagem e música como forma de potencializar leituras geográficas do mundo, ou ao menos de contribuir para a linguagem geográfica derivar outras possibilidades de leituras e sentidos, é uma questão instigante que apresenta muito de inusitado e subversivo, notadamente se tomarmos como parâmetro os referenciais usuais de elaboração de pesquisas científicas da geografia.

Nossa intenção não é focar a imagem e aí encaixar músicas, como usualmente se faz com vídeos musicais, mas pensar as músicas como ins-

2 Esclarecemos que nosso corte musical se fez a partir das gravações que o antropólogo paraguaio Guilherme Sequera realizou de vários rituais de diferentes grupos Mbya Guarani, as quais se encontram no CD em anexo ao livro organizado por Douglas Diegues (2006), frente a música de Richard Pinhas, do grupo Heldon, pelo seu caráter de experimentação eletrônica e poética, contando com a participação do próprio Gilles Deleuze a declamar um trecho do *Andarilho* de Friedrich Nietzsche (Passível de ser acessada em endereço www.filestube.com/h/heldon. Vide nota de 13). Nosso objetivo com esses intercessores é tensionar a musicalidade na direção de imagens a partir das observações feitas por Gilles Deleuze quanto aos sentidos territoriais que daí se desdobram.

tauradoras de imagens virtuais que se atualizam em sensações e pensamentos até então não delineados, ou elaborados. Outra questão que buscamos evitar, decorrente da primeira, se coloca frente a tendência de se usar imagens como ilustração das palavras presentes nas músicas, as letras das canções. Ambas as formas de se trabalhar esses recursos reduzem as potências criativas dessas linguagens a mera ilustração, inibindo a capacidade de se exercitar outros olhares, sensibilidades e pensamentos a partir da interação entre imagem e música³.

A questão que elegemos como central para nós foi a de tentar identificar na interação imagem/som, que denominamos de imagemúsica⁴, as potencialidades de se elaborar pensamentos capazes de apontar outras possibilidades de leituras espaciais a partir do que as músicas Guaranis e experimental/eletrônica⁵ agenciam de imagens, imagético este possibili-

3 Apesar de aqui não voltarmos nossa atenção para a especificidade do ensino de geografia, toda essa reflexão visa contribuir para repensar a linguagem geográfica, portanto, de seu trabalho em sala de aula. Os alunos vivenciam um espaço sonoro e estão mergulhados num turbilhão de imagens, contudo, no contexto da sala de aula, esses elementos não são adequadamente trabalhados; quando se faz referência a esses meios, ficam restritos ao caráter de ilustrarem conteúdos geográficos já definidos como únicos a serem reproduzidos pelos estudantes. Na escola e nas aulas de geografia, não se instiga a pensar o mundo através dos sons e imagens, pelo contrário.

4 No trabalho de Silva (2006), o autor estabelece uma definição dessa interação de linguagens entre imagem e música. “Imagem-música é um texto sincrético, quer dizer, um texto formado por diferentes linguagens, em cujos planos de expressão importam mais as articulações entre sons (musicais) e imagens, do que as gramáticas específicas de cada linguagem considerada isoladamente” (SILVA, 2006, p. 41).

5 Optamos pela dominação “experimental eletrônica” por entender que seus criadores fazem experimentos sonoros usando de equipamentos eletrônicos e computacionais com objetivo mais de se discutir as possibilidades musicais, apontando outros sentidos para essa linguagem, do que elaborar uma peça musical para entretenimento e consumo de massa. Nessa dominação adentram desde grandes criadores de cunho erudito como Stockhausen, Boulez, Berio etc. até músicos de cunho mais popular e não acadêmicos, como Fred Fritth, Hermeto Pascoal, Richard Pinhas etc. A música eletrônica, portanto, é experimentada mesmo antes do desenvolvimento da linguagem digital, no entanto, esta última contribuiu imensamente para o aprimoramento daquela, principalmente em suas possibilidades criativas, como o exemplo do grupo Heldon, de Richard Pinhas, neste texto apresenta de forma emblemática por meio da interação com a declamação do “O Andarilho” de Nietzsche

tador de estabelecer paisagens outras. Perante esse contexto, passamos a trilhar nossas investigações.

REFERENCIAIS TEÓRICOS E A LINGUAGEM MUSICAL: O SOM COMO SOM

Conte e Silva (2001, p. 98) fazem referência a uma entrevista de John Cage citando a Immanuel Kant, o grande filósofo alemão, no qual afirma ser a música uma das coisas que não precisa significar algo. Temos aí um primeiro delinear da linguagem musical enquanto uma força a nos afetar sensivelmente, instigando-nos a pensar e elaborar imagens mentais, mas que em si não tem por princípio ser uma linguagem comunicativa, produtora de um determinado significado explicativo para os fatos e fenômenos que envolvem o ser humano. Partindo de Kant, portanto, temos a música como uma linguagem que não visa imitar o padrão lógico comunicativo da linguagem científica, da escrita gramatical ou da oralidade cotidiana.

A música é som e, enquanto som, ela não visa reproduzir um sentido lógico racional exterior a ela, mas atender sua estrutura sonora, ou sua sonoridade própria. É isso que identificamos em Schafer quando afirma ser linguagem “som como sentido”, enquanto a música “é som como som” (SCHAFER, 1991, p. 239). A confusão se instaura quando a música se subsume a palavra, fazendo do som uma canção cujo sentido é cobrado pelo encadeamento de palavras a formarem a letra da mesma. Aí os sentimentos são canalizados numa direção específica, cuja letra acaba por se sobrepor a força afectiva⁶ da sonoridade musical, cobrando do ouvinte

pela voz de Deleuze. Mais detalhes sobre a música eletrônica e suas variantes e experimentos, ver de Flo Meneses: **Música eletroacústica** (2009) e **Música maximalista** (2006).

⁶ Lembremos o conceito de “afectos” ser para Deleuze e Guattari mais que “sentimentos ou afecções”, mas sim elementos que “transbordam a força daqueles que são atravessados por eles”, destacando os acordes musicais “são afectos”, ou seja, podem ser consoantes, dissonantes, harmoniosos, puro ruído, assim como silêncio ou mero intervalo etc., o importante é que eles “são os afectos de música”, potencializam as forças sensíveis nos

uma interpretação e estabelecendo um significado comunicativo que tende a uniformizar a compreensão por parte daqueles que entram em contato com dada música.

Outra questão que a racionalização lógico-linear da comunicabilidade humana tende a impor ao sonoro em si da música se refere a necessidade de organizar essa força de afectos em uma sistematização lógica de escrita e leitura, imitando a gramática das línguas nacionais a partir de uma simbologia que se diz universal, portanto, não precisando de tradução de uma língua nacional para outra.

A partitura musical ocidental, com sua simbologia de notas, desenvolvida ao longo dos séculos, notadamente a partir do Renascimento, permitiu um processo de educação formal da aprendizagem musical passível de ser ensinada a qualquer cultura e povo, contudo, ao se institucionalizar e se convencionalizar, tendeu a modelar e submeter toda expressão musical ao seu padrão simbólico, o que efetivamente mostrou-se limitante e limitado. As buscas e esforços para tentar dar conta de tudo que escapava ao padrão tônico delineado pelos países europeus acabaram engendrando novas formas de simbolizar sonoridades que não cabiam nos parâmetros modais ou tonais⁷.

Com o advento de novas tecnologias eletrônicas (sintetizadores e amplificadores) e da linguagem computacional (softwares e hardwares), a escrita musical convencional explodiu em inúmeras possibilidades, tanto linguísticas (outras formas de grafar as músicas), quanto temáticas (outras funções e perspectivas musicais) e sonoras (outros sons, ruídos e formas de organização)⁸.

homens, provocando sensações e pensamentos (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213-213).

7 Para mais detalhes sobre a histórica da música, notadamente a de tradição euro-ocidental, assim como seus limites e múltiplos caminhos trilhados a partir de fins do século XIX, indicamos: **O discurso dos sons** de Nikolas Harnoncourt (1998), **A música moderna** de Paul Griffiths (1998), e **A música do homem** de Yehudi Menuhin e Curtis W. Davis (1990).

8 As obras que abordam os novos caminhos para a música, notadamente a partir do século

Os sons, ou grupos humanos e músicos, que resistiram aos elementos pedagógicos e linguísticos uniformizantes da organização lógico-musical euro-ocidental passam a pontuar, com advento das novas tecnologias, outros territórios musicais, instigando contatos, mudanças, trocas, subvertendo tradições e instaurando novas percepções. É isso que identificamos no pensamento de Gilles Deleuze, em parceria com Felix Guattari, ao tratar da atual sonoridade musical.

Assim, não se pode mais falar de uma forma sonora que viria organizar uma matéria; nem mesmo se pode mais falar de um desenvolvimento contínuo da forma. Trata-se, antes, de uma material de veras complexo e bastante elaborado, que tornará audíveis forças não-sonoras [...], a música se torna, ela mesma, um sistema sobrelinear, um rizoma ao invés de uma árvore, e fica a serviço de um *continuum* cósmico virtual, do qual até mesmo os buracos, os silêncios, as rupturas, os cortes fazem parte (DELEUZE, GUATTARI 1995, p. 38-39).

Diante disso, entendemos a música hoje não se restringir ao que é passível de escrever e reproduzir sonoramente a partir da leitura de uma tradição de escalas sonoras passíveis de serem representadas numa partitura, mas é todo um complexo de sons, barulhos, silêncios, buracos, cortes etc., estando além dos limites harmônicos e melódicos do convencionalizado pelo ocidente europeu. Por isso Deleuze e Guattari complementam: “Tonal, modal, atonal não significam mais quase nada”, pois a música é “arte como o cosmos” e visa “traçar linhas virtuais” (1995, p. 39), ou seja, ela busca instaurar as possibilidades de sentido outros para o homem em meio ao caos da vida moderna e não mais se restringir a atender a sensibilidade idealizada de homens que se entendem com valores éticos e estéticos

XX, são inúmeras. Indicamos aqui três que entendemos como amplas e profundas. O clássico **Harmonia** de Arnold Schoenberg (2001), o brilhante estudo **O resto é ruído** de Alex Ross, e o belo trabalho **Música eletroacústica** organizado por Flo Menezes (2009)

superiores, se iludindo com o prazer lúdico da felicidade e bondade à custa do encadeamento harmonioso de acordes perfeitos em si.

Para Deleuze, a música também visa pontuar as angústias e tragédias que as relações sociais hegemônicas tentam negar, visando dar sentido sonoro e tornar audíveis a essas forças, gritos e sussurros abafados ao longo das trágicas e desiguais relações socioculturais; ao assim se entender a criação musical, o homem pode melhor se localizar frente as potencialidades virtuais, atualizando as mesmas, tornando-as passíveis de serem ouvidas. Em conversa com Claire Parnet, o pensador francês esclarece melhor a isso, fazendo referência ao sentido da pintura indicado pelo pintor Paul Klee, afirma.

Klee disse: “O pintor não representa o visível, ele torna visível”. Aí subentendem-se “as forças que não são visíveis”. É a mesma coisa com o músico. Ele torna audíveis forças que não são audíveis, que não são... Ele não representa o audível, mas torna audível o que não o é, as forças... Ele torna audível a música da terra, ele torna audível ou a inventa. Quase como o filósofo, que torna pensáveis forças que não são pensáveis (DELEUZE; PARNET, 1988-89, p. 68).

O instigante depoimento de Deleuze permite vislumbrarmos uma relação entre as artes, imagéticas e sonoras, a filosofia e, por correlação, a ciência, no nosso caso, geográfica. Pois se as artes que se pautam na elaboração de imagens, como a pintura, a fotografia e o cinema, visam não apenas representar o mundo por meio de suas linguagens próprias, mas sim tornar visível as forças imagéticas até então não percebidas, o mesmo ocorre com a música, a qual visa dar expressão audível, tornar sonoro o que até então não era adequadamente escutado. Essa mesma capacidade de territorializar sentidos para o até então desterritorializado é o que a filosofia faz com o pensamento, ou seja, ela instaura as condições de se criar pensamentos a partir do até então não pensado, permitindo que novos conceitos sejam criados e passíveis de serem agenciados pelos demais saberes, como o científico, de maneira que o oculto venha à superfície e

se torne perceptível, como uma música a tornar perceptível o até então nunca ouvido⁹.

Nessa mesma direção, entendemos a criação do pensamento científico, o qual visa atualizar um estado de coisas até então de difícil entendimento, de maneira a melhor conhecê-lo. Aí pontuamos o saber geográfico como passível de trilhar essa busca pela atualização de forças virtuais, para que os processos de leitura dos fenômenos não se restrinjam a apenas dizer como o mundo deve ser, mas de como os homens podem melhor se orientar e se localizar em acordo com as atuais condições socioespaciais, políticas e tecnológicas.

Uma geografia assim pensada não visa aplicar modelos teóricos que uniformizem e generalizam as características de dado território estudado, se restringindo a reproduzir respostas eficientes com resultados práticos de controle e ganhos econômicos, mas sim um saber capaz de instigar a criação de outros sentidos de relações espaciais, que permita às relações humanas instaurarem outras perspectivas de usos territoriais, outras formas de regionalização de seus processos de sobrevivência, outras paisagens, não apenas imagéticas, mas também afetivas, estéticas, éticas e sonoras.

Nesse momento torna-se claro que a discussão geográfica de dado arranjo territorial deve se pautar na interseção das forças de novos pensamentos filosóficos com as possibilidades afetivas das artes sonoras e imagéticas. Passemos, portanto, a abordar um pouco dessa interação imagem e música.

⁹ Diogo Ferraz assim esclarece essa força musical no pensamento filosófico de Deleuze: “Sua filosofia-música vai assim da terra ao cosmo, da matéria formada, dos conceitos que desterrados, que retirados de seu eixo, molecularizam-se – quebram-se em mil pedaços – e se tornam forças cósmicas, forças do futuro que fazem vir à superfície aquilo que estava escondido” (FERRAZ, 2010, p. 75).

IMAGEMÚSICA: A POSSIBILIDADE GEOGRÁFICA

Delimitaremos nossa abordagem aqui a duas possibilidades de derivação entre imagem e música. A primeira se coloca na condição própria da elaboração atual dessas linguagens se pautarem em grande parte no elemento comum das bases digitais de produção tanto de imagens quanto de sons.

Desse modo, o que se tem hoje, na realidade, é uma dissolução de fronteiras entre visualidade e sonoridade, dissolução que se exacerbava a um ponto tal que, no universo digital do som e da imagem, não há mais diferenças em seus modos de formar, mas só nos seus modos de aparição, isto é, na maneira como se apresentam para os sentidos. Trocando em miúdos: ambos dependem de programas, de valores numéricos, e de procedimentos específicos, algoritmos de simulação do som ou da imagem, para serem transmitidos nos terminais específicos de efeito sensível para o olho ou para o ouvido (SANTAELLA; NÖTH, 1998, p. 91).

Através do avanço tecnológico no domínio e aplicação dos recursos eletrônicos de base digital, que se desdobraram em todo complexo da rede de computadores, novos programas de elaboração de imagens e sons, assim como de integração entre tecnologias até então distintas (como laser, radiodifusão, força eletromagnética etc.), a produção, distribuição e reprodução de informações por imagens e sons se unificaram na mesma base de referência. Isso possibilitou grandes avanços econômicos, quanto a diminuição dos custos de produção e de acesso aos seus derivados, assim como de criação, introduzindo novos meios de expressão e de elaboração, além de ampliar o número de pessoas passíveis de criarem obras imagéticas e sonoras (MICHAILOWSKY, 2010; SILVA, 2006).

Essa base comum, portanto, instiga o processo de elaboração de imagens e sons a caminharem muito próximos. Tal fato é corroborado pelos mecanismos de criação musical se ampliarem para qualquer material sonoro em potencial, e isso não se restringe ao som em si, mas daquilo que

pode devir em som e música. A música, portanto, como aponta Tomás (2002):

[...] com sua roupagem contemporânea – se reapresenta como processo integral dinâmico, no qual cantos, falas, danças, onomatopeias, expressões corporais, representações teatrais, incluindo-se ainda toda variedade de ruídos, silêncios e modos de reprodução ou feitura de sons (mecânicos, computadorizados, ampliados, entre outros) passam a ser considerados como potencialidades para a organização do som. Ou melhor, reapresenta-se para ser ouvida e vista (TOMÁS, 2002, p. 120-121).

Todo esse material que pode advir em som, possibilita uma nova forma criativa e novos meios de expressão e de leitura para o mundo, numa interação, não necessariamente harmoniosa, mas de instigantes possibilidades para os sentidos ópticos e óticos humanos. Temos aí uma nova territorialidade imagético-musical.

Além dessa possibilidade de relação entre imagem e música a partir das atuais condições tecnológicas em sua fundamentação comum de linguagem matemática, outra linha de abordagem é passível de ser traçada, no caso em questão, pelo sentido geográfico que o tempo musical cobra enquanto paisagem sonora inerente a música.

