

Este livro é resultado de encontros de autores e autoras que têm as imagens e as suas interfaces com a educação o motivo para o estabelecimento de diálogos que procuram resistir e romper com o instituído, ao provocar e trazer possibilidades outras com/para as imagens. Um desses encontros ocorreu durante o IV Colóquio Internacional “A Educação pelas Imagens e suas Geografias”, evento bianual promovido pela Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”, que visa ampliar a discussão sobre os aportes teóricos, artísticos e filosóficos, bem como a produção e a experimentação em processos de criação/produção de imagens que tratam da espacialidade contemporânea. Um conjunto de pesquisas, pesquisadores e instituições encontraram-se, e tais encontros têm possibilitado diferentes pensamentos, conversas e experimentações com imagens.

Patrocínio:



Apoio:



Flaviana Gasparotti Nunes
Ínia Franco de Novaes
(Orgs.)

ENCONTROS, DERIVAS, RASURAS:
POTÊNCIAS DAS IMAGENS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA



Flaviana Gasparotti Nunes
Ínia Franco de Novaes
(Orgs.)

ENCONTROS, DERIVAS, RASURAS:

POTÊNCIAS DAS IMAGENS NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA



ENCONTROS, DERIVAS, RASURAS:
POTÊNCIAS DAS IMAGENS
NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA



Flaviana Gasparotti Nunes
Ínia Franco de Novaes
(Orgs.)

ENCONTROS, DERIVAS, RASURAS:
POTÊNCIAS DAS IMAGENS
NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA



Uberlândia (MG)
2017

© *Flaviana Gasparotti Nunes; Ínia Franco de Novaes, 2017.*

Conselho Editorial

*Adail Ubirajara Sobral
Adriana Naves Silva
Angela Marcia de Souza
Antonio Bosco de Lima
Gilberto Mendonça Teles
Ione Mercedes Miranda Vieira
Ivone Gomes de Assis
Juarez Altafin
Thamara de F. Tannús A. dos Reis
Vera Lúcia Salazar Pessôa*

Projeto gráfico: Assis Editora

Fotografia de capa: Ivone Gomes de Assis

Revisão: *A revisão ortográfica e normas técnicas desta obra são de exclusiva responsabilidade das organizadoras e dos autores.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Angélica Ilacqua CRB-8/7057)

E46

Encontros, derivas, rasuras: potências das imagens na educação geográfica / Organizado por Flaviana Gasparotti Nunes, Ínia Franco de Novaes. — Uberlândia (MG): Assis Editora, 2017.
264 p. : il.

ISBN: 978-85-9564-009-2

1. Geografia 2. Geografia – Estudo e ensino 3. Educação 4. Imagens – Educação I. Nunes, Flaviana Gasparotti II. Novaes, Ínia Franco de

CDD 910.7
CDU 911

17-0434

Índices para catálogo sistemático:

1. Geografia – Estudo e ensino

Direitos Reservados em Língua Portuguesa à ASSIS EDITORA LTDA.

Rua José Antônio Teodoro, 76 – Aparecida

CEP: 38400-772 – Uberlândia/MG

Telefone: (34) 3222-6033

www.assiseditora.com.br / assis@assiseditora.com.br

Reprodução proibida sem prévia autorização.

Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

2017

Impresso no Brasil

*“[...] a que tipo de conhecimento
pode dar lugar a imagem?”
(DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 207)*





Sumário

APRESENTAÇÃO

Flaviana Gasparotti Nunes
Ínia Franco de Novaes

11

O QUE PODE UMA REDE NO *ENTRE* IMAGENS, GEOGRAFIAS E EDUCAÇÃO?

Wenceslao Machado de Oliveira Jr.

17

PARTE 1
PENSAR AS/COM IMAGENS

CAPÍTULO 1

**ARTE, IMAGEM E GEOGRAFIA:
DESAFIOS E TEMORES PARA O PENSAR**

Cláudio Benito O. Ferraz

63

CAPÍTULO 2

**ARTE E MAPEAMENTO
OU COMO FAZER UM MAPA ARDER?**

Gisele Girardi

103

CAPÍTULO 3

IMAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Iara Vieira Guimarães

133

CAPÍTULO 4

FILME-ENSAIO E EDUCAÇÃO: ENTRE IMAGENS E UMA INFÂNCIA DA EDUCAÇÃO

César Donizetti Pereira Leite
Cláudia Seneme do Canto

157

PARTE 2

POTÊNCIAS DAS/NAS IMAGENS EM EXPERIMENTAÇÕES ESCOLARES

CAPÍTULO 5

LA CREACIÓN DE LAS IMÁGENES COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO EN LA GEOGRAFÍA Y EN LA ESCUELA: UN ITINERARIO DE LA EXPERIENCIA ARGENTINA

Verónica Hollman

177

CAPÍTULO 6

LA ESCUELA COMO TERRITORIOS DE MIEDO Y DE LIBERTAD: LA IMAGEN COMO REPRESENTACIÓN

Maria Alejandra Taborda
Fernando Henao

201

CAPÍTULO 7

SOBRE IMAGENS E CRIAÇÕES: BREVE ITINERÁRIO DE PROCESSOS TEATRAIS NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES

Getúlio Góis de Araújo

229

Sobre os organizadores / autores

259

APRESENTAÇÃO

||



Abrir? Portanto romper alguma coisa. Pelo menos fazer alguma incisão, rasgar. Do que se trata exatamente? De debater-se nas malhas que todo o conhecimento impõe e de buscar dar ao gesto mesmo desse debate – gesto em seu fundo doloroso, sem fim – uma espécie de valor intempestivo, ou melhor, incisivo. (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 185).

Este livro é resultado de aberturas e de encontros estabelecidos por diferentes autores, docentes-pesquisadores, que têm, como motivo para se encontrarem, as imagens e as suas interfaces com a educação, encontros, estes, que procuram resistir e romper com o instituído, ao provocar e trazer possibilidades outras com/para as imagens. Um desses encontros ocorreu durante o IV Colóquio Internacional

“A Educação pelas Imagens e suas Geografias”, evento bianual promovido pela Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”, que visa ampliar a discussão sobre os aportes teóricos, artísticos e filosóficos, bem como a produção e a experimentação em processos de criação/produção de imagens que tratam da espacialidade contemporânea. Um conjunto de pesquisas, pesquisadores e instituições encontram-se, hoje, na Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação”, e tais encontros têm possibilitado diferentes pensamentos, conversas e experiências com imagens.

O IV Colóquio Internacional “A educação pelas imagens e suas geografias”, realizado na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU), entre os dias 2 e 5 de dezembro de 2015, em Uberlândia (MG), teve, entre outros desdobramentos, esta obra que traz um conjunto de textos resultantes das provocações e pensamentos propostos por diferentes docentes-pesquisadores.

No capítulo que abre este livro, Wenceslao Machado de Oliveira Júnior apresenta e analisa a trajetória/caminho desta Rede no texto “O que pode uma rede no entre imagens, geografias e educação?” Pensando a Rede como um platô – um local, um meio, onde se configurou um plano de consistência – em que vieram a se reunir preocupações e estudos em torno da interface – do entre – Imagens, Geografias e Educação, o autor concentrou-se em torno de alguns devires que se desdobraram da Rede, elaborando um atlas de imagens recolhidas nesse platô. A partir desse atlas, Oliveira Júnior aponta que a reverberação das ações, dos escritos e das experimentações da Rede pelo país afora têm buscado, sobretudo, arrastar as imagens que configuram percursos educativos para outras paragens, para outras margens, enfim, para o Fora que já as constitui, mas ainda não se faz sensível nelas



(pelo menos em seus circuitos escolares e educativos), conduzindo as imagens para outros possíveis modos de dizer aquilo que até agora tem sido impronunciável.

Na sequência deste capítulo de abertura, o livro foi organizado em duas partes. A primeira – “Pensar as/com imagens” – é composta por quatro capítulos, que, de algum modo, trazem como preocupação central analisar e problematizar a compreensão sobre as imagens no contexto da educação geográfica contemporânea.

Cláudio Benito Ferraz, em “Arte, imagem e geografia: desafios e temores para o pensar”, aprofunda as considerações que traçou na mesa redonda por ele coordenada durante o evento, “Relação Arte e Imagem: Desafios e Temores”, a partir de um elemento comum nas arguições das pesquisadoras participantes, tecendo algumas ponderações (im)pertinentes sobre a imagem artística e o pensamento geográfico. Sua perspectiva centrou-se na questão da linguagem geográfica, seus limites e potencialidades a partir do encontro com as linguagens imagéticas, elaboradas no campo de composição artística, sinalizando a importância de traçarmos diagramas “possíveis”, o que permitiria o rompimento dos limites do que pensamos e do que, espacialmente, vivenciamos.

Para pensar os desafios e temores constituídos na relação entre arte e imagem, Gisele Girardi, no capítulo “Arte e mapeamento ou como fazer um mapa arder?”, abordou a relação entre a imagem cartográfica e a arte, tratando, em específico, da relação entre mapeamentos e arte, baseada no processo criativo de alguns artistas de mapas. A autora iniciou sua discussão, constituindo um mosaico de pequenos fragmentos de processos que revelam como a relação entre cartografia e arte é debatida no âmbito da ciência cartográfica, discutindo a distinção entre mapeamento e cartografia, fundado em alguns sentidos do arder, expostos por Didi-Huberman,



o encontro de artistas com mapas e seus processos criativos, ou seja, seus mapeamentos, possibilitando refletir sobre como a Ciência Cartográfica tem tratado a Arte e, também, como a Arte tem se apropriado da linguagem cartográfica, indicando a possibilidade de limpar do mapa a função única de representação do espaço.