Para esclarecer esta afirmação, partimos aqui de um questionamento feito por Deleuze quando convidado a participar de um exercício organizado pelo maestro e compositor francês Pierre Boulez no famoso instituto de pesquisas musicais que presidia: IRCAM¹⁰. Após ouvir cinco peças

10 IRCAM é abreviatura para Instituto de Pesquisa e Coordenação de Acústica e Música (*Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique*), instituição inaugurada em 1977, na cidade de Paris, presidida por Pierre Boulez, dedicada à pesquisa e à criação de música, principalmente a erudita contemporânea. Em suas dependências, em fevereiro de 1978, se deu a conversa de Deleuze, juntamente com outros pensadores e músicos de vanguarda na época, a partir da escuta de cinco peças musicais: *Concerto de Chambre* de György Liget, *Le Dialogue du Vent et de la Mer* de Claude Debussy, *Les Modes de Valeur et D'intensité* de Olivier Messiaen, *A Mirror on Which to Dwell* de Elliott Carter e *Éclat de Pierre Boulez*. Mais detalhes, ver Cohen-Levinas (2010) e Ferraz (2010).

musicais de autores de diferentes nacionalidades e culturas, com vínculos estéticos e opções sonoras bem distintas, Deleuze inicia seu exercício intelectual perguntando: “*Por que nós, que não somos músicos?*” (DELEUZE, 2007, p. 149). Deleuze questiona como um leigo em leitura, composição e interpretação musical poderia contribuir para estabelecer relações entre obras musicais tão diferenciadas. Sua posição é de, apesar dos compositores e músicos assumirem suas funções de criadores artísticos de blocos de afectos e perceptos, capazes de instigar níveis de sensibilidade a potencializar pensamentos, são os não músicos, em sua grande maioria, que podem agenciar essas sensações para criar novos pensamentos.

Diante da situação de pensar a partir das músicas, ele estabelece o intercessor temporal como elemento articulador de sua argumentação, abordando a este a partir dos afectos instaurados pelas peças musicais. Pontua não ser possível organizar uma uniformidade conceitual de um tempo puro em si, expressando uma essência linear de evolução e marcação a partir de músicas tão diferentes, pois o sentido temporal musical não se restringe ao cronológico, mas parte do encontro entre o produzir e o sentir os sons, algo totalmente rizomático em seu acontecimento, com diferentes intenções e velocidades, ritmos e processos criativos/perceptivos.

Contudo, essa diferenciação dinâmica do tempo musical precisa se articular em determinadas imagens propiciadoras de serem sentidas, estabelecendo dada paisagem sonora passível de instigar o pensamento a pensar. Ou seja, o tempo musical não apenas instiga a memória recordar uma paisagem já experimentada, como usualmente é entendida essa questão, mas implica uma paisagem sonora intrínseca a ela.

Puede suceder que una música nos recuerde un paisaje, como em el célebre caso de Swann em Proust: el Bois de Boulogne y la breve frase de Vinteuil. También puede ocurrir que los sonidos evoquen colores, ya sea por asociación o por fenómenos de sinestesia [...]. Pues, em um grado de tensión superior, no se trata de que un sonido remita a um paisaje sino de que la propia música implica um paisaje estrictamente sonoro que le es interior (DELEUZE, 2007, p.150-151).

Aí, perante nossas análises, o tempo musical cobra uma dada espacialidade em que o mesmo acontece como força do pensamento. A música, em sua dinâmica temporal, não é algo restrita a um compositor ou músico, objetivando apenas efetivar o som para ser ouvido, como forma de realizar uma espécie de ouvido absoluto, mas a música, principalmente para os não músicos, pode ser a diferenciação temporal a tornar audíveis forças até então não ouvidas, manifestando novas paisagens sonoras capazes de fazer o homem pensar.

Entendemos assim a possibilidade de interação entre a linguagem geográfica com música e imagem, no entanto, para tal, um conceito é central para atender esses objetivos, o de ritornelo.

A ideia de ritornelo que afeta um lugar, uma organização, um agenciamento territorial, permite, com efeito, pensar as relações entre os movimentos de territorialização e de desterritorialização [...]. Existem vários tipos e várias funções de ritornelos. Desde a melodia cantarolada por uma criança no escuro com o objetivo de se acalmar até os ritornelos codificados que os animais e os pássaros utilizam para marcar seus territórios. O agenciamento territorial do ritornelo implica numa marcação singular que possui autonomia de expressão, capaz de produzir relações composicionais territorializadas (COHEN-LEVINAS, 2010, p. 9-10).

O ritornelo, portanto, apresenta esse caráter marcadamente geográfico na busca de cada corpo em tentar se localizar e se orientar num dado território. Quando se chega a um lugar que não reconhece, ou quando se precisa sair de um lugar que não mais satisfaz, buscam-se referenciais de orientação para melhor se localizar e se deslocar, criam-se signos passíveis de estabelecer sentidos para aquele lugar, aí temos o agenciamento de elementos que estabelecem o sentido territorial.

O ritornelo vai em direção ao agenciamento territorial, instala-se nele ou sai dele. Num sentido geral, chamamos de ritornelo todo conjunto de matérias de expressão que traça um território, e que se desenvolve em motivos territoriais, em paisagens territoriais (há

ritornelos motores, gestuais, ópticos, etc.). Num sentido restrito, falamos de ritornelo quando o agenciamento é sonoro ou “dominado” pelo som (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 132).

Ritornelo, portanto, permite que pelo som se possa demarcar um território, estabelecendo sentidos de orientação e localização no mesmo, de maneira a viabilizar a leitura visual, paisagística e, por conseguinte, espacial do mesmo. Diante disso, percebemos a forte relação entre som e imagem, entre imagemúsica e linguagem geográfica.

PARA FINALIZAR: PAISAGENS SONORAS E MÚSICAS SELVAGENS

Iniciemos nossas considerações finais fazendo uso das sensatas observações de Schafer (2001) quanto a importância de observarmos a organização espacial de nosso entorno a partir não só do que vemos, mas do que ouvimos, a que ele denomina de “paisagens sonoras”¹¹.

Quando os ritmos da paisagem sonora se tornam confusos ou erráticos, a sociedade mergulha em uma condição desleixada e perigosa [...] é que a paisagem sonora não constitui um derivado acidental da sociedade; ao contrário, é uma construção feita deliberadamente por seus criadores, uma composição que se pode destacar tanto por sua beleza como por sua fealdade. Quando uma sociedade é inepta em relação aos sons, quando não entende os princípios de decoro e equilíbrio da produção sonora, quando não compreende que há um tempo pra produzir e um tempo para calar [...] o esgoto sonoro seja o resultado de uma sociedade que trocou os ouvidos pelos olhos (SCHAFER, 2001, p. 329).

11 Em citação anterior, Deleuze (vide nota 10) faz referência ao termo paisagem sonora, logicamente ali o conceito visava o plano filosófico, no sentido da música ter em sua própria constituição temporal a força de paisagens sonoras, capaz de potencializar novas sensações e pensamentos. No caso de Schafer, este se refere ao ambiente físico em que as ondas sonoras, produzidas pelo mesmo, organizam determinada condição boa, má ou satisfatória de vida. No entanto, entendemos que os usos diferenciados do termo se aproximam em seu elemento geográfico mais amplo, o do acontecer espacial no encontro do corpo/pensamento-mundo.

Quando olhamos nossa sociedade ocidental, urbana, industrial e mercadorizada, percebemos que a paisagem sonora não é das mais agradáveis. Talvez, como a observação final de Schafer aponta, devemos não só olhar, mas passar a pensar sobre o que estamos ouvindo. E estamos ouvindo muito ruído, muito “esgoto sonoro”. Basta resgatarmos nossas experiências sonoras em qualquer centro urbano atual. Nesse aspecto, o voltar para a sonoridade musical dos Guaranis pode apresentar outro sentido de paisagem sonora capaz de nos apontar novos pensares sobre a atual territorialidade por nós construída e o que podemos dela desterritorializar.

Contudo, a força sonora da paisagem musical Guarani em si mesma pode não ser capaz de instaurar atualizações de pensamentos para as condições sonoras que vivenciamos enquanto relações espaciais na moderna sociedade tecno-científica, principalmente frente as profundas contradições e desigualdades que nela ocorrem. Não somos mais índios, mas podemos estabelecer intercessores com a musicalidade dos mesmos a partir de nossas próprias sonoridades selvagens.

O Estado moderno tende a organizar a complexidade e multiplicidade dos acontecimentos e movimentos territoriais a partir de uma ideia de civilidade pautada na uniformização de gerenciamento territorial, para assim padronizar as formas de uso do mesmo e delimitar os tipos de soluções e respostas. Isso facilita os processos de controle macro-escalares, mas acaba por negar ou encobrir a persistência de múltiplas outras formas diferenciadas de relações territoriais, de produção de vida e pensamento.

Nesse sentido, o pensamento “selvagem”¹² pode ser uma força po-

12 No prólogo ao livro de Toni Negri, *La Anomalia Selvaje* (Barcelona: Antrophos, 1993), Deleuze esclarece a leitura de Negri sobre o pensamento filosófico de Spinoza como expressão de um pensar selvagem, pois não visa a essência idealizada de respostas definitivas, um pensamento que ao invés de estar submetido “a una productividad únicamente ideal del Ser” visa “abrirse al mundo”, colocando-se como “lugar de la constitución política y no ya como utopia de la constitución ideal y substancial” (DELEUZE, 2007, p. 176). Uma vida selvagem, portanto, tem a força potencializadora da subversão da ordem e da afirmação do viver.

lítica e estética a potencializar outros sentidos para a vida. Selvagem aqui não significa inferior ou antiquado, **mas com certeza é perigoso, principalmente** para quem se acomodou a mera sobrevivência e nega estabelecer novas sensações e pensamentos. Selvagem, portanto, é tudo que tem a força potencializadora em sua duração a se diferenciar constantemente, capaz de produzir linhas de fuga e instaurar a busca por novos processos territorializadores da vida e leitura do mundo.

Diante disso, no nosso caso, entendemos que os grupos Guaranis apresentam essa potência maquina de instaurar sentidos territoriais mais dinâmicos e inovadores, criando as condições de, em meio a máquina de Estado a impor a ordem uniformizadora do território, rizomaticamente criarem outras possibilidades de sentidos e vivências territorializantes a se des(re)territorializarem.

Nossa busca por melhor compreender os sentidos territoriais a partir da música Guarani, notadamente dos Mbya Guarani, advêm da observação fundamental colocada por Deleuze e Guattari (2010) quanto ao sentido geográfico da linguagem presente nos rituais (falas, desenhos, danças e músicas) selvagens.

As formações selvagens são orais, vocais, mas não por carecerem de um sistema gráfico: uma dança sobre a terra, um desenho na parede, uma marca no corpo, são um sistema gráfico, um geografia, uma geografia (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p.249).

Uma geografia que parta de uma dada formação selvagem, a partir de um grafismo que não se restrinja ao delimitado pela escrita linear do alfabeto nacional, nem pelo rigor matematizante dos dados representacionais presentes num mapa de base cartográfica, apresenta-se como um saber instigador por novas perspectivas espaciais. Essa geografia possibilita buscar linhas de fuga desses referenciais institucionalizados e a priori definidos como únicos possíveis, aqueles que estabelecem a verdade essencial da realidade pesquisada.

Buscamos aqui não uma geografia das essências, mas dos acontecimentos, daí os rituais selvagens, com suas danças, desenhos e marcas corporais, os quais se expressam em suas músicas, serem os elementos agenciadores pela busca de novas imagens de um pensamento rizomaticamente instaurado.

Essa força selvagem presente nos cantos e rituais Guaranis é o que podemos derivar da musicalidade eletrônica na diversidade sonora contemporânea de nossa sociedade mundializada. A música atualmente é em grande medida produzida por grandes corporações econômicas, as quais visam definir uma tipologia pequena em variedade mas grande em quantidade de consumidores musicais, uniformizando e padronizando o sentido musical, ou seja, uma grande massa de consumidores que compram discos ou baixam músicas a partir de seus gêneros prediletos, de maneira que o sentido de obra musical se restrinja a mero entretenimento, não instigando novas sensibilidades e inibindo o pensamento por meio do comodismo intelectual.

Contudo, devido as novas tecnologias digitais, assim como processos mais dinâmicos e técnicos de acesso a dados e informações, a possibilidade de experimentação musical se tornou muito mais ampla e complexa. Michailowsky (2010) coloca que o criador musical atualmente tem

[...] à sua disposição diversas possibilidades de interfaces (inclusive instrumentos musicais acústicos), metáforas e técnicas, isoladas ou combinadas. Podem tanto desempenhar uma performance em tempo real, interagindo com as máquinas, quanto programá-las previamente para executar a música, instruindo-as com os códigos necessários. Podem utilizar pentagramas, bem como outros tipos de notação ou mesmo nenhuma notação. Podem, ainda, interpretar uma composição ou improvisar sem roteiros prévios. Ruídos, frequências, notas musicais, séries, modos, tonalidades e todos os demais elementos linguísticos da música estão à sua disposição, podendo ser utilizados em suas obras sem qualquer restrição estética (MICHAILOWSKY, 2010, p. 424).

Nesse aspecto, a criação musical em sua face experimental eletrônica se revestiu de uma força subversiva, selvagem, instauradora de novas possibilidades criativas. Essa criação se dá rizomaticamente por entre corpos que anseiam autonomia criativa, subvertendo o controle do Estado, as normas acadêmicas de criação e os interesses das grandes corporações midiáticas, fonográficas e da indústria cultural como um todo.

A força selvagem da música experimental eletrônica e digital moderna se relaciona, portanto, com a força selvagem da música Guarani. Contudo, enquanto a musicalidade Guarani instaura ritornelos a partir da definição de sua territorialidade própria, a qual apresenta a interação dos tempos e espaços de sua tradição com as condições de negociações e des-territorializações inerentes ao contato com os valores euro-ocidentalizantes, a musicalidade selvagem produzida pelos criadores de músicas eletrônicas, os quais se encontram no contexto de nossa sociedade urbana, se dá no encontro de nossos ritornelos em meio a complexidade e dinâmica da fragmentação e caoticidade espacial.

Ou seja, a música eletrônica se encontra no contexto de nossa paisagem sonora, reflete as condições de esgoto sonoro que produzimos, daí a música experimental eletrônica expressar esse ambiente sonoro; já a musicalidade guarani parte de outra paisagem sonora, demarcando uma territorialidade em que as forças naturais e a transcendentalidade espiritual resistem e ao mesmo tempo se encontram com todo um contexto sonoro que envolve o mundo atual, para além das culturas indígenas em si.

Para melhor nos localizarmos perante esse fato, voltamos nossa sensibilidade para a musicalidade Guarani, não devemos nos iludir que tal encontro visa uma solução redentora para os problemas da territorialidade, seja a indígena ou nossa em particular, mas sim possibilitar perspectivas outras, que viabilizem mais bem nos localizarmos perante o mundo a partir da criação de novos sentidos espaciais para a geografia que produzimos em nossa vida cotidiana.

Neste aspecto, nossa intenção aqui busca estabelecer contatos entre as músicas e as imagens potencializadoras de novos sentidos territoriais.

A intenção é criar conexões improváveis entre imagens que derivam das musicalidades selvagens, tanto dos Guaranis quanto da música experimental eletrônica.

O que se quer aqui não é desvendar e nem exaltar uma realidade, sólida, mensurável, organizada sobre um espaço linear, fechado e percebido pelos objetos que a compõem. No sentido rizomático em que se sustenta, a música será a agenciadora de um conjunto de fluxos e devires que operam sobre um espaço liso. A possibilidade do conhecimento aqui se dá pela afetividade, indicando ser os acontecimentos e não as essências os elementos necessários para lermos o mundo por nós criado.

Ao articular os sons e ritornelos das músicas Guarani e eletrônica, de maneira a instaurar outros sentidos espaciais no encontro com as imagens, queremos apreender o mundo em um campo de forças em eterno movimento. A música não será uma contemplação do mundo, não visamos traduzir as imagens através dos sons e nem representar um determinado ordenamento ou uma “essência” abstrata. Não se trata de uma busca por uma verdade ou um sentido oculto, pois pensamos aqui sobre o(s) sentido(s) desdobrados das forças imanentes as relações que se constroem no mundo, e não como causa de uma razão instrumentalizada que visa respostas passíveis de utilidade imediata.

Contudo, sabemos que os sentidos só acontecerão naqueles que entrarem em contato com as imagens e sons apresentados, podemos no máximo aqui escrever as nossas considerações enquanto texto científico, mas a efetivação da experiência não cabe a nós dizer como cada um deve proceder a partir do exercício de ver/ouvir as músicas selvagens.

ROTEIRO IMAGEMUSICAL EM PALAVRAS

A) Música Guarani:

A musicalidade Guarani, no caso aqui do grupo Mbyá, parte dos sons produzidos pelo ambiente sonoro onde vivem, o som das águas, dos ventos, das folhas balançando, das aves, insetos e animais em geral, mas

também de suas atividades cotidianas, como o plantio, a colheita, o fazer as refeições etc. Sua musicalidade é inerente aos movimentos de seus corpos, principalmente aos gestos e danças, e se articula com um mundo não físico, a reverberar uma tradição milenar que se desdobra nas festa e rituais atuais. Como um povo nômade, a sua musicalidade é móbil, mas instaura as forças de pertencimento com sua cultura e com o lugar onde se encontram. Guilherme Sequera assim caracteriza o conceito Guarani Mbyá de som e música

[...] som origina-se em *andu*, perceber a biodiversidade do mundo natural, e constuir através da palavra, *ayvu*, música vocal e discurso instrumental. Os animais podem cantar (*purabéi*), falar (ñe'e), emitir sonso (*ombota*), bufar (*ovuba*), rugir (*okôróro*), uivar (*oguabu*). A percepção parte do silêncio (*Kiriri*), até o estrondo do raio (*ara sunu*). A representação social se manifesta em uma variedade de formas e técnicas; vinculadas a rituais, danças, corais, e a uma apropriação Mbyá da experiência intercultural (In DIEGUES, 2006, p.11).

A música para esse grupo Guarani é aprendizagem, envolve os antigos e os novos, de forma a preservar a tradição e possibilitar a sobrevivência perante os elementos novos que adentram o seu território. Daí a incorporação de novos instrumentos musicais, como a viola, a rabeça e tambores, assim como palavras e histórias de encontro com o branco.

A musicalidade Guarani é ritornelo a agenciar o antes e o além no sentido de presentificar o território em que seu viver acontece, com todos os dilemas, sofrimentos, sonhos e desejos. Os líderes Guaranis Mbyá Karai Miri e Karai Kuaray assim explicam sua concepção de música como inerente ao viver/território.

Não abandonemos nosso teko, nosso modo de ser, porque teko é a forma de vida e tekove, o que vive. Nós convidamos a todos a ser tekove. Não abandonemos nossas palavras em nossas casas sagradas, porque quando abandonamos a casa sagrada, nosso pai Ñamandu já não nos escuta. Os pequenos, ternos, os anciãos, os indefesos, protejamos, cantemos sempre belas palavras por eles,

para isso existimos [...]. Nós não temos telefone, não lemos, não escrevemos, mas quando vocês despertarem todos os dias, e observarem a imensa luz a que chamamos ko'e mbyja, saibam e nunca esqueçam sempre que nesse instante estamos lhes enviando nossos sons, nossas palavras verdadeiras, nossos cantos (In DIE-GUES, 2006, p. 7).

O sentido territorial dos Guaranis Mbyá, portanto, não se restringe ao lugar imediato em que se encontram, mas envolve toda uma dinâmica escalar que atravessa as fronteiras temporais, cartográficas e físicas. Sua espacialidade não é um palco em que as coisas ocorrem sobre, mas é a própria vida rizomaticamente e contingencialmente se espacializando, e a sua música é a força que perpassa esses vários planos, demarcando imagens poéticas de uma geografia selvagem. Escreve o poeta Manoel de Barros:

Ouvi os cantos, a voz, os murmúrios dos Mbyá Guranis. Eles me transportam para a fonte das palavras. Me levaram para os ancestrais, para os fósseis linguísticos, lá onde se misturam as primeiras formas, as primeiras vozes! A voz das águas, do sol, das crianças, dos pássaros, das árvores, das rãs... Passei quase duas horas deitado nos meus inícios, nos inícios dos cantos do homem (In: DIE-GUES, 2006, p.25).

B) Música experimental eletrônica:

Selecionamos a música **Ouais, Marchais, Mieux Qu'en 68 (Le Voyageur)**¹³, do grupo experimental eletrônico francês Heldon, liderado por Richard Pinhas, não só por ser um legítimo representante dessa linguagem musical, mas também pelo vínculo de sua proposta sonora com o pensamento de Gilles Deleuze, tanto que nesta música em particular o próprio filósofo declama uma passagem de O Andarilho, texto de Friedrich Nietzsche que faz parte da obra Humano, Demasiado Humano (2000).

13 Podemos traduzir por: *Sim, marchem, melhor que 68 (O Viajante)*. Esta música faz parte do álbum *Electronique Guerilla*, de 1974. Pode ser encontrada no endereço www.filestube.com/h/heldon

O referido texto nietzschiano, cujas algumas partes se encontra no final desta conclusão, é emblematicamente instigante de imagens que delineiam a espacialidade dos que resistem a uma vida em rebanho, que lutam contra as normas oficiais e sociais de comportamento correto e único, de questionamento contra aqueles que evitam pensar, mas tão somente reproduzir opiniões consideradas como as únicas possíveis de serem pensadas e praticadas. São sons selvagens que imageticamente estabelecem interações com as músicas Guaranis aqui apresentadas, tensionando o pensamento a pensar outros sentidos territoriais para a vida humana na atualidade.

Ao ouvirmos esta música, percebemos que esta parte da escala sonora harmônica tradicional, mas vai subvertendo-a, desterritorializando sua organização tônica por meio de ruídos, variações rítmicas, introdução de sujeiras sonoras no timbre e no tempo musical. Sua expressão sonora articula a ordem e a desordem de nossa espacialidade numa tensão que vai estabelecendo sínteses imagéticas e sonoras entre a música e o contexto temporal em que a mesma foi criada.

[...] hoje toda a música é a das sínteses modulares, analógicas ou digitais, sínteses do silêncio e do tempo com o mundo da eletrônica: o ruído de fundo do choque dos elétrons é literalmente a matéria primária de toda a produção sonora [...]. Ao mesmo tempo simultaneidade e expressão maior do Eterno Retorno, ele se alia ao duplo silêncio na dança mágica da criação dos mundos: os mundos do real e os mundos sonoros (PINHAS, apud VIANA, s/d, p. 4-6).

Tempo, silêncio e movimento dos elétrons instaurando uma nova espacialidade, uma outra paisagem sonora, outros ritornelos a criarem novos territórios, novos mundos sonoros e reais. É isso que podemos derivar de imagens a partir da sonoridade presente na música do grupo Heldon, cujo desenvolvimento vai caminhando de uma disfarçada resistência para um irromper de forças contra a harmonia e os valores considerados normais da sociedade quando Deleuze começa a declamar o trecho de O

Andarilho. A ordem sonora das palavras não está no mesmo tom da sonoridade musical, não se harmoniza, contudo, provoca imagens a partir de nossas experiências com os textos e a vida dos dois pensadores e o momento histórico vivenciado pelo músico.

A linearidade das palavras de Deleuze provoca estranhamento com a força das imagens advindas dos sentidos agenciados pelas mesmas: o texto de Nietzsche apresenta o desafio de ser nômade e de se buscar o novo, de não se contentar com as condições idealizadas e sedutoras da vida moderna; mas ele fala do século XIX e Deleuze do século XX, mas nós já falamos do século XXI. Repetimos as mesmas palavras, mas são diferentes os contextos e suas respectivas paisagens.

O ritornelo Nietzsche fala selvagememente através de Deleuze: O andarilho

Quem alcançou em alguma medida a liberdade da razão, não pode se sentir mais que um andarilho sobre a Terra e não um viajante que se dirige a uma meta final: pois esta não existe. Mas ele observará e terá olhos abertos para tudo quanto realmente sucede no mundo; por isso não pode atrelar o coração com muita firmeza a nada em particular; nele deve existir algo de errante, que tenha alegria na mudança e na passagem. Sem dúvida esse homem conhecerá noites ruins, em que estará cansado e encontrará fechado o portão da cidade que lhe deveria oferecer repouso [...] Isso bem pode acontecer ao andarilho; mas depois virão, como recompensa, as venturosas manhãs de outras paragens e outros dias, quando já no alvorecer verá, na neblina dos montes, os bandos [...] daqueles espíritos livres que estão em casa na montanha, na floresta, na solidão, e que, como ele, em sua maneira ora feliz ora meditativa, são andarilhos e filósofos. Nascidos dos mistérios da alvorada, eles ponderam como é possível que o dia, entre o décimo e o décimo segundo toque do sino, tenha um semblante assim puro, assim tão luminoso, tão sereno-transfigurado: - eles buscam a *filosofia da manhã* (NIETZSCHE, 2000, p.306).

C) Agenciamento coletivo de sons e imagens

A partir dessas músicas e imagens, elaboramos uma sonoridade que, derivando destas, delineiam os sentidos por nós apontados¹⁴.

A musicalidade Guarani estabelece outro sentido temporal, não sequencial ou cronológico, mas visa o lugar do agora a partir de múltiplas escalas temporais e espaciais que ali acontecem, no momento da música. Suas músicas traz em si uma paisagem que nos permite pensar o nosso mundo, como repetição de suas possibilidades e dilemas, mas ao mesmo tempo diferente. Isso que podemos potencializar na interação dessas músicas com os recursos eletrônicos apontados por Pinhas/Heldon/Deleuze para elaborarmos nossas próprias imagens sonoras, nossas paisagens musicais.

As músicas Guaranis e eletrônica se misturam, hibridizam-se num novo arranjo territorial, criam outros ritornelos sonoros, reverberam na busca por novos sentidos de orientação para melhor nos localizar entre aquilo que se expressa enquanto imagens dos sons de Deleuze-Pinhas (1968, crise econômica, guerra fria, vanguarda artística etc.) e a musicalidade Guarani resgata de sua territorialidade (injustiças, respeito aos antepassados, interação com as forças da natureza e do sobrenatural, dor e afirmação da vida etc.)

Repetem-se as imagens, os dilemas, dúvidas e desejos humanos, mas sempre a se diferenciarem, uma paisagem a se diferenciar; lugares e tempos diferentes a repetirem em suas diferenças os múltiplos conflitos, tensões e injustiças. Articular linhas de fuga para desterritorializar as forças com as quais certos grupos humanos e instituições tentam administrar e uniformizar o território, a sociedade, o nosso mundo, o nosso lugar no universo. Uma geografia em potência e em ato, selvagemmente criativa e incômoda.

14 O resultado desse trabalho pode ser encontrado no vídeo *Imagens sonoras: exercícios a partir das músicas selvagens*, podendo ser acessado pelo endereço www.youtube.com/watch?v=dqSCmglZgw8

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARRASCO, Ney. **Syngkronos** – a formação da poética musical do cinema. São Paulo: Via Lettera-FAPESP, 2003.

COHEN-LEVINAS, Danielle. Deleuze-Músico. In: **Revista Periferia**. Vol. 1, n. 2, 2010, p. 1-12. Revista de Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da FEBF/UERJ.

Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/issue/view/268>. Acesso: 20/04/2012.

CONTER, Marcelo B., SILVA, Alexandre R. VideoSongs da banda Pomplamoose: o que você vê é o que você ouve. In: **Ciberlegenda**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFF. Vol. 2, n. 24, 2011, p. 88-100. Disponível em: <http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/394>. Acesso: 15/10/2012.

DELEUZE, Gilles. **Dos Regímenes de Locos** – textos y entrevistas (1975-1995). Valencia (ES): Pré-Textos: 2007.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. (1988-1989). Disponível em <http://www.ufrgs.br/corpoarteclinica/obra/abc.prn.pdf>.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O Que é Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs** (vol. 1) Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs** (vol. 2) Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O Anti-Édipo** – capitalismo e esquizofrenia 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2010.

DIEGUES, Douglas (org.). **Guilherme Sequera – Kosmofonia Mbyá Guarani**. São Paulo: Mendonça & Provazi Editores, 2006.

FERRAZ, Silvio. Deleuze, música, tempo e forças não sonoras. In: **Artefilosofia**, Ouro Preto, n.9, out. 2010, p. 67-76.

FERNANDES, Anedmafer Mattos. **O Lugar e o som: estudo geográfico da música Guarani – reflexões a partir do ensino**. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, 2012.161f. Dissertação (Mestrado em Geografia – Produção do Espaço Regional e Fronteira).

GRIFFITHS, Paul. **A música moderna – uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

HARNONCOURT, Nikolaus. **O discurso dos sons - caminhos para uma nova compreensão musical**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

MENEZES, Flo. **Música maximalista – ensaios sobre a música radical especulativa**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MENEZES, Flo (org.). **Música eletroacústica – história e estéticas**. São Paulo: EDUSP, 2009.

MENUHIN, Yehudi; DAVIS, Curtis W. **A música do homem**. São Paulo: Martins Fontes: 1990.

MICHAJLOWSKY, Alexei. Deleuze e o Ableton Live: a criação-performance pela improvisação. In: Anais do **I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música e XV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO**. Rio de Janeiro, 8 a 10 de novembro de 2010, p. 423-431.

NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano – um livro para espíritos livres**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ROSS, Alex. **O resto é ruído – escutando o século XX**.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SCHAFFER, Raymond M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

SCHOENBERG, Arnold. **Harmonia**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SILVA, Alexandre R. A imagem-música. IN: **Comunicação: Veredas (UNIMAR)**, v. 5, p. 39-49, 2006. Disponível em: <http://www.unimar.br/publicacoes/comunicacao05.pdf>. Acesso: 17/10/ 2012.

TOMÁS, Lia. **Ouvir o Logos – música e filosofia**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

VIANA, Lucina R. A Música no cerne dos processos comunicacionais. S/d. Disponível em: <http://www.djangel.com.br/wp-content/uploads/2009/01/a-musica-no-cerne-dos-processos-comunicacionais.pdf> . Acesso: 15/10/ 2012.

Referências musicais

KOSMOFONIA MBYA GUARANI. Compilação: Guilherme Sequera e Douglas Diegues. São Paulo, 2006.

OUAIS, MARCHAIS, MIEUX QU'EN 68 (Le Voyageur). HELDON. Album: Electronique Guerilla. França, 1974. Participação de Gilles Deleuze

TRAJETÓRIAS SOCIOESPACIAIS: reflexões a partir de desenhos elaborados por alunos indígenas em Dourados (MS)

Solange Rodrigues da Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia
da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Bolsista CAPES.
E-mail: so_ufms@hotmail.com

Flaviana Gasparotti Nunes

Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia
da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

E-mail: flaviananunes@ufgd.edu.br

Participantes do polo Dourados (MS)
no Projeto Imagens, Geografias e Educação

INTRODUÇÃO

Este texto é um desdobramento da pesquisa que estamos desenvolvendo junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A pesquisa em questão tem como objetivo central analisar como a geografia trabalhada nas escolas indígenas de Dourados (MS) tem contribuído para a efetivação da proposta de uma educação intercultural.

No decorrer de nossa pesquisa de campo nas escolas indígenas de Dourados, especificamente aquelas localizadas na Reserva Indígena, levantamos uma série de informações, documentos e materiais e realizamos entrevistas com professores de geografia e coordenadores pedagógicos dessas escolas.

Dentre os materiais levantados, chamou-nos atenção alguns elaborados em aulas de geografia por alunos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Indígena Araporã, sob a orientação da Professora Alice. Esses materiais são compostos por desenhos e textos escritos em português e traduzidos para o guarani. De acordo com a professora, esses materiais produzidos são utilizados em suas aulas, como complemento ao livro didático para trabalhar os conteúdos curriculares da escola.

Sendo assim, neste texto, procuraremos analisar o referido material, com destaque aos desenhos elaborados pelos alunos indígenas no intuito de refletirmos sobre as relações entre imagem e pensamento espacial a partir dos elementos e potencialidades presentes nos mesmos¹.

Inicialmente, faremos uma breve caracterização da Reserva Indígena de Dourados (RID) visando contextualizar a Escola Indígena onde os materiais em análise foram produzidos, bem como as condições em que vivem os alunos que os elaboraram.

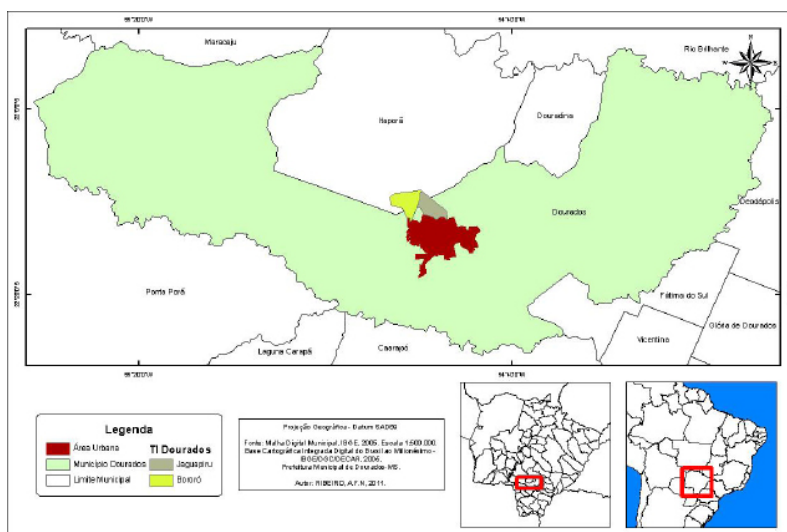
Na sequência do texto, procuramos analisar os desenhos a partir de elementos que identificamos como significativos para a compreensão das espacialidades presentes no cotidiano dos alunos indígenas.

A RESERVA INDÍGENA DE DOURADOS (MS): BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A Reserva Indígena de Dourados (RID) localiza-se a norte da cidade, entre os municípios de Dourados e Itaporã, conforme podemos visualizar na figura a seguir:

1 As questões e reflexões presentes neste texto integram o Projeto Imagens, Geografias e Educação - Processo CNPq 477376/2011-8.

Figura 1
Localização da Reserva Indígena de Dourados



Fonte: Lima (2011)

A reserva é formada pelas aldeias Bororó e Jaguapiru. Estima-se que no ano de 2011 viviam na RID, cerca de 11.525 pessoas, dentre as etnias Caiuás (Kaiowá), Guaranis (Ñandeva) e os Terenas, além dos não indígenas que ali são integrados (SEMED/NEEI, 2011).