No capítulo “Imagens no ensino de Geografia”, Iara Vieira Guimarães discute a questão: em um cotidiano constantemente povoado de imagens, quais são os desafios e os compromissos da educação geográfica? No entendimento da autora, é preciso que haja um trabalho educativo marcado pela constante reinvenção. Um trabalho que coloque em foco o ler, o olhar, o imaginar. Assim, os estudantes devem ter a oportunidade de experienciar a problematização do olhar, de saberem que é possível produzir outros sentidos para as imagens.

14



Em “Filme-ensaio e educação: entre imagens e uma infância da educação”, de César Donizetti Pereira Leite e Cláudia Seneme do Canto, ocupa-se da temática da experiência como exterioridade, a “experiência do fora”. Para refletir sobre esta possibilidade, foi desenvolvida a produção de imagens por crianças que revelam um universo de sons, ruídos, cores, traços, em que os sentidos dos objetivos e das narrativas se dispersam. Para os autores, o trabalho com imagens com as crianças e com a educação é o trabalho com a própria experiência. Para tanto, trazem uma breve reflexão acerca de um tema importante no cinema, o filme ensaio, o que ajuda a pensar nas conexões propostas, pois as imagens carregam a potência para criar o novo, o diferente, o ainda não dito, o ainda não dado.

A segunda parte do livro “Potências das/nas imagens em experimentações escolares” é composta por quatro capítulos, nos quais a marca é a presença

das imagens em materiais didáticos e experimentações realizadas no espaço escolar.

Verónica Hollman, em *“La creación de las imágenes como objeto de conocimiento en la geografía y en la escuela: un itinerario de la experiencia Argentina”*, narra a construção do itinerário de pesquisa sobre as imagens no âmbito da Geografia Escolar, demonstrando como esta tem se constituído discurso visual sobre o mundo e tem participado da formação de um sentido e de culturas comuns. Mediante um exercício de montar imagens e olhá-las em outras composições, a autora aponta que, talvez, o desafio do trabalho com as imagens no ensino consista em imaginar montagens/composições e tentar encontrar “a montagem”, abrir a possibilidade de montagens variadas, diferentes, simultâneas, dissonantes em busca de ampliar nossas próprias coordenadas do visível e nossas experiências visuais, sinalizando outras possibilidades de encontro com as imagens, outros modos de olhar as imagens, rompendo com as perspectivas tradicionais.

Em *“La escuela como territorios de miedo y de libertad: la imagen como representación”*, Maria Alejandra Taborda e Fernando Henao propõem identificar os espaços, tempos e rostos do medo presentes nas representações de estudantes (crianças e jovens) e as territorializações a que tais representações dão lugar. Para isso, utilizaram três registros visuais, as fotografias, os vídeos e os desenhos, para a compreensão sobre essas imagens entendidas como eventos reais da escola, que ocorrem continuamente e que requerem interpretações em duas vias: a das crianças e a dos adultos. Ao lado destas imagens, as narrativas das crianças permitiram maior compreensão dos territórios escolares nomeados como medo ou felicidade, o que possibilitou, sob a lente da imagem, compreender os movimentos e os atravessamentos da sociedade, refletidos na socialização escolar.



Getúlio Góis de Araújo, no capítulo “Sobre imagens e criações – breve itinerário de processos teatrais na escola e suas implicações”, relata experiências desenvolvidas junto a alunos do nono ano do Ensino Fundamental, realizadas a partir de 2013. O objetivo dessas experiências foi deslocar o entendimento que os jovens-atores possuíam sobre características possíveis do teatro. Assim, o pesquisador elaborou uma série de ações/atividades/experimentos, envolvendo a performance, propondo a subversão em ação das imagens do corpo, instituídas e emblemáticas, das relações vivenciadas pelos agentes do processo de ensino-aprendizagem, conhecidos do âmbito escolar como professor e aluno, mas que se prefere referir como artistas: artista-docente e jovens-atores. O autor acredita que, mesmo não sendo possível modificar a estrutura de uma instituição, estas mesmas ações e relações podem se modificar e, com o tempo, reverberar e propor novas culturas corporais e novas metáforas para o espaço escolar.



As reflexões apresentadas e materializadas nos escritos dos docentes-pesquisadores têm por objetivo compor relações com outros espaços e tempos, entrelaçando e ampliando novos encontros com outros docentes, pesquisadores, estudantes... que tenham o interesse pelas temáticas apresentadas.

*Flaviana Gasparotti Nunes
Ínia Franco de Novaes
(Organizadoras)*

O QUE PODE UMA REDE NO *ENTRE* IMAGENS, GEOGRAFIAS E EDUCAÇÃO?

17



Wenceslao Machado de Oliveira Jr.

A rede é um modo de ser.

(...)

*A rede não é um fazer;
é desprovida de todo para;
todo excesso de para reduz a rede a farrapos
no exato momento em que
a sobrecarga do projeto é nela depositada.*

(...)

*Se eu quisesse indicar uma das constantes da rede,
incluiria esse fora como uma das dimensões necessárias.
Assim, e quando o espaço se torna concentracionário,
a formação de uma rede cria uma espécie de fora
que permite ao humano sobreviver.*

(Fernand Deligny)

PLATÔ, ATLAS E MESA DE TRABALHO

Início este capítulo citando o email que recebi de uma das pesquisadoras da Rede Imagens, Geografia e Educação: “Nossa Rede tem funcionado como um local onde veio se reunir o que, provavelmente, estaria disperso”. Penso que Ana Maria Preve¹ aponta essa Rede como um platô – um local, um meio, no qual se configurou um plano de consistência – onde vieram a se reunir preocupações e estudos em torno da interface – do *entre* – imagens, geografias e educação. Esse *entre* em que estamos é onde, me parece, encontra-se nossa primeira potência de conexão, de fronteira. Potência essa que se desdobra numa segunda que seria dispersar, metamorfoseado, aquilo que se reuniu nesse platô: potência de deriva, de mistura. Em outras palavras, nossas preocupações e estudos, ao mesmo tempo que uns promovem conexões, dispersam-se outros, diferentes, a partir desse *entre* que se constitui na e como Rede²: um platô acoplado a vários rizomas conceituais e institucionais e políticos e afetivos e... “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-se, intermezzo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48).

Essas parecem ser nossas potências de atração e manutenção de gente, agindo nesse platô. A palavra *gente* sendo aqui significada como corpos afetados pelas forças inumanas – as linguagens e as imagens, por exemplo – que atravessam cada um desses corpos, compondo-os como multiplicidade. Gente, portanto, não como um conjunto de sujeitos individualizados, mas como corpos que se afetam e são afetados numa produção constante de devires outros.

Concentrarei este artigo em torno de alguns desses devires que se desdobraram da Rede, em busca de criar um atlas de imagens recolhidas em



nosso platô. Atlas aqui entendido como uma *mina* de paradoxos, descobertas e explosões, conforme o sentido proposto, a esse objeto, por Georges Didi-Huberman (2013), a partir de seus estudos do atlas *mnemosine*, de Aby Warburg.

Para Didi-Huberman usamos o atlas combinando dois gestos, aparentemente distintos: “começamos por abri-lo à procura de uma informação concreta, mas, uma vez obtida essa informação”, continuamos.

[...] calcorrear as suas bifurcações em todos os sentidos, sem podermos encerrar a coleção de pranchas senão depois de deambular durante algum tempo, de forma errática e na ausência de uma intenção precisa, através de sua floresta, do seu dédalo, do seu tesouro. Até a vez seguinte, igualmente inútil e fecunda.

Assim se compreende, pela evocação deste uso desdobrado, paradoxal, que o atlas, sob uma aparência utilitária e inofensiva, bem poderia revelar-se, para quem o olha com atenção, um objeto dúplice, perigoso ou mesmo explosivo, ainda que inesgotavelmente generoso. Numa palavra, uma *mina*. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 11).



Na palavra *mina* sobressai-se, então, o sentido de lugar de onde se extraem riquezas da terra e o sentido de artefato humano, cujo vir-a-ser é explodir e destruir quem o tocou. Para Huberman, o atlas de Warburg:

[...] introduz no saber a dimensão do sensível, o diverso, o caráter lacunar de cada imagem. Contra toda pureza estética [de cada imagem sozinha], introduz (...) a hibridez de toda a montagem. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 12).

Desta forma, esse modo de conceber um atlas faz explodir os limites das imagens como prova de algo, como revelação (e contemplação) daquilo que nela está impresso.

Didi-Huberman também aponta que o projeto de conhecimento subjacente ao atlas de imagens de Warburg visa “fazer uma amostragem do caos (pois) reconhece a *dispersão* do mundo e, ao mesmo tempo, envolve(-se), no projeto da sua recolha” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 122). Ato paralelo a essa recolha é a composição de pranchas – “páginas” do atlas – com as imagens recolhidas, em que a imaginação opera nas conexões estabelecidas entre as imagens, dispostas umas em relação às outras, deixando entre elas um espaço intervalar aonde uma cor atua. Há sempre alguma cor no entre-imagens desse tipo de atlas. No caso de Warburg era a cor negra³; neste artigo será a cor branca, da própria página, em que a imaginação operará. Cor essa que atua justamente nos intervalos *entre* as imagens, na imaginação que ali se espria, a um só tempo unindo e dispersando as imagens para outras conexões para fora daquela prancha-página específica, operando por (re)montagens constantes das imagens e do entre-imagens.