Apesar da presença indígena no estado de Mato Grosso do Sul ser bem anterior ao processo de conquista europeia, a Reserva Indígena de Dourados foi criada no contexto de expansão capitalista que ocorreu no final do século XIX e início do século XX. De acordo com Santana Jr. (2007, p.23) inúmeras foram as consequências desse processo para as populações indígenas, em especial no que se refere aos conflitos fundiários, resultantes dos processos de colonização em diversas partes do território brasileiro.

Para Troquez (2006) as demarcações das Reservas não consideraram a pluralidade étnica existente no Brasil, com culturas diversas, acarretando consequências que se refletem nos espaços das Reservas até os dias atuais.

[...] as reservas indígenas foram resultado de um projeto claro de colonização e civilização que desconsiderou as especificidades (étnicas, culturais e históricas) dos indígenas e negou-lhe o direito a posse das terras que tradicionalmente ocuparam (TROQUEZ, 2006, p. 32).

De acordo com Santana Jr. (2010, p.211):

Com a criação das reservas, o Estado pôde liberar o restante do território para os colonos desenvolverem de forma mais intensa o processo de colonização e ocupação dessa região, além de concentrar as populações indígenas em locais específicos, facilitando assim o acesso a essa mão-de-obra, que se tornava farta e barata, ou seja, as políticas de criação de reservas, iniciadas a partir de 1915, visavam também inviabilizar o modo de ser tradicional dos povos indígenas, de forma a desarticular e controlar o *ñande reko* (modo de ser) dos Guarani, na tentativa de transformá-los em reserva de mão-de-obra, que só seria possível com o enfraquecimento do seu modo de ser tradicional.

Nesse contexto, foi criada a RID com uma área de 3.539 hectares, a qual atualmente caracteriza-se por uma expressiva concentração demográfica tendo em vista a relação entre sua população e sua área.

Além das problemáticas aqui destacadas, tais como o “confinamento”, a escassez de recursos naturais, a numerosa população, a existência de diferentes etnias e a presença dos não índios, soma-se a proximidade com o perímetro urbano e o elevado quadro de miséria, o que faz com que a população indígena da RID busque alternativas de reprodução e existência, superando dificuldades na busca pelo alimento, pela sobrevivência diária, a partir da relação no interior da reserva, ou fora dela. (SANTANA Jr., 2010)

É neste quadro que devemos entender a presença da escola na RID, na medida em que, grande parte dos problemas vivenciados pelos indígenas na Reserva influencia as relações cotidianas e o trabalho na

escola. Além disso, devemos considerar também toda a problemática em torno da educação escolar indígena no que diz respeito à sua concepção, objetivos e função nas comunidades indígenas atualmente.

Troquez (2006, p.19) utiliza o termo **Educação Escolar Indígena** para se referir ao processo de educação formal, com escolas, professores, materiais didáticos, dentre outros. A autora utiliza o termo **Educação Indígena** para se referir aos processos pedagógicos exercidos pela família e pela comunidade.

Na análise de Ferreira (2008, p. 172):

[...] educação escolar e educação indígena são completamente diferentes, ou seja, a segunda não se encerra na escola. A escola foi forjada para transmitir alguns conhecimentos, e o faz a partir de preceitos e condições que estão longe de serem universais. A ideia de que deva haver um modelo de ensino especializado para as crianças, material específico e profissionais especializados e um espaço e tempo para esse aprendizado são construções históricas, que dizem respeito a uma história particular, a ocidental.

A partir destas referências, bem como com base nos pressupostos da interculturalidade é que temos investigado a prática pedagógica da geografia nas escolas indígenas da RID.

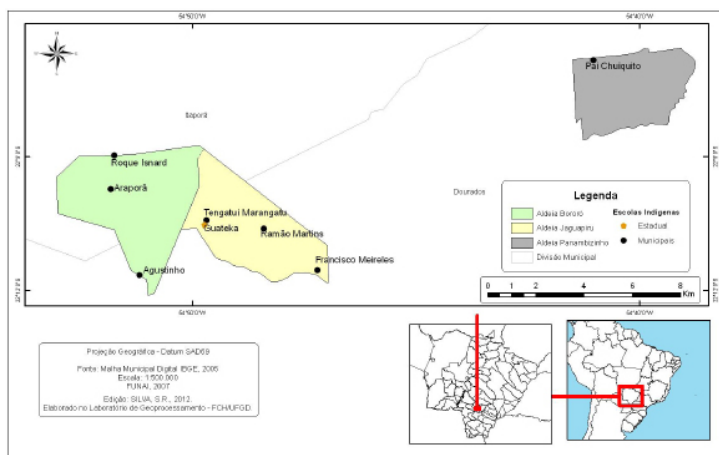
Na sequência, passaremos a analisar algumas dessas práticas a partir de materiais elaborados por alunos indígenas nas aulas da professora Alice, na Escola Municipal Indígena Araporã. Mesmo com todos os problemas anteriormente destacados, a referida professora busca alternativas para trabalhar a geografia no contexto da educação escolar indígena, respeitando as especificidades das escolas do município.

Para além da proposta contida no Referencial Curricular, a professora elabora juntamente com os alunos, materiais didáticos que buscam aproximar e respeitar a realidade existente na RID, conforme procuraremos destacar na sequência deste texto.

AS TRAJETÓRIAS SOCIOESPACIAS NA RID: O QUE DIZEM OS DESENHOS

A escola Araporã está localizada na aldeia Bororó, conforme pode ser visualizado na figura 2. Essa escola foi criada através do Decreto nº 3395 de 22 de dezembro de 2004. No ano de 2011, a escola tinha regularmente matriculados 573 alunos, das etnias Guarani, Kaiowá e Terena.

Figura 2
Localização das escolas indígenas do município de Dourados (MS)



Fonte: Lima (2011)

Para a análise dos desenhos elaborados pelos alunos indígenas, nos apoiamos nas ideias de Oliveira Jr. (2011, p. 17), para o qual aos desenhos não cabem regras que estabeleçam relações explícitas entre a obra e a “realidade” que ela apresenta. Como salienta o autor:

[...] As “regras” do desenho são as estabelecidas pela cultura na qual cada desenhista está inserido e elas mergulham-nos na história desta linguagem – do desenho. Uma história e uma cultura que ligam o ato de desenhar muito mais às “subjetividades” que as “objetividades”, franqueando a aparição nos desenhos – ao inverso dos mapas – de invisibilidades e imaterialidades...

Nos desenhos apresentados nas imagens I e II, podemos perceber o quanto as imaterialidades e invisibilidades estão presentes na representação que os alunos elaboraram do “mapa” da Reserva Indígena onde vivem.

Imagens I e II

Cartograma das aldeias e etnias existentes na Reserva Indígena de Dourados



Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice.

Fonte: Trabalho de campo, 2011.

Verificamos, nos desenhos elaborados pelos alunos, que para além da utilização da cartografia do não índio, com representações de demarcação de limites, há ressignificações **simbólicas próprias das culturas indígenas**, para demonstrar a diversidade étnica e cultural existente na RID. Ou seja, para além da delimitação física e territorial da RID, na visão dos alunos, existem, nesse espaço, diferentes etnias, com culturas e modos de vidas diferentes e tais questões foram destacadas como elemento fundamental na elaboração do “mapa da RID”.

Nos desenhos das imagens I e II, a representação cartográfica das aldeias na área da RID, em branco na parte superior dos desenhos, se inter-relaciona com elementos simbólicos de suas culturas próprias, tanto a maraca, com seu colorido na imagem I, quanto o arco, flechas, cores e outras representações eleitas como significadoras de seu existir cotidiano. De um lado a potência mística e transcendental de um instrumento fundamental para seus rituais, principalmente xamânicos, de outro os elementos articuladores de suas tradições para a sobrevivência física de seus corpos e relações grupais.

Um mapa assim elaborado não fica fixo e restrito aos ditames de uma cartografia de base matemática, mas força ao movimento e subverte o sentido de representação, instaura uma necessária leitura dinâmica do que ali acontece enquanto imagens desenhadas.

Outra questão observada nos desenhos elaborados refere-se ao destaque dado ao processo de apropriação forçada das terras indígenas, desde os primeiros contatos com os colonizadores (imagem III), mas também no contexto político de expansão das fronteiras para o interior do país² (imagem IV).

2 Em entrevista, a professora Alice nos informou que para elaboração do material aqui analisado, realizou debates e análise de textos com os alunos sobre a Reserva Indígena de Dourados, destacando o contexto e processo histórico que culminou com sua criação, bem como suas características atuais.

Imagem III
Os primeiros contatos com os colonizadores



Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice.

Fonte: Trabalho de campo, 2011.

Imagem IV
Modo de vida e Resistência





Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice.

Fonte: Trabalho de campo, 2011.

Ao analisarmos os desenhos das imagens III e IV, percebemos o destaque dado pelos alunos ao conflito ocorrido entre indígenas e colonizadores, principalmente simbolizado pelas armas de fogo utilizadas por esses últimos, as quais se encontram presentes tanto na imagem III quanto no segundo desenho da imagem IV. É interessante destacar que na imagem III o enquadramento dado a cena se encontra no interior de numa moldura desenhada, toda trabalhada com tipos geométricos em tons escuros, colocando os personagens centrais da trama, um indígena com uma indumentária que atende nossa expectativa do como um índio deve se trajar, com calça de couro e cocar de penas, e um caçador branco portando suas armas.

O desenho realça o sentido de fronteira, tanto física quanto cultural, pois temos um rio passando da esquerda para direita, de cima para baixo, separando as duas culturas. O sol e o céu azul com nuvens calmas na parte superior do desenho se articulam com o gesto ocidentalizante de estender a mão em sinal de amizade praticado pelo indígena; tal gestual tensiona e amplia o sentido de injustiça da cena por realçar a atitude hostil do branco empunhando e atirando em direção ao indígena não armado.

Como numa história em quadrinhos, no primeiro desenho presente na imagem IV o aluno destaca a rotina do modo de vida indígena, com seus afazeres cotidianos e o sentido de festa e fartura expresso pelo movimento dos corpos e nos sorrisos nas faces dos personagens. Essa situação torna-se dramática quando comparada com a imagem de agressão sofrida pelos indígenas, como apontado na imagem III, justificando a cena presente no segundo desenho da mesma imagem III. A imagem aí representada toma sentido nesse movimento que explica os motivos que levaram os indígenas reagirem com os meios que tinham a sua disposição. Os indígenas lutaram por suas terras e sua cultura da única forma que concebiam e, diante dessa resistência, tem-se a criação da reserva indígena que atualmente habitam. Mas na reserva, a vida não é fácil.

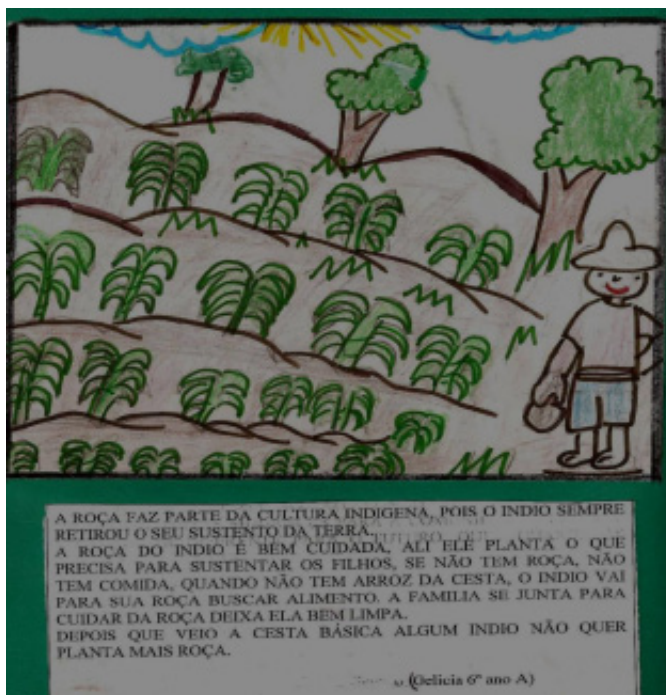
Nos desenhos presentes nas imagens V, VI, VII e VIII é possível identificarmos as conseqüências que os contatos com o não índio, a partir da dinâmica socioeconômica desenvolvida desde a colonização, trouxeram para as comunidades indígenas, com grandes transformações ao longo da história, que se refletem atualmente no cotidiano da RID.

No desenho da imagem V, por exemplo, percebemos que a aluna procurou destacar aquilo que também enfatizou no texto escrito: a roça do índio é bem cuidada, bonita e importante para seu sustento. As formas, as cores, o cuidado com a disposição linear da roça, o capricho para com a pintura do desenho revelam que a aluna, muito provavelmente, quis desconstruir a ideia de que os indígenas não cuidam das suas plantações³. Ao mesmo tempo, no texto escrito, a aluna não deixou de destacar que *“depois que veio a cesta básica, algum índio não quer planta mais roça”*, mostrando um dos grandes dilemas vivenciados pelos indígenas na reserva atualmente.

3 Um dos argumentos utilizados por grande parte da sociedade não indígena, principalmente em Dourados, para desqualificar os indígenas, classificando-os como vagabundos, bêbados e não afeitos ao trabalho é a concepção de que suas roças são sujas, “largadas” se comparadas às áreas “produtivas” dos não índios, sempre organizadas, limpas e bem cuidadas.

Como buscar sobreviver diante das dificuldades econômicas para sustentar seu modo próprio de vida, sua roça e suas tradições? De um lado tem o processo em que se articulam expropriação e preconceito, e de outro ocorre o assistencialismo praticado pelo Estado e por algumas entidades filantrópicas; ambas as formas acabam por subverter os valores culturais próprios em prol de uma atitude marginal, em que revolta e passividade se confundem em atitudes comuns a muitos indígenas na reserva.

Imagem V
Roça Indígena



Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice.

Fonte: Trabalho de campo, 2011.

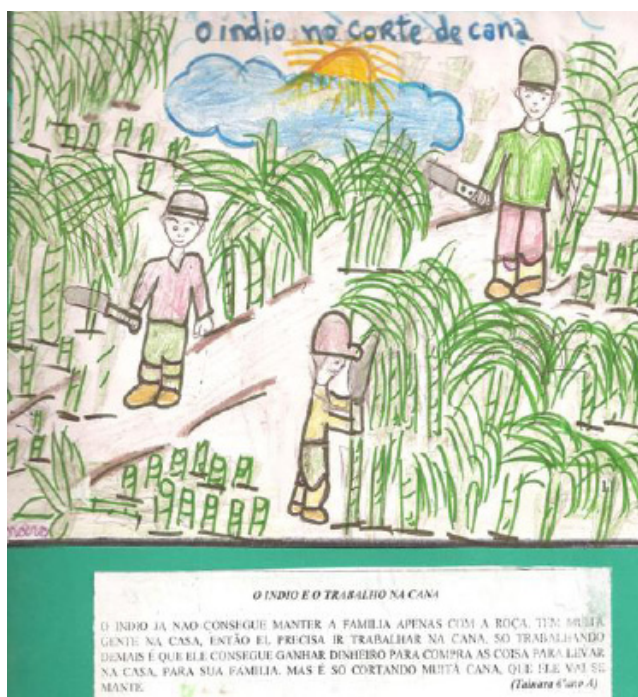
Os desenhos das Figuras VI, VII e VIII, por sua vez, mostram os índios no corte da cana, que é a principal atividade desenvolvida pelos

mesmos como alternativa para sustentar a família, já que a área restrita para plantação na reserva não permite que obtenham o sustento somente a partir dela. O interessante jogo escalar apontado pela sequência das imagens aí desenhadas instiga um olhar para o sentido paradoxal de como as crianças indígenas podem estar intuindo o ser índio em meio as forças dos processos econômicos modernos a envolverem suas formas usuais de sobrevivência e resistência.

Como o sentido de ser índio se localiza perante aos fenômenos de sobrevivência que se agenciam em outros referenciais de sociabilidade, em outros processos de relações de trabalho e de valores éticos e ideológicos?