20



Sendo mobilizado pela inquietude dessa remontagem constante, o atlas de Warburg propõe um “pensamento das relações” inesgotáveis entre as imagens, fazendo com que as imagens deixem a condição de quadros a serem contemplados e passem a atuar como coisas sobre uma “mesa de trabalho” (DIDI-HUBERMAN, 2013), em pranchas-páginas. Saem do vertical da parede e horizontalizam-se sobre o objeto simples e cotidiano da mesa, em volta do qual os humanos se reúnem, trabalham e se alimentam. Sobre a mesa de trabalho deixamos de ser somente olhos, uma vez que as imagens ali dispostas nos exigem todo o corpo – mãos e tronco para mover as imagens entre si, pés e pernas para ir em busca de outras imagens, ouvidos para escutar as proposições dos outros ao redor da mesa comum, boca para..., coração para..., fígados para... – pois tudo ali é passageiro, disperso e aberto.

A mesa mais não é do que o suporte de um trabalho que pode ser continuamente retomado, modificado, senão mesmo recomeçado. É apenas uma superfície de encontros e de disposições passageiras: nela se coloca e dela se tira, alternadamente, tudo quanto o seu “plano de trabalho” (...) acolhe sem hierarquia. A unicidade do quadro dá lugar, numa mesa, à abertura contínua de novas possibilidades, novos encontros, novas multiplicidades, novas configurações. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 18 - destaque do original).

A mesa de trabalho organiza-se em torno da noção operatória do intervalo. É na criação de intervalos entre imagens que esse tipo de conhecimento pode advir ao trazer para o centro do pensamento a inquietação (com e na dispersão do mundo), a imaginação (como exigência) e as remontagens (como possibilidades sempre abertas).



UM DOS POSSÍVEIS ATLAS DA REDE

Ao montar um atlas com diversas pranchas-páginas compostas por imagens recolhidas no platô-Rede, busco apontar a dispersão dos “onde” nossas potências se atualizaram, propondo ao leitor o ingresso no entre-imagens que a disposição dessas imagens cria.

Um desses “onde” a Rede se agita e atualiza suas potencialidades são os Colóquios “A educação pelas imagens e suas geografias”, já em sua quarta edição (Figuras 1-2). Quando organizamos o primeiro, em 2009, não pensávamos numa continuidade e, no entanto, durante o próprio evento essa potencialidade se fez presente justamente ao notarmos a força que ele teria para reunir grupos de pesquisa e pesquisadores independentes, professores de vários níveis de ensino

em torno da interface imagens, geografias e educação. Desses Colóquios vieram os livros e dossiês publicados em periódicos das áreas de Educação e Geografia, os quais deram visibilidade tanto à produção dos membros da Rede quanto à de pesquisadores cujas preocupações e escritos mobilizam o *entre* onde a Rede se configura e se move (Figuras 4 a 6).

22



Anais do Colóquio Internacional
"A educação pelas imagens e suas geografias" ISSN 2318-8340

APRESENTAÇÃO	COMITÊ EDITORIAL	EDIÇÃO ATUAL UBERLÂNDIA/MG-2015	EDIÇÃO ANTERIOR VITÓRIA/ES-2013	NORMAS PARA PUBLICAÇÃO	EXPEDIENTE	CONTATO
--------------	------------------	------------------------------------	------------------------------------	---------------------------	------------	---------

III Colóquio Internacional
"A educação pelas imagens e suas geografias"
Vitória - ES, 26 a 29 de novembro de 2013
Volume 1

A globalização grafada em desenhos a partir da vivência do aluno
 Alexandre Bergamin Vieira, Luana Santos Souza, Vanessa dos Reis Narciso, Odolina L. Fortaleza Araújo

A exposição fotográfica "As geografias": uma experiência de educação visual no ensino fundamental
 Alexandre Junqueira Prado Gasparotti Nunes e Waldete Ap. Junqueira Prado Gasparotti Nunes

A casa: entre a criação cênica e a espacialidade
 Alline Alves Santana e Pedro Henrique Martins Valério

Anais do Colóquio Internacional
"A educação pelas imagens e suas geografias" ISSN 2318-8340

APRESENTAÇÃO	COMITÊ EDITORIAL	EDIÇÃO ATUAL UBERLÂNDIA/MG-2015	EDIÇÃO ANTERIOR VITÓRIA/ES-2013	NORMAS PARA PUBLICAÇÃO	EXPEDIENTE	CONTATO
--------------	------------------	------------------------------------	------------------------------------	---------------------------	------------	---------

IV Colóquio Internacional
"A educação pelas imagens e suas geografias"
Uberlândia - MG, 02 a 05 de dezembro de 2015
Volume 1

UMA APROXIMAÇÃO ENTRE LINGUAGENS: A GEOGRAFIA E IMAGENS FOTOGRÁFICAS
 Ailolécia Fernandes Silva

GEO(GRAFIAS) PICTÓRICAS
 Alexandre Bergamin Vieira; Odolina L. F. Araújo

PRÁTICAS EDUCATIVAS DE CARTOGRAFIA COM SMARTPHONES: DA INSTRUMENTALIZAÇÃO DO ENSINO À MÁQUINA AUTOPOIÉTICA
 Alexandre Gasparotti Nunes

DOBRAS DO ESPAÇO: APONTAMENTOS SOBRE A ARTE, IMAGENS E SONS NO ENSINO DE GEOGRAFIA
 Bianchi Agostini Gobbo; Cláudio Benito Oliveira Ferraz

Com o financiamento⁴ recebido para os anos de 2012 e 2013, pudemos realizar, para além dos Colóquios, uma reunião interna da Rede, da qual originou um *ebook*⁵ (Figuras 3), no qual apareceram os primeiros escritos sobre os combates, as potencialidades, as diferenças e as perspectivas desse platô acadêmico (Figuras 4-6). Cito um longo trecho, no qual constam os três combates interligados, que temos efetivado em nossas experimentações, e que visam, sobretudo, desbloquear as forças que impedem as imagens, a geografia e a educação de assumirem outras potências para aquém e além das que já possuem.

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.

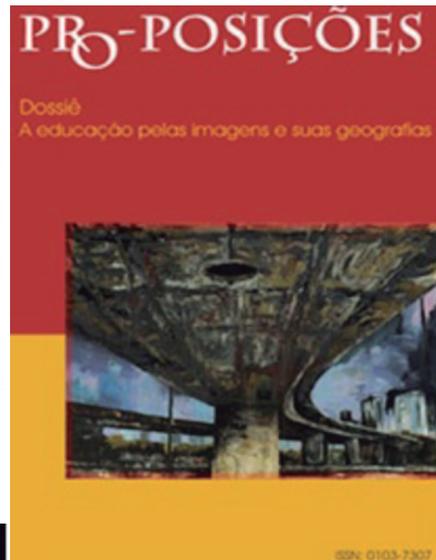
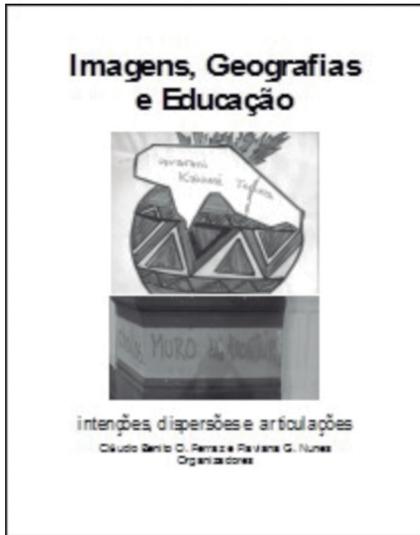
Estes combates produtivos se dão, portanto, em criar variações naquilo que está bloqueado. Em nosso caso, produzir devires nas linguagens e(m) imagens, na geografia e na educação.

Por isso, entendo que nosso Projeto [nossa Rede] 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.

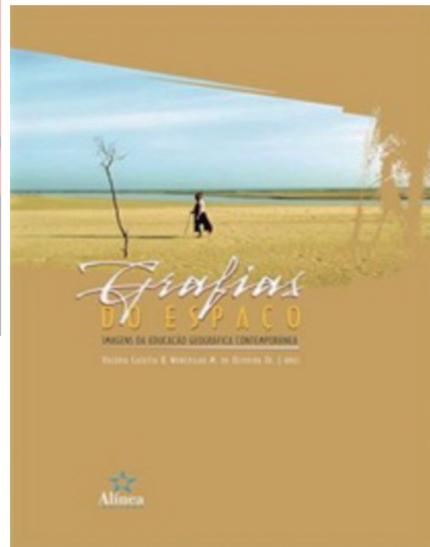
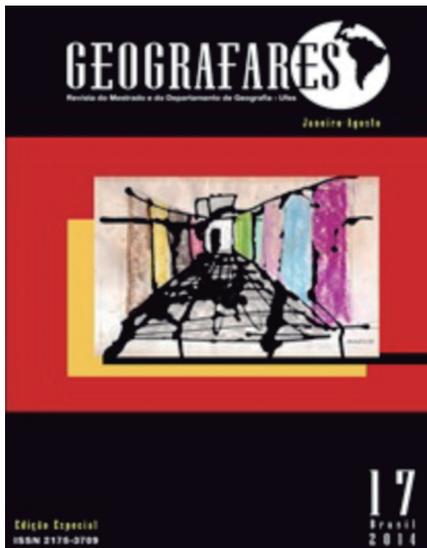
Em breve resumo, seriam estes os três combates:

1. Combate no campo das imagens: assumindo a inerente dimensão educativa e subjetivadora que as imagens têm 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





24



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 [da Rede] 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 busca-se 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 potência de linguagem ao colocá-las no lugar de algo **expresso nela** e não (só) de algo que representa o ausente nela. (OLIVEIRA JR., 2013, p. 304-6).

Por fim, aponto que, com a ampliação do número de grupos de pesquisa e de integrantes, bem como com a internacionalização da Rede, o número de trabalhos apresentados nos eventos tornou-se maior e foram elaborados anais, a partir do terceiro Colóquio, os quais encontram-se disponíveis no *site* da Rede.

Se dos momentos de reunião presencial espalharam-se publicações mescladas, também a partir de alguns dos membros da Rede foram organizadas diversas publicações que mesclaram nossos escritos



aos de outros pesquisadores (Figuras 7-12).⁶ É certo que alguns desses pesquisadores que eram outros tornaram-se nossos membros... sendo, inclusive, responsáveis pela internacionalização da Rede.



27



Em todas essas e outras publicações, comemoro a intensidade de participação dos membros da Rede e a possibilidade de trocas com outros pesquisadores e espaços de ensino e pesquisa que esticam e intensificam – muitas vezes, tensionando-nos – o rizoma onde nosso platô se ergue e segue sempre cambiante, sujeito aos intemperismos das ideias e poderes diversos, sujeito aos desmoronamentos e contenções de nossas múltiplas vertentes. Pelo rizoma fluem trajetórias e forças, trazendo até nós outras preocupações e levando aos ventos acadêmicos e escolares nossos três combates, os quais reverberam por aí, como nesse trecho da apresentação bilíngue, grafada em português de Portugal e castelhano da Catalunha, do segundo volume do livro “Intervalo: entre Geografias e Cinemas, em que a geografia” é, explicitamente, algo que se cria também por meio das imagens e do espaço de criação delas.



Entre géneros fílmicos, do comercial televisivo ao filme de arte e à vídeo-instalação, da imagem crua em movimento às mais diversas escalas, em espaço público ou privado, da expressão fílmica digital ao celulóide, as geografias dilatam-se como os corpos que buscam expressão, ao ponto de se tornar impensável a viabilização de uma geografia oficial monolítica. Ao ponto de se tornar impensável fazer geografia que não seja espaço de criação. Espaço de criação entre académicos de diferentes áreas, artistas, alunos e professores, corpos de todos os tipos, corpos curiosos por se conhecerem entre espaços, ajudando-se nos processos de auto-representação e de co-construção desubjectividades, num momento em que os imaginários se encontram colonizados por uma cultura visual e áudio-visual que informa toda uma cosmovisão.

[...] Entre géneros fílmicos, del comercial televisivo al filme artístico o vídeo-instalación, de la imagen cruda en

movimiento en las más diversas escalas, en espacio público o privado, de la expresión filmica digital o celuloide, las geografías se dilatan como los cuerpos que buscan expresarse, hasta el punto de volverse impensable la visualización de una geografía oficial monolítica. Incluso impensable hacer una geografía que no sea espacio de creación. Espacio de creación entre académicos de áreas diferentes, artistas, alumnos y profesores, cuerpos de todo tipo, cuerpos curiosos por conocerse entre espacios ayudándose de los procesos de auto-representación y de co-construcción de subjetividades, en un momento en que los imaginarios se encuentran colonizados por una cultura visual y audiovisual que informa sobre distintas cosmovisiones. (AZEVEDO; CERAROLS; OLIVEIRA JR., 2015, p. 11).

Essa abertura para as parcerias com outros pesquisadores tem sua vertente conceitual na nossa constante aposta no encontro com o Fora como potência para experimentar outros possíveis modos de lidar com as imagens-a linguagem, a geografia-o espaço e a educação-os aprendizados, tomando o Fora a partir de perspectivas conceituais distintas e, de certa maneira, complementares: 1. Como a heterogeneidade das coisas que nos afetam todo o tempo (ESPINOSA, 1992): a heterogeneidade inerente ao espaço (MASSEY, 2008), daquilo que nos “chega de fora”; 2. como as forças inconscientes e as pequenas percepções (DELEUZE, 2007; GIL, 2005) que, de repente, se manifestam e nos “tiram para fora”; 3. como um problema, um caos, que nos leva a criar (a pensar) (DELEUZE; GUATTARI, 2011; ULPIANO, 2007), uma “falta produtiva” que leva as coisas (o espaço, a linguagem, a educação) para outras paragens, outras possibilidades, outras potências; 4. como aquilo que já constitui o sensível (o mundo) no qual vivemos, mas que ainda não nos é sensível (DELEUZE, 1997): o que excede a realidade dentro do real, excede a experiência na própria experiência sensível, aquilo para o qual ainda não há linguagem para expressar e que força a



linguagem a inventar-se outra (VILELA, 2010). E aqui fica salientada a potência existente na Rede de tomar a Filosofia como intercessora em nossos percursos e criações científicos.

Temos buscado esses encontros com o Fora a partir de experimentações com e através das imagens, experimentações efetivadas como combates pelas imagens, na intenção de encontrar outras imagens que engendrem outras potências educativas que tenham força para expressar outros espaços e espacialidades, abrindo passagens, por meio das imagens, para outras experiências espaciais vividas por crianças e jovens contemporâneos. Nesse sentido, encontrar-se com o Fora de alguma coisa – linguagem, geografia, educação – é experimentar metamorfoses ao encontrar, desde dentro dessa mesma coisa, algo inusitado e imprevisto – imagem? espaço? aprendizado? –, algo “novo” que, de repente, faz sensível uma nova camada do sensível (do mundo) que ainda não o era, justamente por ter-se deixado afetar por, ou avizinhar-se de, outro algo com o qual ainda não havia se conectado; algo “novo” que arrasta aquela alguma coisa – linguagem, geografia, educação – para outras paragens nas quais suas potências se ampliam na medida mesma de sua variação.

Em certa medida, podemos dizer que a própria Rede abriu-se ao seu Fora, se deixando metamorfosear na medida mesma que se avizinha de variados projetos e processos de criação de imagens, de geografias e de educações que vieram a atravessar nosso percurso. Cito alguns deles, buscando apontar o quanto os combates estabelecidos na Rede deixam marcas nas criações onde membros dela atuaram ou atuam.

Ao longo desses anos, buscamos inventar outras maneiras de apresentar nossos trabalhos em eventos acadêmicos, experimentando outras maneiras de



compor palavras e imagens, criando outras maneiras das imagens circularem por nossos trabalhos científicos, fazendo-as dizer do espaço por meio de outros tipos e composições; imagens que não mais e somente representam o espaço, mas interagem com ele, o conformam e deformam ou, mais radicalmente, o constituem, sendo sua própria matéria prima, sempre em devir (Figuras 13-16).

Com essas mesmas apostas, diversos pequenos filmes foram feitos buscando estabelecer outras relações entre espaço e imagens audiovisuais que não o registro ou representação de um lugar já existente. Muitos deles podem ser vistos no site da Rede. Em sintonia com os novos usos e poderes dos lugares advindos de novas táticas políticas de resistência, notadamente estudantil, trago a seguir uma pequena citação do artigo coletivo: “Deslugar-Reitoria – variações em vídeo”, escrito a partir de uma experimentação audiovisual⁷, também coletiva, realizada num lugar ocupado por estudantes universitários.

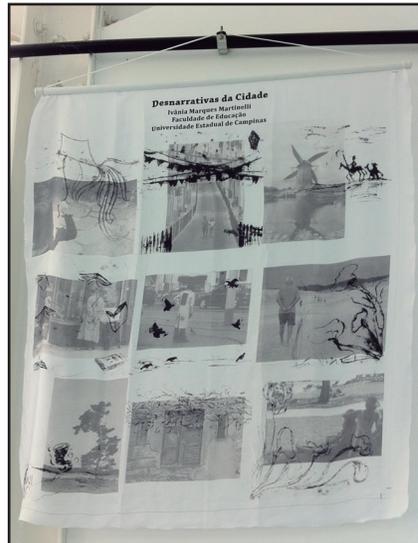
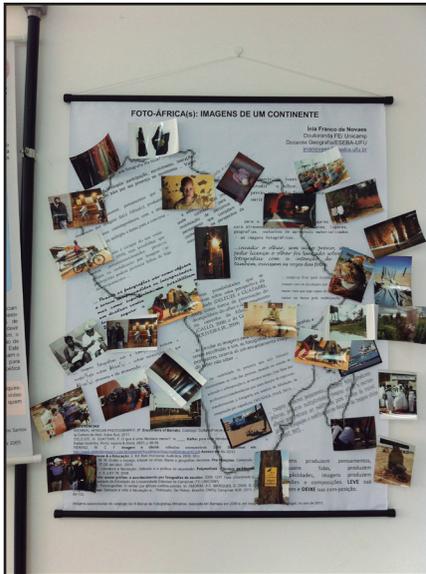
32



Para nós, os estudantes experimentavam inventar outros limites para a vida naquele lugar; ali compuseram outras negociações espaciais, extraindo do lugar seus próprios deslimites ao forçá-lo a ser outro desde dentro de si mesmo. (BARBOSA; SANTOS; OLIVEIRA JR., 2012, p. 849).