Imagem VI

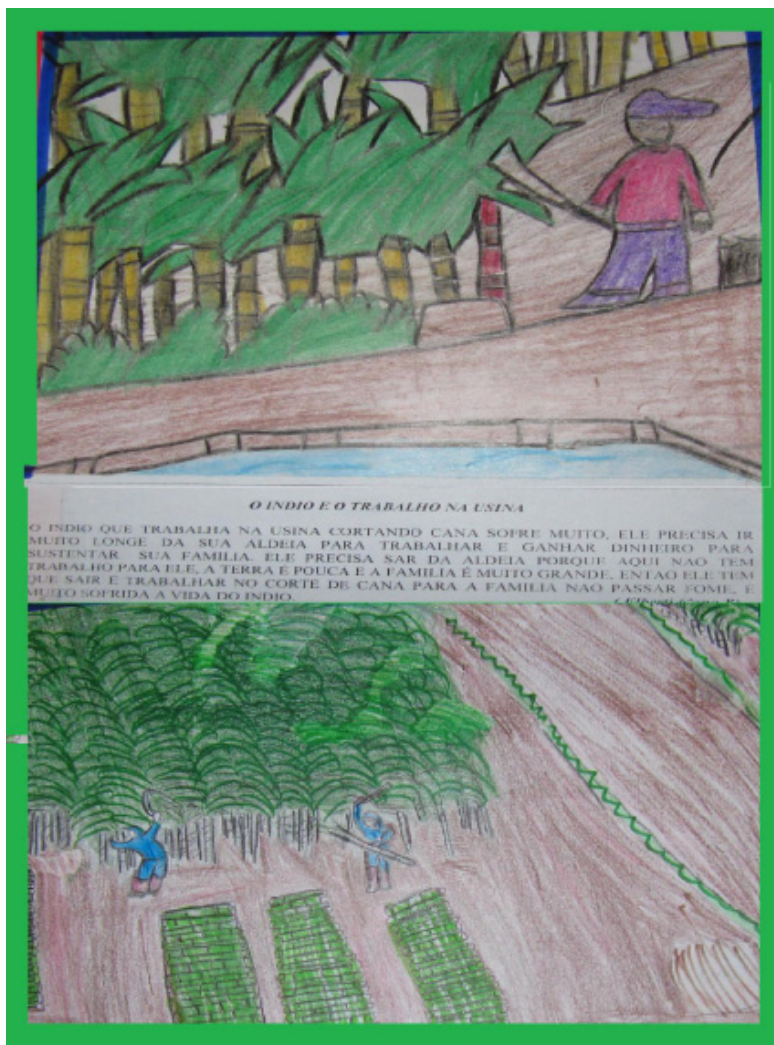
O índio no corte de cana



Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice.

Fonte: Trabalho de campo, 2011.

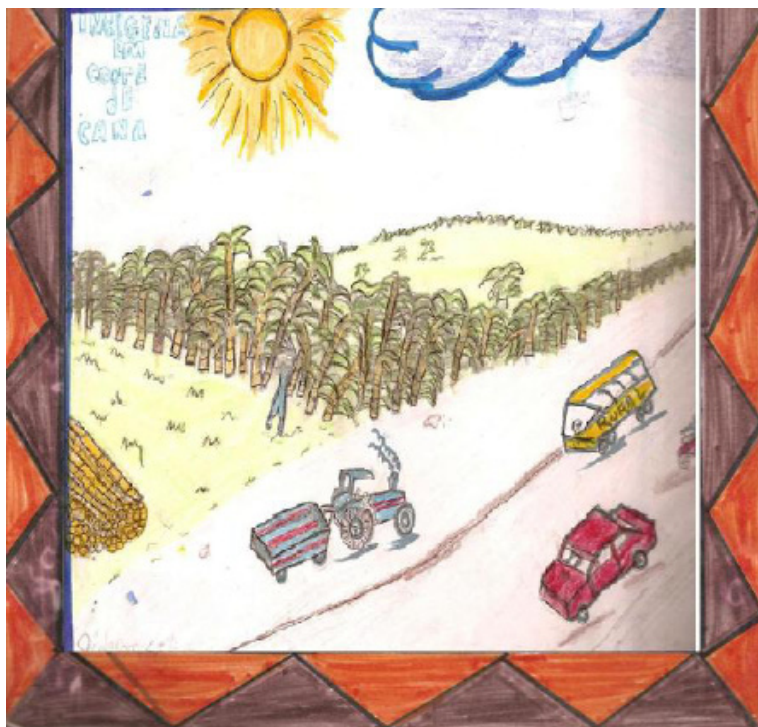
Imagem VII
O índio e o trabalho na Usina



Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice.

Fonte: Trabalho de campo, 2011.

Imagem VIII
O índio no corte de cana



Autoria: Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Araporã, sob orientação da professora Alice.

Fonte: Trabalho de campo, 2011.

É interessante observar que, diferentemente do desenho da imagem V, no qual o indígena aparece em destaque ao lado de sua roça, nas situações em que está trabalhando no corte da cana, seu tamanho vai sendo diminuído, paulatinamente sendo suplantado pela presença cada vez maior da plantação de cana-de-açúcar.

Na imagem VI e no desenho superior da imagem VII, ainda vemos em primeiro plano os indígenas como personagens principais da trama ali narradas, contudo, se não fosse pelos textos que acompanham as ima-

gens, nosso olhar estereotipado do que vem a ser indígena não conseguiria identificá-los como tal nessas cenas.

No desenho inferior da imagem VII e na imagem VIII, as imagens dos indígenas vão se perdendo em meio a enormidade do canal. Eles continuam trabalhando, dá para ver pelos seus movimentos, agora por uma inusitada perspectiva inclinada e panorâmica, colocando os personagens percebidos pela primeira vez de cima para baixo. Todos os demais desenhos os indígenas sempre eram vistos num plano horizontal, sempre ocupando o mesmo volume físico do branco, mas agora eles estão diminutos.

Na imagem VIII 10 ficam quase despercebidos, escondidos em meio ao canal, não só pela extensão dessa plantação, como também pelo destaque dado, pelo aluno, aos veículos automotores (o trator, o ônibus que transporta os trabalhadores para as plantações e o carro) na cena desenhada.

Poderíamos questionar: será que, de alguma maneira, a “diminuição do tamanho” dos indígenas nos desenhos não reflete o próprio sentimento de inferioridade dos mesmos perante os não índios e o mundo em que vivem, majoritariamente dominado pelos valores destes?

Outra questão que nos chamou atenção no conjunto dos desenhos foi o fato de haver uma mudança na forma dos indígenas representarem a si próprios conforme o tempo retratado. Enquanto nos desenhos das imagens III e IV, os quais tratam do momento dos primeiros contatos e início da colonização, os indígenas aparecem com suas roupas tradicionais e utilizando adornos como cocares, já nos desenhos apresentados da imagem V em diante, os indígenas aparecem vestidos com roupas ocidentalizadas, dos não índios, o que não permite, do ponto de vista visual imediato, distingui-los ou identificá-los como indígenas a partir dos estereótipos construídos sobre sua aparência.

Estariam os alunos indígenas procurando dizer que, embora o contato com o não índio tenha provocado mudanças em seus modos de vida, como por exemplo, a forma de se vestirem, para eles isso não significa a

perda de identidade? Ou estariam eles querendo expressar o desejo de não serem mais diferenciados, se integrarem aos valores majoritários e hegemônicos dessa sociedade que os marginaliza?

Todas essas questões permitem que possamos refletir sobre a construção de uma geografia vivenciada pelos indígenas nas suas relações espaciais cotidianas, possibilitando identificarmos uma espécie de trajetória socioespacial construída ao longo do tempo a partir do olhar que os mesmos possuem sobre sua própria vivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo neste texto foi analisar alguns desenhos elaborados por alunos indígenas em aulas de geografia visando a reflexão sobre as relações entre imagem e pensamento espacial a partir dos elementos e potencialidades presentes nos mesmos.

A partir da breve análise aqui realizada, foi possível identificarmos elementos que permeiam as múltiplas trajetórias constituintes das diversas espacialidades presentes no cotidiano dos alunos da Escola Indígena Araporã, localizada na Reserva Indígena de Dourados.

As relações de poder, de encontros e desencontros entre índios e não índios e entre as diferentes etnias que compõem essa reserva, estão presentes nos desenhos elaborados pelos alunos e expressam um pouco de suas geografias.

É importante salientar, no entanto, que a expressão dessas geografias só foi possível devido à “abertura” realizada pela professora no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Ao desenvolver conteúdos e temas de uma **geografia maior, foram expressas possíveis geografias menores** (OLIVEIRA Jr, 2009). Acreditamos que é neste sentido, portanto, que devemos pensar a formação de professores de geografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, Bruno. Educação escolar ou educação indígena? In: TEDESCHI, Losandro A. *et al.* (Orgs.) **Abordagens interculturais**. Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, 2008, p. 173-178.

LIMA, Salvadora C. A. Espaço Guarani Mato-grossense: ocupação e confinamento. In. **XIII Encontro Internacional Humboldt: América Latina como geografia: perspectivas de desenvolvimento nacional?** Dourados-MS. 2011.

OLIVEIRA Jr., Wenceslao M. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n.3(60), p. 17-28, set./dez. 2009.

_____. Desenhos e escutas. In: NUNES, Flaviana G. (Org.) **Ensino de geografia: novos olhares e práticas**. Dourados: Editora da UFGD, 2011, p. 13-36.

SANTANA Jr., Jaime R. **A reserva indígena de Dourados – MS: considerações iniciais sobre o modo de vida Guarani**. 2007. 65 f. Monografia (Geografia) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados.

_____. Produção e reprodução indígena: o vir e o porvir na Reserva de Dourados/MS. **Campo-Território**. v.5, n.9, 2010. p. 203-236.

SEMED/NEEI. Secretaria Municipal de Educação/Núcleo de Educação Indígena. **Relatório Situacional das Aldeias Indígenas de Dourados/MS**. Dourados, 2011.

TROQUEZ, M. C. C. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)**. 2006. Dissertação (Mestrado História). Dourados, MS: UFGD.

MAPA(S) DE UM TRABALHO DE CIDADE

Gisele Girardi

Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da
Universidade Federal do Espírito Santo
g.girardi@uol.com.br

Ludovico Muniz Lima

Graduando em Geografia pela UFES
ludovicomuniz@yahoo.com.br

Lorena Marinho Aranha

Graduanda em Geografia pela UFES/PIVIC
lorenaranja@gmail.com

André Azoury Vargas

Graduando em Geografia pela UFES
andrezou_2@hotmail.com

Participantes do polo Vitória no Projeto Imagens, Geografias e Educação

INTRODUÇÃO

Mapa e cartografia são termos comuns no universo da geografia, na produção acadêmica, no ensino, nas dimensões práticas e técnicas. O mundo contemporâneo, no entanto, tem colocado desafios neste campo. Há dificuldades em elaborações novas com a cartografia e com os mapas, cuja rigidez científica tem bloqueado sua inserção mais ampla nos processos de produção de pensamentos sobre o espaço na contemporaneidade. É no seio desta crise que habitamos.

Este texto se ancora em uma experiência em pesquisa e ensino em cartografia geográfica no intuito de apresentar pistas do caminho que temos tomado como possibilidade de pensar a política espacial das imagens

cartográficas e seus desdobramentos na geografia. Com ele objetivamos, antes de tudo, promover aberturas dialógicas neste campo de conhecimento, tomando como referência escritos de Deleuze e Guattari (e de autores que lidam com sua filosofia), para tentar estabelecer conexões com a cartografia crítica e com a geografia contemporânea.

MAPA, MAPA, CARTOGRAFIA, CARTOGRAFIA

O objeto da ciência é criar funções, o da arte é criar agregados sensíveis e o da filosofia é criar conceitos (DELEUZE, 1992). Esses três domínios são apontados por Deleuze como campos de produção de pensamentos, de criação de ideias. Ainda que tenham objetivos diferentes, uma se alimenta da outra em seus próprios processos. A partir disso, Deleuze e Guattari tomam tanto a arte como a ciência para criação de conceitos com a perspectiva de compreender como se pensa e delas extraem termos que, deslocados de suas definições originais, fornecem referências para o caminho do pensar o pensamento.

[...] quando sua filosofia se põe em relação intrínseca com saberes de outros domínios — com outros modos de expressão —, o objetivo não é fundá-los, justificá-los ou legitimá-los, mas estabelecer conexões ou ressonâncias de um domínio a outro a partir da questão central que orienta suas investigações: ‘o que significa pensar?’, ‘o que é ter uma ideia?’ na filosofia, nas ciências, nas artes, na literatura (MACHADO, 2009, p.12-13).

É assim que os termos mapa e cartografia, **bem como árvore, rizoma, território**, entre tantos outros são tomados na produção filosófica de Deleuze e Guattari. É importante compreender esta distinção ou, ao menos, os campos nos quais estes termos são utilizados, mesmo que visando suas misturas.

Se Deleuze e Guattari tomam termos que são próprios das ciências geográfica e cartográfica (Território/territorialização-desterritorialização-reterritorialização; Espaço – liso e estriado; Mapa, Cartografia) é porque

a geografia mobiliza modos de pensar sobre o pensamento potentes para eles, a ponto de se referirem a uma geofilosofia¹.

Estes filósofos associam a metafísica da ciência moderna a uma lógica que denominam arbórea. Nesta, as raízes são os princípios gerais comuns a partir das quais tudo deriva por dualismo: do caule deriva o ramo, do ramo deriva a folha, hierarquicamente. Assim, mesmo na “ponta” do sistema arbóreo encontra-se o princípio que é raiz. Eles propõem pensar a partir do rizoma, no qual nada é definido a priori, não há hierarquia e o devir depende dos encontros nos nós dos segmentos que compõe o rizoma. De um rizoma pode derivar raiz, caule, folha, etc.; ao mesmo tempo, em qualquer parte – na raiz, no caule, nas folhas – podem surgir rizomas. A ausência de hierarquia como condição é o que permite a multiplicidade.

Se aplicarmos, a título de exemplo, a lógica arborescente para o entendimento da ciência cartográfica moderna, podemos identificar como raiz o princípio da representação, ou seja, a mediação entre usuário do mapa e a realidade, por vezes até a substituição, para o usuário, da realidade. No caule desta árvore encontraríamos a escala, a visão vertical, a legenda, as coordenadas – todas derivadas do princípio da representação. No ramo das legendas encontraríamos os códigos gráficos e linguísticos, os cálculos de figuras geométricas, a gestalt aplicada à eficiência na leitura de sinais gráficos, os símbolos culturais e assim por diante. Mesmo chegan-

1 Deleuze e Guattari têm como problema central a relação do pensamento com a terra, uma relação “que é propriamente geográfica, e não histórica, pois o surgimento ou nascimento da filosofia depende mais de um meio do que de uma origem, motivo pelo qual buscam determinar que meio precisamente é este. Em primeiro lugar, o meio de imanência da Cidade grega, com sua pura sociabilidade, amizade e gosto pela opinião, troca de opiniões, sobretudo em Atenas, a autóctone, onde os filósofos estrangeiros encontram, assim como artesãos e mercadores, uma mobilidade e uma liberdade negada pelos Estados imperiais. De modo que se a filosofia surge ou se inventa na Grécia, dizem eles, é devido a uma contingência mais do que a uma necessidade, como também ocorre em seu ressurgimento ou reinvenção na modernidade” (FERREIRA, 2009, p.10-11).

do às folhas, ou seja, às especializações de cada uma destas ramificações (como a fórmula específica para o cálculo de áreas de círculos proporcionais), o princípio representacional é reconhecido. Este reconhecimento do princípio é chamado pelos autores de decalque.

Mas não é nossa intenção aqui a sistematização de todo o “sistema arbóreo” da ciência cartográfica moderna. Lançamos mão desse exemplo somente para gerar referências para o acompanhamento da argumentação dos autores em que nos apoiamos, utilizando o campo de conhecimento em que nos inserimos. O mesmo pode ser pensado em relação à ciência moderna de um modo geral, ao sistema patriarcal etc., em que se reconheça a hierarquia e o decalque.

Continuando ainda no exemplo da ciência cartográfica, como se poderia proceder por rizoma? Del Casino Jr. e Hanna sugerem que os mapas

[...] não são limitados pelo papel no qual eles são impressos ou na parede sobre a qual puderam ser rabiscados. Cada vinco, dobra e lágrima produz um novo processamento, uma nova possibilidade, uma nova (re)apresentação, um novo momento de produção e consumo, autoria e leitura, objetivação e subjetivação, representação e prática (DEL CASINO Jr.; HANNA, 2006, p. 36 – Tradução nossa).

Com isso, os autores apresentam mapa como componente de um encontro, cujo resultado não está pré-definido, mas é dependente daquele encontro. Assim, ao olhar um mapa tanto é possível que o leitor reconheça o princípio da representação em cartografia (o que remete à lógica arbórea), que o faça chegar a um determinado local utilizando as referências do mapa na confrontação com elementos da paisagem, tanto como é possível que lhe desencadeie uma sequência de sensações que o faça pedir alguém em casamento. Ao pensarmos pela lógica arborescente, auxiliar a pedir alguém em casamento não cabe como função do mapa e da cartografia. No entanto, pela lógica rizomática é possível.

Não se trata, contudo, de dualismo ou oposição de dois modelos, mas “do modelo [a árvore] que não para de se erigir e de se entranhar, e do processo [rizomático] que não para de se alongar, de romper-se e de retomar” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p.31). Não é uma questão do certo “ou” do errado, mas de um “e” outro. A crítica que Deleuze e Guattari fazem à metafísica da ciência moderna ancora-se no entendimento da insuficiência do modelo arborescente para pensar no mundo contemporâneo. A lógica arborescente se adéqua a práticas totalitárias e homogeneizantes que, ao se hegemonizarem, tendem a impedir a multiplicidade e a diferença.

Para estes autores, agenciamentos produzem territórios (provisoriamente reconhecíveis) cujos limites estão sempre sob tensão entre sua manutenção e seu rompimento ou reconfiguração. O motor deste rompimento ou reconfiguração pode ser de qualquer natureza ou substância, brusco ou contínuo, não importa. O reconhecimento dos elementos, forças etc. que compõe este território é o mapa deste território e o processo de desmanchamento de um território e reconstituição de outro (reterritorialização) se faz por linhas de fuga (vetor de desterritorialização). O acompanhamento da constituição e desfazimento dos territórios, ou seja, o entendimento das linhas de fuga é, para os autores, a cartografia.