Um lugar arremessado ao seu Fora exigiu de nós uma experimentação, inclusive, conceitual; o deslugar não deixa de ser o lugar, mas sim é arrastado, em palavras roubadas a Manoel de Barros, a seus próprios deslimites, fazendo-o vazar de si mesmo na medida mesma que nele se experimentam outras formas de habitar.

Nesse momento, cabe salientar a cada vez mais forte aposta da Rede em tomar a Arte como potência



mobilizadora do pensamento científico. Essa potência tem sido experimentada na Rede de variadas maneiras, sendo as aproximações com a literatura apenas a ponta do iceberg que mergulha fundo nos estudos, usos e abusos que temos feito de artistas da fotografia, do cinema, das artes plásticas e de outras artes para fazer re-existirem campos do saber geográfico e educacional que se encontram bloqueados por algumas ideias já estabelecidas que impedem o pensamento de pensar. Pensar, por exemplo, que há coreo-geo-grafias no filme Pina que fazem a geografia dançar (CAZETTA, 2013).

Penso que a cartografia escolar tem sido o nosso mais intenso campo de combate através da força de resistência que encontramos na Arte⁸ (Figuras 17-22). Mapas desejanter (GIRARDI, 2009), cartografia intensiva (PREVE, 2012), mapas artísticos (PEREIRA; SEEMANN, 2014), mapa-máscara (NOVAES; OLIVEIRA JR., 2014), geo-grafia (HOLLMAN; LOIS, 2015), cartografia sonora e mapas cotidianos (FREITAS; NUNES, 2015) entre outros nomes que encontramos para nomear nossos combates que buscam colocar os mapas em deriva na escola e

[...] fazer o mapa funcionar como outra coisa. E fazer outras coisas funcionarem como mapas. (...) Tanto num caso quanto noutro - obras funcionando como mapas ou mapas funcionando como outras coisas - é a linguagem cartográfica que entra em deriva juntamente com os mapas, desfazendo-se em novas margens, margens dilatadas pelos fragmentos em/da/através da linguagem (e da cultura) cartográfica que compuseram outras maneiras de dizer do mundo, de tocar o real, de inventar a vida do pensamento. (OLIVEIRA JR., 2012, p. 40-1).



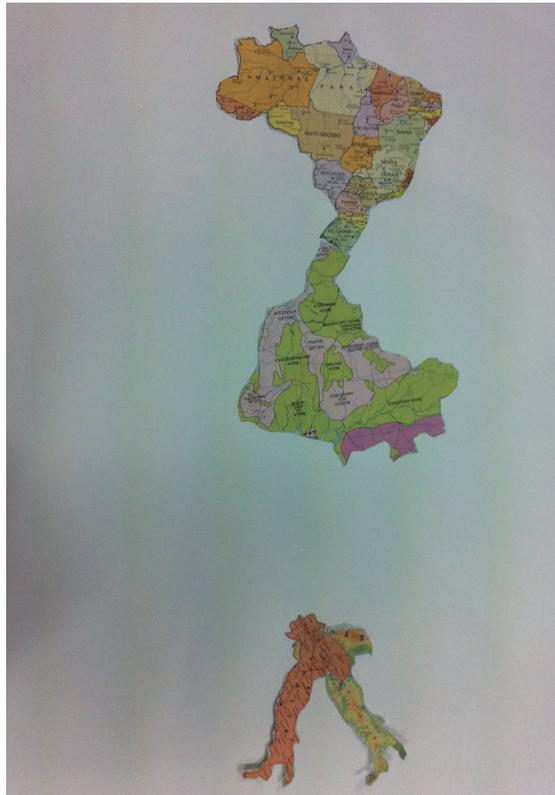




levarão de dinheiro
para dar a cada um
deverão, até a tarde
alunos
CAROL

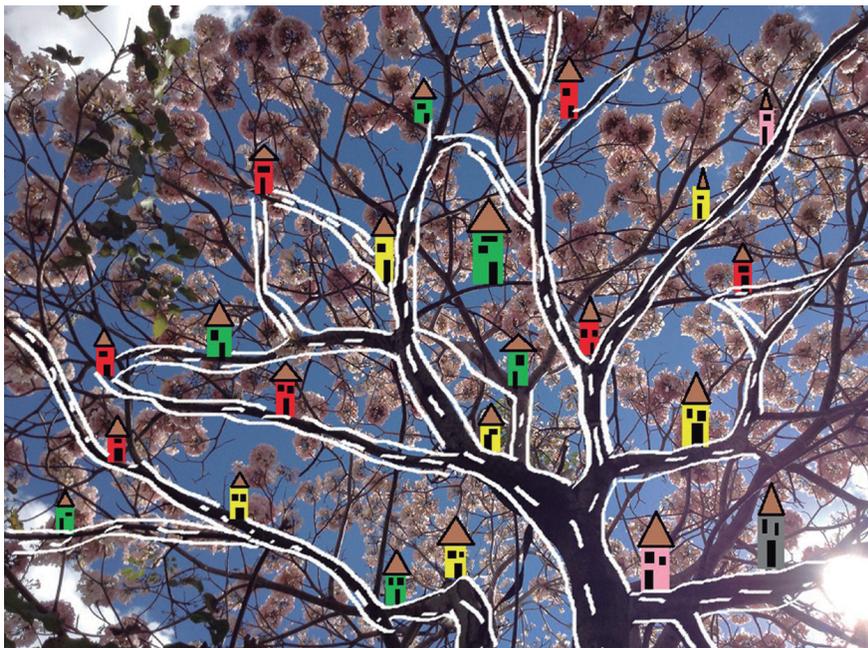


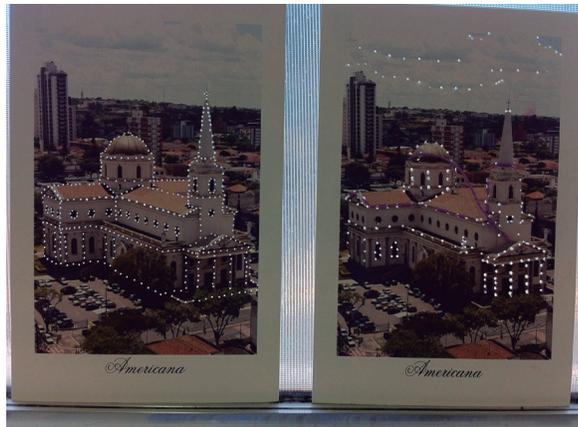
ORGANISMO
SÃO PAULO
TRANSPORTE METROPOLITANO

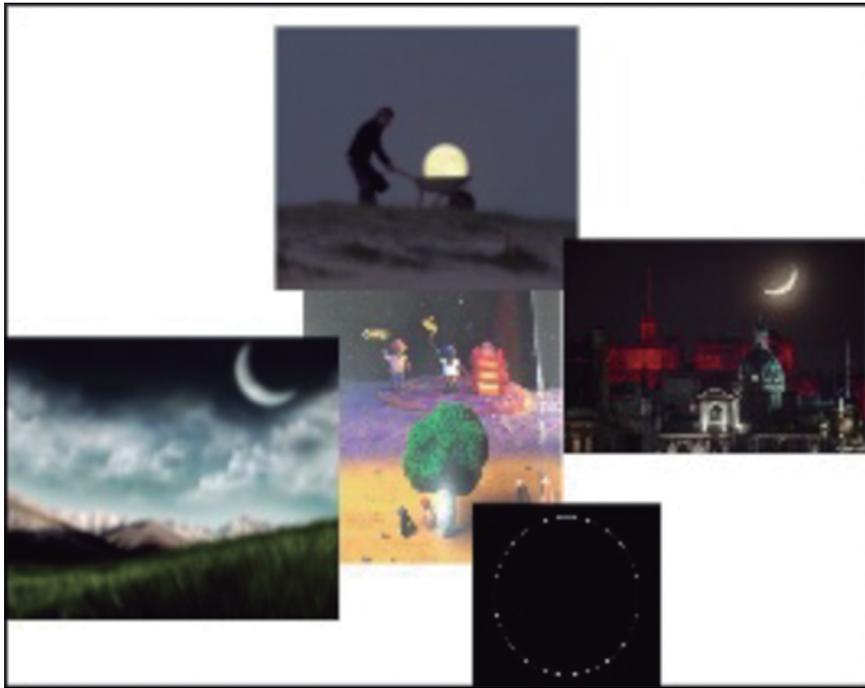


Ao longo desses seis anos, muitos pequenos filmes e fotografias e mapas e cartografias foram produzidos na Rede. Neles, as imagens escapam das capturas, exclusivamente, representacionais ou ilustrativas, assumindo outros sentidos paralelos a estes, rasurando-os, torcendo-os, esburacando-os, forçando linhas de vários tipos a compor o feixe de linhas de sentido que se manifesta em cada imagem (Figuras 23-28).

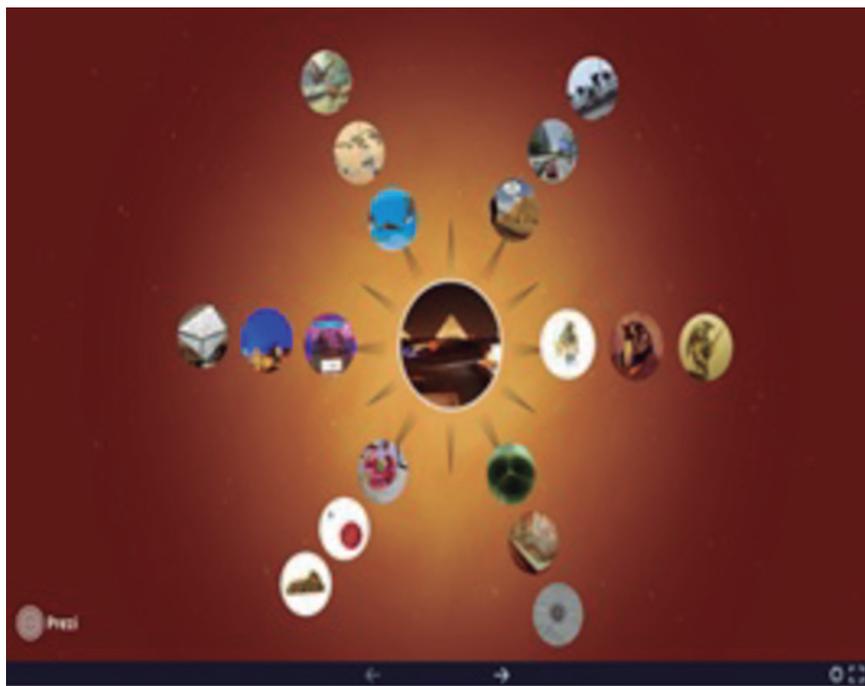
Se nas criações em imagens as derivas efetivadas foram bastante instigantes, nas experimentações educativas houve variadas e constantes invenções feitas por estudantes de todos os níveis de ensino⁹. Desde pós-graduandos, como os que criaram os mapas logo acima, até crianças do Ensino Fundamental, passando por jovens do Ensino Médio e graduandos de diversas licenciaturas, as imagens escaparam de seus únicos sentidos habituais de representação e documento para compor um mosaico de possibilidades de sentidos e criações que extrapolam qualquer tentativa de síntese.







40



Para que as fronteiras existentes entre as imagens se desfaçam e os bloqueios ao pensamento e à criação sejam rompidos nas mais imprevisíveis direções e composições, levando as imagens a múltiplos deslimites, basta notar como crianças povoam de dinossauros ou iluminam uma cidade através de seus cartões postais, como jovens chamam imagens artísticas e de propaganda para falar das marés a partir das fases da lua. Mas também quando outras crianças forçam uma fotografia do céu ser também do chão ao participar da montagem com signos do desenho e da cartografia para falar da cidade; ou como jovens inventam composições e colagens tridimensionais para se filmar as Manifestações de 2013¹⁰ sem imagens de rua ou como graduandos realizam a equivalência de imagens de vários tipos, desde científicas até artísticas, desde instantâneos fotográficos a montagens no computador, para compor uma mesma apresentação acerca de conteúdos científicos escolares. Essa mesma equivalência aparece nos frames abaixo: imagens montadas num único filme feito por outros graduandos, onde filmes de várias épocas se cruzam com imagens documentais da televisão (Figuras 29-34).

Será também no campo da Educação que a participação de membros da Rede se fará potente para trazer as linguagens e as imagens para o centro de duas propostas curriculares de Geografia elaboradas nos últimos anos no Brasil.

Para além das tensões (im)pertinentes que atravessam as políticas públicas promovidas pelo Estado Brasileiro, cabe aqui destacar que a centralidade da linguagem nas duas propostas “onde” tivemos participação intensa atualiza e expande a potência que temos tido de colocar as questões em torno das imagens – e das linguagens – como importantes para o aprendizado acerca do espaço geográfico na medida mesma que essas questões são inerentes ao próprio







conhecimento acumulado e produzido na ciência geográfica. Isso aparece expresso de maneira mais explícita na primeira versão do texto de apresentação do componente curricular Geografia da Base Nacional Comum Curricular - BNCC:

No Ensino Fundamental, a percepção de espacialidades vividas e da alteridade, como elemento formador de processos espaciais, consubstancia-se como conhecimento básico da Geografia, desdobrando-se em construções conceituais, *constituídas em diferentes linguagens* e aplicações de saberes no decorrer dos anos escolares nessa etapa. (BRASIL, 2015 - destaque nosso).

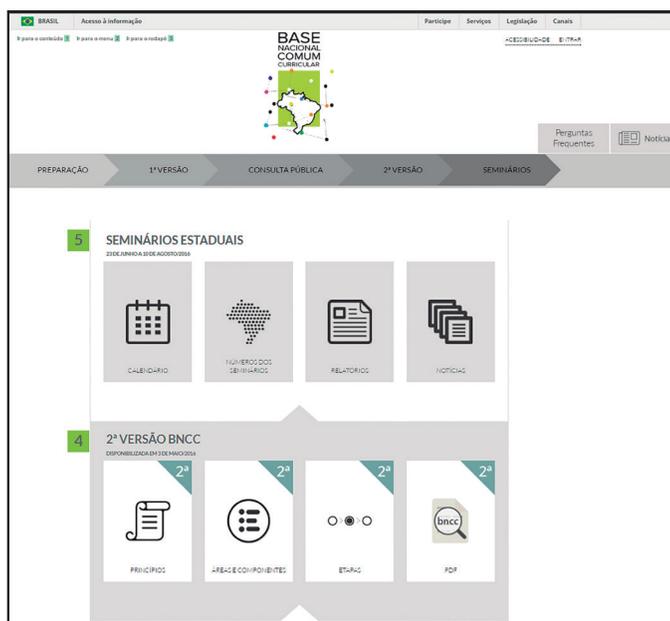
A BNCC (Figuras 35-36) é a mais conhecida e polêmica das duas políticas públicas recentes “onde” a Rede deixou marcas de sua potência. A proposta de Geografia da BNCC estabelecerá os parâmetros obrigatórios para a configuração do tempo dedicado a essa disciplina escolar, bem como para sua avaliação nos sistemas nacionais de medida do aprendizado discente.

Um dos quatro eixos que existiam também na primeira versão da proposta de Geografia¹¹ da BNCC foi denominado “As linguagens e o mundo”, apontando que:

[...] a apropriação de conceitos da Geografia e o uso de múltiplas linguagens para expressá-los aproxima fazeres escolares e modos de ver, pensar, ler e escrever geografias. A apropriação, pelos/as estudantes, dos conceitos de lugar, paisagem, região, território e escalas geográficas, para pensar e explicar fatos, fenômenos e processos geográficos, requer a compreensão desses conceitos como historicamente construídos e não como fatos em si mesmos. A utilização de múltiplas linguagens favorece o diálogo com o universo conceitual, na medida em que se conheçam princípios técnicos, tecnológicos e estéticos das linguagens, aplicando-os na criação de obras para desenvolver processos de investigação, de expressão



e de comunicação de temas geográficos. *Dentre as linguagens mais utilizadas para compreender, fazer, registrar e expressar geografias, estão a cartográfica, a de modelos, a gráfica, a audiovisual, a pictórica e a fotográfica.* (BRASIL, 2015 – destaques nossos).



Na construção dos objetivos de aprendizagem da Geografia, consideraram-se, simultaneamente, os direitos de aprendizagem que fundamentam a BNC, as dimensões formativas, apresentadas a seguir, além de recortes espaciais de referência.

Na Educação Básica, quatro dimensões formativas dos saberes geográficos são requeridas:

- **O SUJEITO E O MUNDO:** a localização dos sujeitos de aprendizagem, dos grupos sociais aos quais pertence e dos seus lugares de vivência, no conjunto de relações mais amplas (sociais, ambientais, políticas, econômicas), cria referenciais de espacialidades, a partir do cotidiano. Trata-se de uma abordagem relevante porque permite que cada sujeito se reconheça como parte do lugar, ao mesmo tempo em que perceba o lugar como parte de si, compreendendo que a espacialidade afeta a subjetividade e que sua identidade se constrói na alteridade, também espacial. Permite, ainda, o entendimento de que seu lugar de vivências é composto por elementos de outros lugares, seja nas práticas sociais nele reterritorializadas (como, por exemplo, modos de fazer/viver de migrantes e ancestrais), seja em objetos e ideias que nele circulam (pelo comércio e pelas redes de comunicação), gerando critérios para reconhecer limitações e possibilidades para o lugar.
- **O LUGAR E O MUNDO:** o entendimento de que cada lugar se constitui por trajetórias múltiplas, como resultado provisório de processos dinâmicos em diferentes escalas geográficas, implica considerar a distribuição dos elementos geográficos, das dinâmicas gerais da natureza e de processos sociais, econômicos, técnicos, políticos, históricos pelo mundo, com maior ou menor grau de conexão entre si, para explicar configurações dos lugares. Essa compreensão problematiza como determinados setores da sociedade contemporânea, com poder sobre novas tecnologias, excluem, ampliam e intensificam a produção de conhecimentos, controlando fluxos e monitorando informações em conexões entre indivíduos, grupos, corporações e instituições.