Temos, assim, que mapa e cartografia para Deleuze e Guattari são operatórios de modos de pensar o pensamento. O mapa, para eles, conforme apresenta Lama,

[...] não se limita só ao desenho que representa em duas dimensões um território geográfico, mas, como ferramenta de conhecimento e produção do real, se estende a qualquer (re)apresentação de uma situação complexa que situa sobre um mesmo plano (metafórico) relações e elementos heterogêneos, processos sociais, políticos, mentais ou tecnológicos, acontecimentos, lugares, imaginários, etc. (LAMA, 2009, p. 125 – Tradução nossa).

O ponto de convergência entre mapa entendido como elemento gráfico que registra (o que faz pensar em, ou conduz a, práticas espaciais,

entendendo esta como noção-base para a ciência cartográfica) e o mapa conceito de Deleuze e Guattari é a potencialidade para o se localizar e orientar no mundo. Compreendemos ser esta uma ideia instigante para pensar a cartografia geográfica, contanto que os verbos localizar e orientar não reportem necessariamente ao sistema árvore da ciência cartográfica, conforme exemplificado acima, ou seja, não produzam um fechamento em termos do sistema de referência terrestre ancorado no espaço absoluto.

Em nossas práticas de ensino e pesquisa temos tentado lidar com estes âmbitos. Temos tentado problematizar a ciência cartográfica que compõe o arcabouço de conhecimentos considerados necessários à ciência geográfica com os conceitos de mapa e cartografia da filosofia de Deleuze e Guattari. Apresentaremos procedimentos, produtos e pensamentos gestados a partir de uma destas práticas.

MAPEAMENTO DE RUGOSIDADES ESPACIAIS

Como estratégia de problematização da cartografia geográfica nos âmbitos de ensino e de pesquisa, temos proposto a realização de um exercício que consiste em colocar em tensão três dimensões da atividade geográfica: o teórico-conceitual, o empírico e a linguagem cartográfica; o mote dessas inten(s)ções é o “mapeamento das rugosidades espaciais”.

Ao partirmos de um conceito geográfico como o de rugosidades espaciais e buscarmos sua realização em um mapa, estamos, antes de qualquer coisa, colocando em tensão a produção cartográfica no interior da geografia, deslocando esta produção de sua origem clássica de representação da superfície terrestre (o que implica em localizações absolutas e visões de cima) e dobrando-as no diálogo com os conceitos. Rugosidades espaciais, ainda que impliquem em um olhar para o passado, e em certa arqueologia para entendimento do prático-inerte, e isto significa dizer “o já-conhecido”, são um olhar no/do presente. Num presente em que en-

contros se dão, ou não; na produção do espaço como a efemeridade do acontecimento que pôs em relação objetos e ações.

Trabalhamos, no decorrer de vários períodos letivos, com o mesmo mote, na mesma área (Cidade Alta, em Vitória-ES)², mas com estratégias distintas. Centraremos nossas análises nos processos/produtos relativos ao período 2011/2, pois a estratégia utilizada fornece mais riqueza para o que se pretende discutir. Em semestres anteriores (períodos 2008/1 a 2011/1) os grupos tinham de realizar o mapeamento abarcando toda a área da Cidade Alta (chamada “Colina histórica”, aproximadamente 0,25 km²). O tamanho da área, a densidade de construções de tempos variados e a dinâmica da mudança nas funções conduziam a certas generalizações que, ainda que coerentes com o conceito de rugosidades, enfatizavam o patrimônio arquitetônico (o fixo) mais do que as relações (os fluxos).

No período 2011/2 houve mudança significativa no recorte e na forma. Se antes o recorte era a da Cidade Alta como um todo, agora foi uma só rua. Se a escala anterior implicava em generalizações que evidenciavam o fixo, a escala da rua impunha outro tipo de exploração e não comportava muitas generalizações, liberando o adensamento do olhar para as dimensões mais imediatas do plano da vida cotidiana. Mundo buscado nos detalhes e não somente detalhes de um mundo. E deles foram feitos mapas.

2 Trata-se de um sítio que contém construções datadas desde o século XVI, além de formas que revelam vários processos históricos espírito-santenses: a configuração natural original como elemento de abrigo e fortificação e sua relação com a disposição dos patrimônios mais antigos; formas arquitetônicas ligadas à renovação urbana decorrente da economia cafeeira e também decorrentes da implantação dos grandes projetos industriais (verticalização). Estas implicaram, por sua vez, em sucessivas áreas de aterro, em diversidade viária que conota mudanças nas modalidades de transportes, em variadas formas de habitar a cidade. Por ter sido centro político e econômico da cidade até os anos 1980, aproximadamente, abrigou o “novo” de cada uma das épocas e sua paisagem é um verdadeiro palimpsesto. Daí seu caráter didático na compreensão das rugosidades. Apesar de ainda sediar o governo do Estado, o crescimento metropolitano transformou a Cidade Alta em local tangente aos eixos de circulação, o que faz com que parte significativa da população da própria cidade ou da região metropolitana nunca tenha circulado por lá.

A estratégia utilizada na realização desta experiência foi a leitura/discussão de textos sobre o conceito de rugosidades espaciais (SANTOS, 1986; TRINDADE Jr., 1996) bem como o capítulo do livro “Pelo Espaço” de Doreen Massey intitulado “Caindo nas armadilhas do mapa” (MASSEY, 2008). Foram selecionadas ruas (ou trechos de ruas) da Cidade Alta, arranjadas e numeradas de modo a compor um percurso geral, um circuito. As ruas foram sorteadas por duplas de alunos. Cada dupla deveria percorrer a rua sorteada, observá-la, até que algum tema os afetasse para que a partir daí produzissem o mapa. O mapeamento era livre no aspecto metodológico, mas deveria significar, para eles, uma coerência com aquilo que os sensibilizou naquele fragmento da cidade. A apresentação do mapa se daria no próprio local, em um trabalho de campo e as duplas deveriam conduzir a turma em cada um dos trechos, prevendo pontos para observação, paradas, etc.

Derivamos, assim, exclusivamente do ensino da competência em cartografia pautada nas prescrições existentes (escala, legenda, norte, semiologia gráfica...) para enfatizar as possibilidades performáticas e os atravessamentos afetivos na produção do mapa. Buscamos problematizar a árvore, tentar fugir do decalque. Procuramos superar uma cartografia somente comunicativa para explorar dimensões expressivas.

A DIFÍCIL FUGA DO DECALQUE

No início deste texto esboçamos um entendimento do sistema arbóreo da ciência cartográfica moderna, identificando a representação como princípio-raiz decalcável por todo o sistema. Corroboramos com este entendimento a discussão apresentada Kitchin, Perkins e Dodge (2009), em que afirmam:

Com respeito à cartografia, sua ontologia fundacional é que o mundo pode ser objetivamente e verdadeiramente mapeado usando técnicas científicas que capturam e mostram informação espacial. Cartografia nestes termos é puramente técnica e se desenvol-

ve por perguntas auto-referenciais, questões procedimentais de si mesma que objetivam refinar e ampliar como mapas são desenhados e comunicam (KITCHIN; PERKINS; DODGE, 2009, p. 11 – Tradução nossa).

Estes parâmetros, desenvolvidos no decorrer da estruturação e valorização técnica e política da prática cartográfica, embasaram a maior parte das imagens cartográficas produzidas no ocidente desde a era moderna, transformaram-se na referência da cultura visual que temos sobre mapas. É o que em outro escrito identificamos como Cartografia maior (GIRARDI, 2011).

Na relação com a geografia, estes parâmetros alçaram a produção de mapas no rol das práticas geográficas legítimas desde o contexto de “surgimento” da ciência geográfica, no século XVIII, como imagem privilegiada a falar do espaço. A base filosófica do pensamento geográfico moderno e os mapas cartesianos se coadunam. Quando os paradigmas da ciência geográfica se modificam, a cartografia já goza de relativa autonomia em relação às formulações sobre o espaço geográfico, levando a um abandono paulatino da produção de imagens cartográficas como elemento básico da formulação geográfica. O que no contemporâneo é revalorizado o é fortemente na vinculação com os ramos em que o espaço absoluto é pressuposto, traduzido em geotecnologias, que em geral vão contribuir para ampliar a força do princípio-raiz, fortalecendo os decalques.

No que se refere ao contexto de uso dos mapas na escola e sua relação com uma imaginação espacial, Oliveira Jr. apontou que:

[...] os mapas fazem, portanto, parte da ficção que o Estado cria, dos discursos de verdade que circulam entre nós. Eles, os mapas, estão a nos educar o pensamento por meio da educação dos olhos para esta ficção, uma educação que nos leva a memorizar as fronteiras políticas como a única maneira de nos movimentarmos – encontrarmos os lugares, referenciá-los, relacioná-los uns aos outros – nas obras cartográficas. Uma evidente política de criação de uma memória pública. Podemos dizer que este é um gesto cultural, nada inocente, de apagamento de outras maneiras de imaginar o espaço,

de relacionar lugares, de estabelecer conexões e ações territoriais que não aquele ancorado nas marcas territoriais implementadas e reguladas pelo Estado. Isto se dá de maneira muito mais forte nos mapas voltados aos escolares que nos mapas voltados aos profissionais (OLIVEIRA Jr., 2011, p. 4).

Nessas palavras de Oliveira Jr. podemos vislumbrar que a cartografia veiculada na escola está também a reforçar o decalque para que o espaço-Estado possa ser ensinado e aprendido.

É grande a força do princípio-raiz da representação, que implica igualmente no paradigma do “mapa como meio de comunicação”. Sobre isto se ressalta que comunicar por mapas, ainda que comporte amplas possibilidades, é uma modalidade que se assenta na “tradução gráfica” (coerente com o princípio representativo) dos fenômenos espaciais no mapa. E esta tradução é considerada, de modo amplo, “a” linguagem cartográfica.

O que poderíamos inferir de decalque em práticas cartográficas como a que realizamos no mapeamento de rugosidades espaciais? A preocupação com esta questão é que nos fez mudar a estratégia, como apresentado anteriormente. Começar pela planta da cidade para chegar ao conceito de rugosidade é o que podemos identificar como uma ação de decalque, no qual se estabelece, um compromisso com os cânones da cartografia clássica antes do que com o conceito do espacial. Olhar para os fixos, o arquitetônico, as heranças materiais e o prático-inerte comprometidos com a localização absoluta, é reafirmar aquele modo de olhar para o espaço e, por este caminho, decalcar a ideia do mapa como representação no modelo cartográfico cartesiano.

Ao escrever sobre o processo artístico do pintor Francis Bacon, Deleuze no livro “Lógica da Sensação” apresenta pistas que nos ajudam a pensar nas dificuldades da fuga do decalque em cartografia:

É um erro acreditar que o pintor esteja diante de uma superfície em branco. [...] Tudo o que ele tem na cabeça ou ao seu redor já está na tela, mais ou menos virtualmente, mais ou menos atualmente,

antes que ele comece o trabalho. Tudo isso está presente na tela, sob forma de imagens reais ou virtuais. De tal forma que o pintor não tem de preencher uma superfície em branco, mas sim esvaziá-la, desobstruí-la, limpá-la. Portanto ele não pinta para reproduzir na tela um objeto que funciona como modelo; ele pinta sobre imagens que já estão lá, para produzir uma tela cujo funcionamento subverta as relações do modelo com a cópia. Em suma, o que é preciso definir são todos esses “dados” que estão na tela antes que o trabalho do pintor comece. E, entre esses dados, quais são um obstáculo, quais são uma ajuda ou mesmo os efeitos de um trabalho preparatório (DELEUZE, 2007, p. 91).

Se transportarmos a tela em branco do pintor para uma folha ou uma tela de computador em branco que está diante de nós em virtude de uma “ordem” do tipo “faça um mapa”, toda nossa cultura visual sobre mapas e, no caso dos praticantes da geografia, todo peso teórico, epistemológico e político sobre a espacialidade, já preencheu aquele papel ou display. O decalque da representação cartográfica atua em nós como os clichês em Francis Bacon. Entender os dados que obstaculizam e os que ajudam a subverter as relações do modelo [mundo] com a cópia [mapa] parece ser um caminho profícuo para a fuga do decalque. Não só comunicar com mapas, mas também utilizar mapas como matéria para expressão.

MAPA(S) DE UM TRABALHO DE CIDADE

Os diferentes mapas produzidos na atividade de mapeamento de rugosidades a que nos referimos não podem ser avaliados pelas regras clássicas da cartografia. Fazer isso seria recorrer ao decalque. Ainda que se reconheça na produção daqueles mapas etapas dos procedimentos clássicos de mapeamento, como a perspectiva comunicativa na sua vinculação com a informação extraída da observação, as perspectiva expressiva e performativa ganharam relevo.

A perspectiva expressiva não visa ocultar ou romper com a perspectiva comunicativa, pois ela é potente para o que se propõe realizar. Sua questão-chave é como criar fissuras, deslocar a linguagem, provocar ques-

tionamentos no que está estabelecido e promover uma nova visão acerca das maneiras de ser e estar no espaço.

No exercício em análise, as imagens cartográficas geradas foram expressivas porque tiveram a produção atravessada por uma afetação que o lugar promoveu nos corpos dos estudantes. A partir desta afetação tentaram entender o que no papel em branco obstruía e o que ajudava. E a partir daí criaram. Mas a expressividade e a performatividade realizaram-se de fato no encontro com o mapa no trabalho de campo, onde os agenciamentos aconteceram misturando ora o fixo, ora o variável e inusitado.

A necessidade de dizer do/no centro da cidade de Vitória, a partir de experiências afetivas que transformaram uma aula de campo em diferentes performances cartográficas, desdobrou-se em um texto-mapa³ permeado por expressividade, por pequenas narrativas afetivas, acontecimentos que adensam poeticamente a imaginação da Cidade Alta como lugar. A partir dele tentaremos aprofundar algumas das discussões delineadas nesse texto.

MAPA(S) DE UM TRABALHO DE CIDADE⁴ – 10/12/11

A previsão do tempo era de 60% de probabilidade de chuva. A previsão se concretizou. Um dia de abre-e-fecha de guarda-chuvas e sombrinhas de várias cores, idades e estados.

Primeiro trecho. Mapa por sentidos. Malena e Jordano guiam o grupo da Praça Costa Pereira à Catedral pela escadaria São Diogo, ruas Erotbildes Rosendo e José Marcelino. “Pare, sinta, observe”. Escritos em um muro que inspiram

3 Ao término do trabalho de campo que compôs a atividade de mapeamento de rugosidade no período 2011/2 foi produzido um texto, originalmente denominado “Memórias de Campo - 10/12/11”, a título de avaliação coletiva das produções dos estudantes. Ainda que sua escrita inicial tenha sido individual (da professora), sua circulação entre todos os que participaram da atividade e seus comentários transformou-o em um texto coletivo. Ele foi renomeado para “Mapa(s) de um trabalho de cidade – 10/12/11”

4 Esta expressão deriva de uma brincadeira dos alunos sobre esta atividade. No final de uma das edições, um aluno veio, jocosamente, reclamar que estava se sentindo enganado, pois havia se preparado para um “trabalho de campo” e o que teve foi um “trabalho de cidade”, o que acabou se transformando na alcunha desta prática.

a ideia. Andressa e Ronald sobem vendados. Os demais veem. Cbeiros e sons são compartilhados, distinguidos. Motoboys. Na composição do mapa audição, olfato, tato e visão são ativados. O paladar fecha a sessão. Balas que remetem às infâncias.

Segundo trecho. Silvana e Josimar guiam a descida da rua Professor Baltazar. Paralelepípedos. Trecho íngreme e escorregadio. Mapa de tempos contados pelas janelas e varandas. Uma casa que parece fora de contexto. “Quem são vocês e o que estão fazendo?” pergunta uma senhora saída de um dos prédios. A explicação parece satisfazê-la. Da Treze de Maio à Sete de Setembro a rua é outra. Asfalto, plano, carros, muitos. Caminhos da informação: sobre a farmácia, a cartomante; sobre a casa verde, uma profusão de fios e cabos.

Terceiro trecho. Piolbo, dia da abolição, revelação de fotos, suplementos alimentares. Maria Célia e Geraldo nos conduzem pela estreita e tortuosa rua Treze de Maio com seu mapa tridimensional com carrinhos de brinquedo. A presença dos carrinhos é reveladora da própria rua. Uma rua que não comporta tanto carro, não comporta a velocidade deles. O atropelamento do cão comove a todos. Geraldo compartilha suas memórias do Britz Bar, só comparável ao atual Triângulo das Bermudas pelo afluxo de gente.

Quarto trecho. Pelames. Ketlen e Rose iniciam na praça Ubaldino Ramallete, que perdeu o prédio da Prefeitura e ganhou a estátua do trabalho. Os sons dos carros, da feira e finalmente a chuva nos fazem deslocar para a igreja do Carmo. No mapa, camadas de fotos adensam informações sobre a modificação da paisagem. A fábrica de óculos que ninguém quer comprar. O vigilante ouve atento, depois chama a professora para ver, no interior da igreja, as imagens do que Ketlen e Rose apresentavam. “Elas explicaram tudo certinho!”