Nesse trecho, podemos ler verbos tradicionalmente utilizados, como compreender, pensar, fazer, registrar, ler e ver a Geografia, no singular, conjugando-se com outros, como expressar e escrever geografias, no plural, inserindo a multiplicidade não somente nas linguagens, mas também na própria ciência geográfica, forçando-a a ser pensada, compreendida, feita, registrada, lida e vista enquanto algo expresso e escrito pelos humanos em suas variadas linguagens e não como algo dado no próprio mundo. Isso me parece ser mais uma marca do que pode uma Rede que se configura no entre Imagens, Geografias e Educação.

A outra das propostas acima citadas “onde” estivemos presentes de maneira intensa, o Curso de Especialização “Educação na Cultura Digital” (Figuras 37-38), oferecerá para professores de todo o Brasil,

[...] uma formação apoiada no compartilhamento de experiências que exploram, demonstram e analisam as possibilidades criativas da integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) aos currículos escolares. (BRASIL, 2014).

46





O primeiro tópico do material do Núcleo Específico de Geografia do Ensino Médio intitula-se “Pensar a linguagem: a grande dúvida geográfica” e caminha em torno da questão “Onde estou?”, para concluir que “Geografia é a linguagem que expressa a forma de pensar a ordem espacial dos fenômenos” (BRASIL, 2014). Aqui também a Geografia é considerada uma expressão humana – uma linguagem – e não um conjunto de dados e fenômenos independentes dos humanos, fazendo com que a multiplicidade seja trazida, como mote e argumento, através de perguntas do tipo “como exercitar a linguagem geográfica na direção de se pensar a ordem espacial atual para além do desejo oficial de uniformização?” e de constantes

misturas e mudanças de escalas e materiais que se dobram e desdobram da frase inicial do módulo,

Na abertura deste curso, especificamente enquanto assistiam ao vídeo *Onde estou?*, vocês, cursistas, experimentaram uma imagem sonora em formato de vídeo. Imagino que, ao ouvirem essa imagem sonora, a maioria de vocês tenha identificado o lugar onde foram gravados os sons como sendo uma “escola”, certo?

Com isso, vocês exercitaram o que chamamos de: a grande dúvida geográfica. Ou seja, tentaram responder à questão: onde estou? (BRASIL, 2014).

Desta maneira, o próprio curso de Especialização é tomado como exemplo para apontar que tudo é espacializado e espacializável, bem como sua espacialização – que o torna Geografia – é realizada através de uma obra em vídeo.

48



Cabe destacar, por fim, que as marcas implementadas pela Rede nestas políticas públicas de Educação apontam para o espraiamento de nossas ações, escritos e experimentações do plano da micropolítica das escolas e salas de aula para o plano da macropolítica oficial das prescrições curriculares para formação discente e dos percursos de formação docente.

APOSTAR NO FORA, NO ESPAÇO

Esse espraiamento macropolítico da Rede estabelece maior potência de reverberação de nossas ações, escritos e experimentações, as quais, podemos dizer com bastante tranquilidade, têm buscado, sobretudo, arrastar as imagens que configuram percursos educativos para outras paragens, para

outras margens, para o Fora que já as constitui, mas ainda não se faz sensível nelas (pelo menos em seus circuitos escolares e educativos), arrastando as imagens para outros possíveis modos de dizer aquilo que até agora tem sido impronunciável. Por exemplo, o encontro com o Fora como oportunidade para encontrar passagens nas imagens – e nas linguagens que com elas se constituem – para um conjunto de sensações e pensamentos vividos nas novas experiências espaciais experimentadas por crianças e jovens diante de um mundo em profunda mudança, com fortes oscilações cotidianas. É nesse sentido que o encontro com o Fora é também uma abertura para as imagens alçarem potência de expressão daquilo que ainda não encontrou signos para ser expressado e permanece no campo do impronunciável.

É nesse sentido que, parafraseando a mim mesmo (OLIVEIRA JR., 2016), apostar no Fora é apostar também na escola como potência criadora (mais que criativa), pois é nela onde passam a maior parte de seu tempo meninas, meninos e meninxs cujos corpos vibram e experimentam tudo à sua volta – o que lhes chega de fora – tudo o que lhes exige, inconscientemente, expressão – o que lhes tira para fora – tudo o que os constrange a vida – o que se coloca como problema – e os força a pensar (criar). Temos apostado que esses encontros com o Fora podem vir a ocorrer nas atividades escolares que se efetivam como experimentações com imagens que, talvez, extraíam algo do (mundo) sensível que ainda não era sensível, abrindo passagens (dando linguagem?) ao excesso de real que compõe a realidade¹², ao criarem ínfimas variações no que já havia nos intervalos (e vãos) entre a experiência e ela mesma, entre as imagens e a cor branca (ou negra, azul, verde...) que penetra entre elas, fazendo a um só tempo corte e conexão.



No mesmo texto parafraseado, ensaio também aproximar a noção de Fora do conceito de espaço de Doreen Massey (2008). Trago a esse artigo uma das partes desse texto, preservando, inclusive, o formato que lá aparece, centralizado e não acadêmico.

O ESPAÇO¹³ COMO FORA

Espaço como todas as trajetórias heterogêneas e coetâneas que nos chegam e nos interpelam, nos colocam diante de certas experiências que nos desestabilizam (DOREEN MASSEY; geógrafa inglesa e com trabalhos desenvolvidos na América Latina: México e Guatemala e Venezuela e...) e nos forçam a pensar (a criar) outras maneiras de estar no mundo (DELEUZE E GUATTARI; filósofo e psicólogo e... franceses e...).

Espaço como aquilo que nos impede de viver somente com aquilo e aqueles que nos são reconhecíveis e amados.

50


Espaço, portanto, como a inevitável diferença que nos afeta de múltiplas maneiras, conscientes e inconscientes (“pequenas percepções” – JOSÉ GIL; filósofo português e francês e nascido em Moçambique e...).

Num espaço como o nosso, onde o novo se apresenta a cada esquina e a cada clique, é preciso inventar a linguagem a cada novo acontecimento para que se abra nela um novo possível onde possa emergir o testemunho (EUGÉNIA VILELA; filósofa portuguesa e com trabalhos desenvolvidos na África e...) dos muitos acontecimentos e experiências que se apresentam como indizíveis de tão novos que são.

É nesse sentido que é preciso investir contra a linguagem em busca de fazê-la outra para expressar este indizível, ainda que saibamos que este testemunho dado não nos dirá o fato, mas sim a sua reverberação no corpo que testemunha, em linguagem, o acontecimento.

Cada testemunho é um ato inaugural na e da linguagem, pois abre a linguagem ao seu Fora. O Fora não sendo o fato, mas aquilo que nos afeta a partir dele. Não propriamente a experiência que dele tivemos, mas justamente aquilo que dela escapa, que excede à

própria experiência como algo dizível, reconhecível, para a qual já se teria linguagem. É nesse sentido que podemos dizer que o Fora é o que atravessa os corpos expostos a uma nova experiência, fazendo com que O DENTRO seja a DOBRA DO FORA.

Errar é antes no espaço que no tempo. Errante e não errado. E errante é aquele que deixa-se ir no terreno, no que ainda não é humano e humanizado, é aquele que encontra-se em trânsito, que encontra-se antes do construído, antes da casa. “Eu não quero essa casa (...) quero o mais difícil: quero o terreno”, escreveu CLARICE LISPECTOR (escritora brasileira e de família judaica e nascida na Ucrânia e...). Se assim o fizermos estaremos nas proximidades da natureza (das forças inconscientes, não reconhecíveis), daquilo que ainda é inexpressivo, mas que, ao nos afetar, exige expressar-se através de nós: “manifestar o inexpressivo é criar”, “pois quando a arte é boa é porque tocou no inexpressivo, a pior arte é a expressiva, aquela que transgride o pedaço de ferro e o pedaço de vidro, e o sorriso, e o grito” (CLARICE LISPECTOR).

(OLIVEIRA JR., 2016, p. 88)



Na longa citação acima, busco trazer ao leitor pistas para as potências conceituais dessa aproximação entre Fora e espaço, a qual se desdobra em diversas conexões com autores da filosofia e da literatura. Aqui é importante lembrar que essas conexões com a filosofia e a literatura têm sido uma das potências mais presentes nos escritos e experimentações da Rede.

Nesses escritos e experimentações muitos acontecimentos em imagens – criações – são produzidos e/ou trazidos para o centro das preocupações, fazendo-se problema e pensamento, na medida mesma que entendemos que as imagens são parte significativa do processo de colonização a que estamos submetidos na cultura visual massiva e, desta forma, encaminham direcionamentos ao nosso pensar e realizam aprisionamentos em nossos modos de habitar o mundo. Por isso, a despeito de pensarmos que uma imagem dispara

uma dispersão de outras imagens em cada um que entra em contato com ela, partimos da perspectiva de que a grande maioria das imagens que constituem nossa cultura atual muito mais encaminham o pensamento do que provocam dispersões e desvios nele.