Quinto trecho. Rua Gama Rosa. Gabriel e Samuel avisam: “atenção para os prédios e calçadas. Pararemos no Augustus Botiquim”. Restos fisiológicos na calçada. Uns desviam. Alguém pisa. No Augustus uma placa informa daquele prédio e também de todo aquele lado da rua “um condomínio de casas para funcionários de alto escalão...” O mapa em EVA codifica e conduz as observações. Samuel nos emociona com sua poesia. Os pavimentos das calçadas falam da dinâmica da rua.

Sexto trecho. Feira livre nova, existente desde outubro, galerias Boulevard e Jeane d’Arc, Casa Aberta. Gabriel e Leonardo haviam mostrado em seus mapas de an[t]igamente a atualmente a mudança de conteúdo social da rua Sete. Construções guardam resquícios de um período de elitização da rua, hoje transformado em espaço

popular. A feira é conquista recente dos moradores, indícios de reocupação residencial do centro. Sons, toldos e cheiros da feira desviam a atenção das fachadas, mas permitem sentir outros movimentos da vida.

Sétimo trecho. Rua Coronel Monjardim. Cessa o ruído da feira. Pedro e Ronald guiam a observação até voltarmos ao convento do Carmo, hoje Escola Municipal São Vicente de Paulo que estava em dia de Escola Aberta. A instalação do mapa-varal com seus códigos coloridos e pictográficos de forma-função-processo, com adensamentos fotográficos para o Centro de Referência da Terceira Idade e para o próprio conjunto do Carmo, ocupou o saguão da escola, realizou a escola aberta. Realizou, também, o encontro emocionado de Jucelda com sua irmã.

Pausa. Meio dia, metade do trabalho cumprido. Corpos merecem algum descanso e alguma reposição de energias. Meia hora para isso. Reencontro na praça Irmã Josepha Hosanah.

Oitavo trecho. Caminho do bonde, da Coronel Monjardim ao viaduto Caramuru. Nicollas fala dos casarões, do Lorenzoni (o que era – castelinho – e o que é – prédio alto e com muitos apartamentos). Apoiar-se em mapas derivados de SIG, feitos pelo ausente Rômulo. Cores para os diferentes usos. No cruzamento ocupamos um toldo, mas o ruído dos automóveis incomoda. No viaduto Caramuru é contada a história do bonde que nunca passou, mas cujos trilhos preservados fazem lembrar que este transporte já existiu por lá.

Nono trecho. Mapa em composição. Andressa e Jucelda, no mesmo toldo protegendo da chuva e barulhento, vão quebrando a frieza da planta baixa ao plotar, em contraponto ao que se observa, imagens do passado. Subimos a estreita e estranha rua Adão Benezath. Casa varada, prédio com janela quase ao nível da rua. Encontro com Catulo. Medo de Negão, o cão. Guias pelas ruínas de alguma coisa muito do passado, tombada pelas leis dos homens e pela natureza, de pedras... as pedras... as pedras...

Décimo trecho. Convento de São Francisco. Livro-mapa. Rubyana e Daiane mostram, a cada página do livro, uma página da história. O vigilante-calouro Calil, muito gentil, nos permite passar pelo convento em reforma, usar a infraestrutura para recompor o corpo. O trabalhador da reforma dá explicações sobre o ossário, sobre a capela das Neves. Ao perguntar nossa origem desiste de explicar “Vocês devem saber mais do que eu”. Perante um grupo atento a

uma casa enquanto explicações eram dadas um vizinho grita “É minha, quer comprar?”

Décimo primeiro trecho. Recompensa para quem der informações sobre o envenenador dos cães. Capela do século XVI com arranjo interno modificado pelo Concílio do Vaticano II, assim disse Ana, do Projeto Visitar, e com parte externa modificada em virtude da lei de acessibilidade. Loja maçônica, cheiro de camarão, livro. Casa de Moniz Freire, Fórum Moniz Freire, Rua Moniz Freire. Casas de vários tempos, restaurante sem-o-ser. Casarão Cerqueira Lima, em restauração, ex-macabro e árabe, por dentro. Palácio Domingos Martins, por fora, eclético e deteriorado. Alisson e Aquiles nos guiam por esta densidade com seu mapa-mural.

Décimo segundo trecho. “Casamentos duradouros e felizes” é a lenda que sustenta o fluxo de gentes para aquela parte da cidade. Lá estamos nós espectadores do mapa de Rúbia e Jailton, composto de imagens com molduras codificadoras de tempos, permanências e mudanças. Da igreja São Gonçalo ao Palácio Anchieta a segurança é a chave de observação das construções “Vejam os muros, as grades, câmeras de segurança; grades posteriores às construções, grades presentes quando da própria construção”. Casamento, felicidade, segurança, poder.

Décimo terceiro trecho. Eliane e Alexandre se inspiram no filme “A casa do lago” para compor seu mapa. Tráfego de automóveis. Alguém pergunta e dá os parabéns. Mapa-filme composto de correspondências entre uma Eliane que escreve em 2011 com um Alexandre que descreve em 1926. Colégio de Santiago e Palácio Anchieta. Cais do Imperador e escadaria Bárbara Lindemberg. Porão, o bordel e Exporão, o restaurante. Ladeira do pelourinho e escadaria Maria Ortiz. Passa um carro com Alexsando e Edilaine: “estamos indo para o Mão”...

Décimo quarto trecho. Felipe e Jonas guiam as observações a partir de seu mapa de passado e presente da rua Dionízio Rozendo. Prédio da Odontotécnica, antes residência. Casarão Cerqueira Lima, antes salão da elite, hoje deteriorado e descaracterizado por um serviço imobiliário. Majestic, antes hotel construído para abrigar um Congresso de Geografia, hoje Centro Cultural. Uma senhora nos fala do luxo do hotel no passado, da amizade de seu pai com Júlio Majestic, do quão bom é morar no centro. Na calçada do prédio do Museu do Telefone há tonéis com baterias usadas, e do dono ainda aguardam o envio de fotos antigas.

Décimo quinto trecho. Anderson e Fábio nos guiam. Na rua Duque de Caxias: Cia. de Energia-Cia de Bonde-Escelsa; Secretaria da Agricultura-Incra-Museu do Samba; Tecelagem - o vidro da janela nos permite ver que é só fachada no segundo andar. Da Costa Pereira muito já foi dito, mas Anderson lembra sua infância brincada no hoje inexistente chafariz da praça. Rua Sete, por onde já passou de tudo: era braço de mar, depois caminho de bonde, depois rua asfaltada, hoje calçadão. Comércio no nível da rua e residência acima sempre foi a marca do lugar.

Avaliações e despedidas. Emoções e abraços. Um casal embriagado e feliz se aproxima e compartilha a alegria. A chuva ainda ameaça, a umidade está bem alta e escurece. Dispersão rápida. Período encerrado.

Esse texto de avaliação se pretende “mapa”. Em cada um de seus trechos há um agenciamento de processos e práticas que permitem pensar a Cidade Alta não como ícone em uma superfície, mas como lugar sujeito ao acaso, aberto. O impulso de apreender tudo aquilo que se passa, da paisagem às memórias e aos acontecimentos da rua, conecta a produção do mapa-texto ao cartógrafo apresentado por Rolnik (2006).

Sendo a tarefa do cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atentos às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é, antes de tudo, um antropófago (ROLNIK, 2006, p. 23).

Daí a possibilidade de lidar com um produto da linguagem escrita como sendo um mapa e, a partir dele, tensionar nossa compreensão do que é o exercício cartográfico, tendo sempre como pano de fundo a proposição do espaço das histórias-até-agora.

As imagens geradas durante o trabalho de campo foram fundidas em forma de texto escrito para construir um sentido antropofágico em nosso pensamento (pelo menos de forma mais “concisa”). Perdemonos em meio as diversas linguagens para compreendermos que o sentido

da cartografia não está em reconstituir um mundo que se compreenda universalmente, e sim em pulverizar múltiplas formas de apresentação do mundo. O grande esforço político aqui é o de lutar contra a homogeneização das formas de apresentar o espaço e de agir nele. O texto-mapa diz o que a imagem cartográfica clássica não é capaz de dizer e nesse sentido a provoca para que se coloque em movimento, força suas margens.

Quando chamamos o texto “Memórias de um trabalho de cidade-10/12/11” de mapa, estamos interessados em derivar por “geografias menores” como sugere Oliveira Jr., a partir da leitura de Ana Godoy: resultantes de um processo de pensamento em “experimentação ativa: não se sabe de antemão aonde se vai chegar, tampouco quais encontros se darão pelo caminho” (GODOY, apud OLIVEIRA JR., 2009, p. 26). Promove-se o encontro com o mapa, mas não é a ele que se retorna necessariamente.

Experimentamos ativamente com o(s) sentido(s) da cartografia para aproximar uma epistemologia crítica da geografia, ainda distante dos debates do fazer cartográfico, com as perspectivas contemporâneas da cartografia crítica que, embora minoritária, apresenta reflexões cada vez mais férteis para pensarmos o espaço, e a democratização das práticas e imaginações espaciais.

Como no caso do texto-mapa, um mapa da experiência do/no espaço é uma obra incompleta, inconstante, e como o próprio espaço, em devir. Há uma permanente necessidade de por em movimento uma performance que atualize o mapa, que abra novas sensações, novas possibilidades de apreender o espaço a partir de práticas novas e de conhecimentos novos.

PALAVRAS FINAIS

A “representação estática do mundo” já passou por diferentes lentes de inquirição, da denúncia ideológica à desconstrução. Autores da cartografia crítica têm sugerido uma superação da representação e a tomada do mapa como performance, como movimento político do/no espaço,

sobre bases pós-estruturalistas (KITCHIN; PERKINS; DODGE, 2009; CRAMPTON; KRYGIER, 2006; DEL CASINO Jr.; HANNA, 2006).

Muitas armadilhas nos aguardam no exercício de analisar, ou mesmo produzir uma imagem cartográfica. Há sempre o risco de sermos arrebatados pela decalcomania. É preciso deslocar radicalmente aquilo que temos de consolidado sobre o que é a cartografia, deformar sua linguagem, como buscamos fazer aqui com o auxílio da cartografia como conceito de Deleuze e Guattari, para que possamos chegar ao espaço liberto das cargas determinantes que a decalcomania nos insere a todo momento.

O movimento não é simples, nem tampouco o caminho é firme. Trata-se de situar na cartografia geográfica processos de resignificação do ato de mapear, de inventar meios para que o trabalho com o mapa o abra para possibilidades outras que ajudem a localizar e a orientar no mundo a partir das heterogeneidades e multiplicidades próprias do espacial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRAMPTON, Jeremy W.; KRYGIER, John. An introduction to critical cartography. **ACME: An International E-Journal for Critical Geographies**, v.4, n.1, p.11-33, 2006.

DEL CASINO Jr, Vincent J.; HANNA, Stephen P. Beyond the “binaries”: A methodological intervention for interrogating maps as representational practices, **ACME: An International E-Journal for Critical Geographies**, v. 4, n.1, p. 34–56, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

FERREIRA, Jean P. G. **Máquina de guerra e aparelho de estado: a geo-filosofia de Deleuze e Guattari em Mil Platôs**. 2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

GIRARDI, Gisele. Apontamentos para uma cartografia da cartografia geográfica brasileira. **Revista da ANPEGE**, v. 7, p. 237-250, 2011.

KITCHIN, Rob; PERKINS, Chris; DODGE, Martin. Thinking about maps. In: ____ (eds) **Rethinking Maps**. Routledge, 2009. p. 1-25.

LAMA, José P. La avispa y la orquídea hacen mapa en el seno de un rizoma. Cartografía y máquinas, releendo a Deleuze y Guattari. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 121-145, set./dez. 2009

MACHADO, Roberto. A Geografia do Pensamento. In: _____. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MASSEY, Doreen. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2008.

OLIVEIRA Jr., Wenceslao M. A educação visual dos mapas. In: XIII Encuentro de Geógrafos de América Latina, 2011, San José. **Anais do XIII Encuentro de Geógrafos de América Latina**. San José : Universidad Nacional de Costa Rica, 2011. v. 1.

OLIVEIRA Jr., Wenceslao M. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 17-28, set./dez. 2009.

ROLNIK, Sueli. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: HUCITEC, 1986.

TRINDADE Jr., Saint-Clair C. Estrutura, processo, função e forma: aplicabilidade à análise do espaço intra-urbano. In: CARLOS, A. F. A. (Org). **Ensaio de geografia contemporânea**: Milton Santos, obra revisitada. São Paulo : HUCITEC. 1996. p. 133-140.

Agradecimentos

Registramos aqui nossos agradecimentos aos alunos e alunas da disciplina Cartografia Geográfica II, do curso de Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo, turma 2011/2: Alexandre Rocha, Alisson Lopes, Anderson Silva, Andressa Gil, Aquiles Fideles, Claudia Massolio, Daiane Modesto, Eliana Rocon, Fabio Santos Junior, Felipe Mello, Gabriel Mayer, Gabriel Francisco, Geraldo Hagemeyer, Jailton Moreira, Jonas Silva, Jordano Brito, Josimar Freitas, Jucelda Lopes, Ketlen Bastos, Leo-

IMAGENS, GEOGRAFIAS E EDUCAÇÃO
intenções, dispersões e articulações

nardo Gusmão, Malena Silva, Maria Célia Silva, Nicollas Falcetti, Pedro Nunes, Ronald Silva, Rosimere Campos, Rubyana Vieira, Rúbia Perini, Samuel Rosa e Silvana Oliveira.

COMBATES E EXPERIMENTAÇÕES: singularidades do comum

Wenceslao Machado de Oliveira Jr

Geógrafo, professor da Faculdade de Educação da UNICAMP

Coordenador do Projeto Imagens, Geografias e Educação

wenceslao.oliveira@gmail.com

Lendo os textos postados no site do **Projeto Imagens, Geografias e Educação**¹, me fiz a pergunta: como começar uma conversa com esta gente tão diversa?

Resolvi então compor estes escritos iniciais da primeira reunião do Projeto a partir de questões e trechos que foram aparecendo na leitura dos próprios textos². Essa foi uma maneira de compor a cartografia do Projeto a partir dos traçados que já existem nele³.

No grande sobrevoo que fiz pelas linhas e entrelinhas, concluí que, em grande medida, estamos a nos perguntar: “que forças seriam capazes de nos bloquear e que convidariam a algo da ordem da resistência” em nossas pesquisas?

1 www.geoimagens.net

2 Um mês antes da reunião presencial do Projeto em Dourados foram postados no site textos escritos e obras em imagens dos pesquisadores de todos os seis pólos que o compõem. Eram versões preliminares dos artigos que compõem este livro. Tomarei alguns trechos retirados dos textos lá postados para compor estes escritos; eles aparecerão entre aspas e sem indicação de autoria de modo proposital a torna-la comum, ainda que em aparição singular.

3 Finalizada a escrita, pode-se dizer que as três partes que compõem este texto tocam, respectivamente, nas *intenções*, *dispersões* e *articulações* do Projeto Imagens, Geografias e Educação.

Penso que nosso Projeto identificou forças bloqueadoras nos três campos onde atuamos no e com o pensamento: nas imagens, na geografia e na educação. Em cada um deles fomos convidados a criar resistências, lembrando sempre que a ideia de resistência aqui não é a da contraposição ou a da superação de uma coisa por outra tida como melhor. Resistir é da ordem do colocar em devir alguma coisa para que ela comporte nela mesma outras potencialidades. Resistir é busca de proliferação, é fazer existir alguma coisa desde dentro dela mesma: re-existir se e quando se é conectado a outros elementos que antes não compunham aquela coisa – a educação, a geografia, a fotografia, a cartografia, o vídeo, o espaço...

Sendo assim, enfrentar as forças que bloqueiam não é se contrapor a algo, mas sim buscar estabelecer certos **combates** àquilo que impede o pensamento de variar, de derivar, de delirar em outras direções que poderiam vir a ser potentes para se inventar outras maneiras de habitar o mundo, de habitar aquela coisa que gostaríamos tivesse um caráter mais vívido, mais desafiador e intrincado em nossas existências contemporâneas.

Estes combates produtivos se dão, portanto, em criar variações naquilo que está bloqueado. Em nosso caso, produzir devires nas linguagens e(m) imagens, na geografia e na educação.

Por isto que entendo nosso Projeto vem se desdobrando nos três combates que nos propusemos. Cada trabalho escrito ou em imagens combate em uma, duas ou nas três frentes que estão diante de nós como forças a nos pressionar a ação e o pensamento.

Em breve resumo, seriam estes os três combates:

1. Combate no campo das imagens: assumindo a inerente dimensão educativa e subjetivadora que as imagens tem em si mesmas (assim como qualquer objeto da cultura) nos voltamos a fazer experiências e proposições de como poderíamos e podemos lidar com as imagens de outras maneiras de modo a desacostumar, a nós mesmos e aos professores e alunos de maneira geral, os sentidos e significados que damos a elas. Por exemplo: buscamos fazer a fotografia e as

obras audiovisuais **escaparem** do sentido habitual de documento do real, de prova factual-verídica da existência de algo, de neutralidade capaz de nos dar a ver a realidade em si mesma, considerando, sobretudo, que a forma de mostrar este algo é também parte dos sentidos e significados que se expressam numa certa imagem. Para todos os participantes do Projeto me pareceu estar claro que a principal ação educativa (subjativadora) de uma imagem é nos dizer como devemos experimentar a imagem, nos expormos a ela, **como imagem**.

2. Combate no campo do (conceito de) espaço: assumindo que o pensamento espacial geográfico tem sido, de certa maneira, aprisionado numa concepção redutora do que seja o espaço: como algo extensivo, sobre o qual se dispõem as coisas; como algo que se dá fora das imagens, as quais simplesmente o capturariam/registraríamos, sem que ele ganhasse existência também como/nas/através das imagens. Para nós, **o espaço é tomado como algo expresso nas obras** – mapas, fotografias, vídeos... – e não como algo ali representado. Espaço como algo que se configura na intensidade da vida (das/nas imagens) e não como uma superfície sobre a qual a vida se dá. Espaço como composições eventuais de trajetórias-forças coetâneas, humanas e inumanas, que negociam poderes-relações a cada momento-lugar, estando todas elas sempre em devir, abertas para o porvir, para outras composições espaciais que se façam existir.

3. Combate no campo da educação: que pode ser realizado **sobre/com as forças-trajetórias inumanas** que compõem a educação contemporânea (tanto escolar como não escolar) ao criarmos ou lidarmos com imagens que fogem dos sentidos e lugares culturais já estabelecidos para elas (seja dentro ou fora dos percursos escolares), uma vez que, ao forçarmos o aparecimento de outras formas

imagéticas em atividades educativas, estamos forçando também os professores e alunos a terem que lidar com as imagens (as novas e as já institucionalizadas) a partir de outras possibilidades de pensamento e criação, fazendo com que as imagens (seus usos, sentidos, significados, expressividades...) entrem em devir. Mas há muitas experiências relatadas nos textos que vêm realizando este combate na educação **diretamente sobre/com as forças-trajetórias humanas** – sobretudo docentes – ao promover experimentações em práticas formativas de professores, de modo que eles pensem em possíveis percursos curriculares que não se apoiem no saber escolar como acúmulo de informações e opiniões (há várias buscas de ruptura com a educação como informação), mas sim tomando este saber escolar como algo que prolifera pensamentos.

Nestas experimentações também se busca que estes professores venham a lidar com as imagens e linguagens de maneira menos prescritiva-gramatical (informação onde o pensamento para, se estabiliza) e mais aberta-expressiva (obra onde o pensamento acontece, prolifera, sem negar a informação nela presente, mas escapando deste sentido único instituído a elas nos ambientes escolares).

Em todas estas experimentações e(m) combates busca-se devolver às imagens o sentido e a potencia de linguagem ao coloca-las no lugar de algo **expresso nela** e não (só) de algo que representa o ausente nela.

* * *

Em muitos dos textos e imagens postados no site a cidade é o locus das ações e pensamentos. Ela é tomada tanto como expressão do mundo controlado no qual vivemos e nos sentimos livres – apesar de estarmos com nossos sentidos anestesiados por padrões, modelos, clichês de como viver – como é também a forma espacial que serve de matéria-viva e busca “criar situações para ativar esses sentidos anestesiados”. Tais possibilida-

des se dão por uma série de experimentações: se locomover e perceber o em torno com/de olhos vendados em Santa Catarina, Ceará, São Paulo e Espírito Santo; retirada do modelo usual de percepção como potência para a vida por meio de experiências corporais com o espaço e experimentações com o pensamento espacial-geográfico, experimentações filmicas com o espaço escolar; busca de ações com potência para gestar linhas de fuga que não se deem para fora, mas no meio das próprias “coisas” experimentadas (cidade, currículo, imagem-informação...).

Para além de criarem linhas de fuga aos/nos/através dos corpos humanos, estas experiências **fazem fugir** àquilo que tocam, por exemplo, o **mapa foge** de seus limites ao ser conectado com outras experiências e conceitos de mapa. A **escola foge** ao ser tomada como espaço possível para se fazer um filme em que a autoria das imagens se vê tensionada.

Aquilo em que tocam estas experimentações cria fraturas no que era antes, sem contudo negar o anterior, mas forçando-o a ser pensado e vivido de outra maneira, fazendo com que os “temas”, “assuntos”, “lugares” mobilizados nestas experimentações **sejam forçados** a serem outros desde dentro deles próprios, promovendo outras experiências deles/neles mesmos. Com isto, na experimentação de vendar os olhos o olhar não é negado, mas rasurado pelos demais sentidos físicos, pelas imagens captadas e editadas em vídeo, pelas palavras e fotografias.

Alteram-se as forças que atuam nas experiências (no corpo e no pensamento) que temos com os “temas”, “assuntos”, “lugares” mobilizados, fazendo com que estes nos apareçam cravados de outros sentidos e outros sem-sentidos que abrem vãos no pensamento que nos obrigam a continuar buscando maneiras de dizer, fazendo com que, mesmo o já dado modelo de conhecer (o olhar), entre no circuito do pensamento, ganhando novas intensidades por não mais ser um dado óbvio e único. Como consta no depoimento de um dos que experimentaram tal exercício perceptivo: “Percebemos inúmeras coisas que não somos capazes de perceber com nossos olhos abertos. É como se perdêssemos um sentido e todos os outros melhorassem intensamente. Intensamente, intenso, uma palavra que

poderia definir muito bem essa experiência. Tudo fica mais intenso, os sons, os cheiros, o calor, a brisa, enfim, a vida”.

O próprio olhar fica mais intenso, pois passa a ser atravessado por outras coisas que não compõem o ver, mas compõem o conhecer, o experimentar o espaço e o pensamento como um *fora* do já conhecido. Desgovernar o olhar e os olhos a partir de uma certa “visão da cegueira”.

Nas experimentações com imagens e corpos que atravessam os textos dos pesquisadores do Projeto, nota-se a busca da lida na/com a Educação a partir de percursos menos ou não prescritivos, pois entendemos que “sempre há percurso, e o que varia é a existência ou não de uma codificação sobre o movimento”. Buscamos escapar das codificações que impedem ou dificultam o movimento, dirigem os percursos de ver, de aprender, de pensar as/com/através das imagens que tem composto o pensamento espacial, sobretudo em ambientes educativos.

Nestes escritos encontramos desde proposições de começar a se aproximar da linguagem cartográfica pela criação de mapas singulares de um mesmo “assunto” (globalização, música) até “deambulações” que não visam chegar a algum conteúdo previamente definido, mas sim fazer variar os usos que se fazem de determinados objetos (fotografias, mapas, vídeos) ou práticas (ensino de cartografia, criação em vídeo ou fotografia).

Muitas destas experimentações trazem a potência da arte para as proximidades dos percursos de formação em vários níveis escolares, visando, sobretudo, inserir a aposta política no inusitado (no devir) que as obras de arte carregam em si. **Arte tomada como aquilo que expressa algo que passa a existir na obra**, algo que, portanto, não tem como busca comunicar, informar, explicar ou ilustrar nada (ainda que também o faça), mas sim intenciona enunciar ou exprimir algo que ainda não era sensível antes que a obra (de arte?) se tornasse sensível e, assim, tornasse sensível alguma outra dimensão daquilo que ela toca, da parte do real que ela toca, ampliando a realidade para outras margens...

Encontrei neste emaranhado de palavras e imagens pelo menos dois sentidos para a ação de expressar:

1. uma parte de nós (do grupo, de cada um...) a toma nas proximidades da transposição signica (expressar o espaço ou a globalização ou um lugar ou...) a partir de signos que o façam aparecer/representar-se/ser representado por;

2. outra parte de nós a toma nas proximidades da arte (expressar o espaço, o lugar, a globalização...) a partir da ideia de que toda expressão singular traz ao mundo algo novo (toca no excesso de real que já compunha o real mas que não nos era sensível antes da obra). Não representa, mas enuncia algo, dá existência a... uma imagem pura, aquela que escapa das imagens que já havia antes dela acerca daquilo que ela toca (o espaço, o lugar, a globalização...). “O pintor não representa o visível, ele torna visível. Aí subentendem-se as forças que não são visíveis”. Poderia o professor e o aluno assumir-se como o pintor da frase acima? Quando, onde, se...

Busca-se, nesta última perspectiva de entendimento da ação de expressar, escapar da significação, tomando os sons pelos sons, as imagens pelas imagens, não vinculando as obras/produções gestadas nas experimentações a algo que existia antes ou que se buscava alcançar/significar. Cada obra ou experimentações busca criar um novo modo de habitar o mundo, nos corpos e no pensamento, busca fazer proliferar outras experiências de/no mundo.

Escapar de qualquer asfixia. É este um dos sentidos de nossas buscas. Talvez o sentido forte neste momento. Seja, por um lado, escapar da asfixia de uma educação “ruim demais” a ponto de não dar aos universitários alguma condição de falar da globalização ou da cartografia, daquela cidade ou daquela fotografia... Seja, por outro lado, escapar da asfixia de uma educação “boa demais” a ponto de não deixar ninguém pensar, pois tudo já está indicado como fazer, eficientemente: como é para se fazer mapas, como é para se fazer vídeos, como é para se olhar as fotografias, como é para se pensar a cidade, a globalização, a... o...

São muitas as asfixias a que se busca levar ar nestas experimentações. Em muitos textos e imagens encontramos estas buscas apenas nas entrelinhas. Não se explicita(m) o(s) combate(s) ali realizados. Muito provavelmente porque ainda estamos tateando alguns dos territórios onde combatemos. A maior parte de nós (do grupo e de cada um...) circula bem por um ou dois dos três territórios agrupados neste Projeto: Imagem, Geografia, Educação. Sabemos onde há mais potência para linhas de fuga nestes territórios conhecidos. Mas titubeamos – ainda bem – quando nos perguntamos qual a virulência desta ou daquela experimentação nalgum território pouco conhecido. Flutuamos entre nós com perguntas em diversas direções: será que? será como? será onde? será quem? será não?

Somos muitos, diversos, ciosos de nossas singularidades, as quais são tão necessárias a este Projeto que tem na criação uma de suas molas conceituais. Mas estamos nos inícios desta pesquisa de múltiplos combates e talvez fosse o caso de dizermos onde visualizamos que foi maior a força de desasfixia, o que foi arrastado de seu lugar habitual, que outras educações e geografias se fizeram presentes na experimentação, que outras potencialidades as imagens assumiram nelas, que...

Mas tenho muitas dúvidas sobre aquilo que visa deixar tudo absolutamente claro. O risco de virar modelo é por demais grande numa sociedade onde a eficiência é mais valorizada que a inventividade.

Além disto, me pareceu que ainda nos falta assumir mais radicalmente nossas experimentações como **performances** nestes campos de combate, de modo a fazê-las escapar de qualquer captura modelar, ou seja, que elas sejam gestos performáticos na cultura (das imagens, da geografia, da educação), sendo assim, a um só tempo algo que cria rupturas na cultura instituída e algo que arrasta esta cultura a devires ainda inauditos, portanto mais difíceis de serem capturados como modelares. Uma música (uma oficina, um vídeo, um percurso educativo, uma cartografia...) pode ser entendida como algo repetível ou como algo irrepetível, pois que, a cada vez que se manifesta, é outra coisa, pois agencia em torno de si outras forças que a ela se conectam no momento em que ela, como performan-

ce musical, compõe um contexto, participa de um plano de experiências onde outras forças também agem. Em outras palavras, cabe assumir nossas ações e criações mais como diferença que produz diferença do que (só) diferença que (re)produz/projeta continuidades.

Proponhamos, então, que os leitores nos leiam distraidamente e, à maneira de Clarice Lispector, pesquem os sentidos e potencialidades nas entrelinhas de nossas palavras-imagens e criem variações nelas, derivando-as de nós mesmos...

* * *

Nossos textos e obras em imagens apresentam-se prenhes de singularidades regionais, de pesquisa, pessoais, e me fizeram pensar onde estaria o **comum** que nos mantém juntos. “A singularidade sempre tende ao comum: o comum é seu produto; e a singularidade é uma proliferação do comum”. Em termos deleuzianos, pergunto pelo comum e pelo singular povo porvir que ele gesta: já seríamos um povo do porvir? Em torno de que viemos a ser este povo que veio a existir? Qual foi a potência menor que nos agrupou nesta busca que é a um só tempo individual e coletiva?

Penso que é a intensão, a pretensão, o desejo de “fazer mover o sensível”, de agir com a deliberada vontade de que o sensível (o mundo) venha a ser outro neste vão que se abre entre as palavras Imagens, Geografias e Educação. Me parece que a maior força que buscamos efetivar em nossas ações é aquela que leva a pensarmos o mundo (e todas as coisas que o compõem) como um “processo de fazer-se” e não como algo já dado. Buscamos implementar devires outros num mundo que parece já estar todo traçado: currículos prescritos e prescritivos, planeta todo mapeado e estruturado, imagens já todas significadas.

Me perguntei e me pergunto: então seria o aumento de liberdade que buscamos? Me pareceu que a maior parte de nós (do grupo e de cada um...) busca implementar devires outros em coisas (cidade, imagem, escola, cartografia, esquina etc) que lhes parecem asfixiadas em seus usos e

significados, ativando nelas potências políticas inusitadas, em grande medida inesperadas, apostando que esta abertura ao porvir das coisas, este não direcionamento de sentidos e significados tem maiores possibilidades de tocar em algo novo que poderá vir a ser um elo comum (ainda que instável e provisório) de um povo porvir, daquele povo que ganha existência em torno de uma obra que traz ao mundo um novo modo de habitá-lo, uma outra geografia, uma outra educação: Menor justamente por ter se constituído na e com a rasura imposta àquilo que se postava como Maior, como modelo instituído, asfixiante e diretivo do olhar, do pensamento. Seria esta uma busca por liberdade ou seriam muito mais buscas variadas por saídas e escapadas das múltiplas prisões onde somos cotidianamente “acolhidos delicadamente” pelas instâncias massivas de subjetivação, entre elas a própria boa escola?

As dobras e desdobras destas e outras perguntas no grupo e em cada um de nós as tornam passíveis de muitos sins e muitos nãoos, pois nos encontramos em buscas onde todas as respostas flutuam em plurais “quando”, “onde”, “se” que fazem-nos responder sim e não para uma mesma pergunta.

Podemos dizer que agimos com “vontade de arte”: vontade de constituir objetos e experiências que tenham força de afetação capaz de **fazer fugir** algo de seu habitual modo de existir, ampliando assim o sensível que temos acesso ao nos dar acesso a outros níveis do real. Um real, digamos, rizomático, que vai se engendrando na medida mesma que se conecta a algum “algo mais” que ainda não estava dado antes da conexão se fazer. Daí a aposta no inusitado, no sem sentido, naquilo que força o pensamento a pensar.

Por hora, na reunião que fizemos em Dourados, estivemos a elencar nossos sucessos nos combates que realizamos ao longo do primeiro ano da Rede-Projeto Imagens, Geografias e Educação. A maioria dos trabalhos escritos teve como eixo a proposição ou o relato de alguma experiência de combate, ou ainda o relato ou a apresentação das linhas de fuga alcançadas nalguma experimentação com/nas/através (d)as imagens,

com/na/através (d)a educação, com/na/através (d)a geografia: apontamentos sobre as potências menores que se fizeram presentes em nossas experimentações.

Estamos em nossos inícios e parabenizo a todos a disposição em experimentar, sabendo que é este experimentar a nossa principal “metodologia de ação”: tornar o mundo algo a ser experimentado com vias a pautar nele outros caminhos, bifurcações e rizomas, fugas e desterritorializações dos bloqueios já sensíveis.

Em breve certamente começaremos também a escrever sobre as capturas, as novas territorializações, as seduções e forças que levaram – a nós e aos outros – a querer permanecer onde chegamos, a querer transformar as máquinas de guerra que inventamos em formas institucionalizadas de modo a combater, talvez, bloqueios maiores. Não tenhamos medo de agir assim, afinal se os alisamentos que temos proposto e realizado são potentes para liberar outros possíveis modos de habitar o pensamento com as imagens, fazendo ampliar as margens da geografia e da educação, certamente encontraremos nestes percursos forças que, se estriadas em determinadas formas, possam ser divulgadas enquanto tais e assim alcançar combater em outras paragens que não aquelas onde algum participante deste Projeto atua. Falo aqui principalmente das novas imagens – criadas no Projeto – que escapam da ilustração ou da explicação, das outras maneiras de criar vídeos, mapas e cartografias, das invenções curriculares que experimentamos.

Em outras palavras: ainda que estejamos buscando viver as imagens, a geografia e a educação como rizomas, como coisas em aberto que fogem de si mesmas a cada nova conexão, é preciso lembrar que, talvez, possamos encontrar contextos em que seria importante ampliar nossa escala de ação política através da proliferação de nossas invenções, mesmo que estas sejam, em certa medida, tomadas como modelares. Seria esta a maior potencialidade do site, deste livro, de outras reverberações de nossos escritos e imagens?

Certamente cada um de nós saberá como continuar os combates, encontrar os interstícios onde combater: quando utilizar a força do alisamento? Quando tomar aquilo que foi novamente estriado – a obra gestada na ponta da linha de fuga – para atuar em outra dimensão política que não aquela mais diretamente vinculada ao pensamento?

Perguntas... que indicam uma variedade de caminhos a serem trilhados, pois se temos mais claros os combates e a busca de ar, não sabemos – ainda bem – exatamente se e onde queremos e podemos chegar com o Projeto Imagens, Geografias e Educação em suas tantas ramificações e experimentações.