Isso tem sido apontado por muitas das pesquisas desenvolvidas por membros da Rede, notadamente aquelas que se debruçam sobre a cultura escolar, fazendo com que algumas perguntas se coloquem com bastante frequência – e potência – para pensar as imagens habituais que configuram os percursos de escolarização: como fazer escapar as imagens de suas funções exclusivamente informativas, figurativas, ilustrativas, representacionais? Como provocar rasuras nestas imagens de modo que elas não se sustentem somente nesses sentidos, abrindo-se para outros sentidos e possibilidades? Como inventar imagens que façam fugir o sentido único de representação posto sobre mapas, fotografias e filmes documentários? Que potência têm imagens provenientes da arte para realizar esses combates pelas imagens? As imagens ganham novas potencialidades na medida mesma que não se sustentam nas potencialidades que já possuem de informação figurativa, ilustração e representação de algo que está ausente dela?

É nessa perspectiva que a Rede se propôs a experimentar potências das imagens através de provocações desde dentro delas mesmas, de modo que elas mantenham muitas das potencialidades que já possuem e, ao mesmo tempo, incluam outras potências em seus percursos junto à educação em geral e às escolas em particular. Portanto, a Rede não estabelece combates contra certos sentidos das imagens, mas a favor de extrair delas outros sentidos e outras potências. Por isso, não estabelecemos um combate contra o sentido de representação dado às imagens, mas sim, buscamos arrastar essa potência da imagem



representacional para outras paragens de modo a fazê-la capaz de expressar outras coisas e outras experiências que configuram o espaço contemporâneo nas quais a noção de representação não se sustenta sozinha. Para nós, portanto, as questões que se colocam para as imagens são devidas ao fato de que o espaço contemporâneo é outro por se configurar de outra maneira – muito mais fluida – e por nos afetar de outras maneiras – com outras forças – que escapam às imagens representacionais.

A questão da representação, portanto, se torna insuficiente para aquilo que se coloca como forma de conhecer e atuar nesse espaço que temos hoje. Por isso, para nós, para além da representação, as imagens nos provocam como possibilidades de criação; possibilidades de criação de outros signos e de novas margens para as linguagens existentes ou mesmo a invenção de outras linguagens que consigam expressar esse novo espaço que nos afeta, nos aflige, nos interroga, nos força a pensar. É nesse sentido que a falta de linguagem – a impossibilidade de se dizer (de) algo nas linguagens com os signos que já existem – se coloca como potência de criação desde dentro da própria linguagem – cartográfica, fotográfica, cinematográfica... – ao forçar essa linguagem a inventar-se outra, a experimentar outras funções, usos e potencialidades através da própria invenção de outras imagens. Outras imagens que, talvez, façam emergir coisas que já nos afetam, mas que não nos eram sensíveis antes daquelas imagens assim o tornarem; outras imagens que nos permitam acercarmo-nos desse novo espaço que está aí a nos assombrar, a nos deixar atônitos em suas novidades por enquanto indizíveis porque insensíveis.

Essa aposta na descoberta de outras potências das imagens se cruza com nossa aposta na escola como sendo o local onde estão presentes os corpos de



jovens, crianças e adultos que, ao experimentarem com imagens outras, talvez, façam emergir de maneira mais intensa as múltiplas dimensões do Fora que compõem nosso mundo contemporâneo.

É nesse encontro entre apostas nas imagens e na escola em torno de questões atinentes à geografia que temos circulado e descoberto certos poderes, certas (im)potências, certas (im)possibilidades. É nesse encontro, realizado no platô Rede, “onde” sentimos que os significados predominantes das imagens (nos) restringem a entrar em contato com grande parcela do espaço contemporâneo, sentimos que o currículo e a geografia escolares atualmente estabelecidos impedem que outras questões que afligem os jovens e crianças organizem as atividades escolares, sentimos que o sentido unicamente representacional das imagens – fotos, filmes, mapas... – restringem-nas em suas potências de fazer aparecer dimensões da vida cotidiana do espaço que nos afeta heterogeneamente, sentimos que o sentido de reprodução e acúmulo do conhecimento restringe agir nas escolas como lugares de criação de saberes e, conseqüentemente, de valorização dos saberes e dúvidas dos que nelas estão.

É em meio a esses muitos sentimentos e sentidos que nos propusemos a muitos combates. Reafirmando que esses combates não são contra algo, mas sim a favor de algo, ainda que muitas vezes sejamos capturados num combate contra algo. Podemos dizer também que combatemos com algo, com a representação, por exemplo, quando a tomamos como uma força atuante que buscamos rasurar ou deslocar e apontá-la insuficiente, quando sozinha, para expressar o mundo e o espaço.

As experimentações com imagens, portanto, se fazem como uma de nossas maiores potências justamente porque visam descortinar outras imagens e outras potências que elas engendram ou que delas



emergem para expressar esse mundo e esse espaço que não mais é passível de ser expresso através (somente) da representação.

Esses e outros problemas são potências nossas na medida mesma que forçam a Rede a pensar, a expor a nós mesmos, as imagens, as geografias e a educação ao Fora que (nos, as) atravessa, forçam a Rede a criar linguagem; essa dança da linguagem ao encontrar com seu Fora tem dobrado sobre nossas falas e escritos um monte de expressões que se misturam, se complicam, se tensionam nesse platô na busca de testemunhar as parcelas do espaço e do mundo que se tornaram problemas em nossos corpos; problemas que nos desassossegam suficientemente para que não consigamos escapar deles e busquemos agir de alguma outra forma no espaço e no mundo a partir deles, na busca desse Fora que, de toda forma, não sabemos ainda o que é ou virá a ser.



Notas:

¹ Professora adjunta no Curso de Geografia e professora permanente no Programa de Pós Graduação em Educação na linha de pesquisa Educação e Comunicação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

² A Rede Imagens, Geografias e Educação gestou-se num conjunto de encontros entre pesquisadores de algumas universidades brasileiras que tinham (e têm) como foco de seus estudos e preocupações acadêmicas algum tipo de imagem ou linguagem que se efetiva em imagens, principalmente o cinema, a fotografia e a cartografia, nos seus aparecimentos, usos e tensões na Geografia e na Geografia Escolar. Atualmente a Rede internacionalizou-se, tendo ramificações na Argentina, Colômbia e Portugal, e mantém como foco estudar e tensionar as políticas efetivadas pelas imagens no pensamento geográfico, mas também, e talvez principalmente, se esforça em assumir que todo pensamento é um gesto de criação e, portanto, um gesto poético, capaz de provocar desvios e outras possibilidades naquilo onde ele se exerceu. No caso dessa Rede, o gesto poético se efetiva na criação de imagens que têm potência para provocar rasuras, derivas, estranhamentos, desassossegos nos modos habituais como as relações entre espaço e imagens se dão em nossa sociedade em geral e em nossas escolas em particular.

³. Algumas das pranchas do atlas de Aby Warburg podem ser visualizadas na internet, em muitos links como, entre muitos outros, <http://thenewinquiry.com/blogs/dtake/the-atlas-of-affect/> ou <http://www.medienkunstnetz.de/works/mnemosyne/> ou <http://www.culturaebarbarie.org/sopro/outros/atlas.html>.

⁴. Edital Universal (2011), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq.

⁵. Disponível em: <http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/EDITORA/ebooks/imagens-geografias-e-educacao-intencoes-dispersoes-e-articulacoes-claudio-benito-ferraz-e-flaviana-g.-nunes-orgs.pdf> Acesso em 11/07/16.

⁶. http://www.geoimagens.net/#!__anaiscieig

Fig. 1: http://www.geoimagens.net/#!__anaiscieig/indice-iii

Fig. 2: http://www.geoimagens.net/#!__anaiscieig/indice-iv

Fig. 3: <http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/EDITORA/ebooks/imagens-geografias-e-educacao-intencoes-dispersoes-e-articulacoes-claudio-benito-ferraz-e-flaviana-g.-nunes-orgs.pdf>

Fig. 4: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext_pr&pid=S0103-73072009010300001

Fig. 5: <http://periodicos.ufes.br/geografares/issue/view/489/showToc>

Fig. 6: <http://www.grupoatomoealinea.com.br/grafias-do-espaco-imagens-da-educacao-geografica-contemporanea.html>

Fig. 7: http://www.redekino.com.br/wp-content/uploads/2016/05/Intervalo_I_capa-page-001.jpg /

Fig. 8: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/issue/view/262>

Fig. 9: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/issue/view/10/showToc>

Fig. 10: http://www.redekino.com.br/wp-content/uploads/2016/05/Intervalo_II_capa-page-001.jpg

Fig. 11: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/entre-lugar/issue/view/111/showToc>

Fig. 12: <http://revistas.ufpr.br/raega/issue/view/1675>

Fig. 13-16: Painel apresentando no III Colóquio Internacional Educação pelas Imagens e suas Geografias. Vitória. UFES. 2013.

Fig. 17-18: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000946271>>.

Fig. 19-34: <http://laboratorioolho.weebly.com/>

Fig. 35-36: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>

Fig. 37-38: Imagem 39 <http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/site/hypermedias/22#>



7. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d9YAYq4qjQ>
Acesso em: 09/05/16.

8. Os mapas que aparecem são algumas das obras produzidas em atividades realizadas na interface entre cartografia e arte, a saber, disciplina de Pós-Graduação “Cartografias contemporâneas: educação visual e pensamento espacial” e oficinas “Gritos e falas cartográficas: arte, escola, expressão”.

9. As imagens que aparecem logo acima são de algumas das obras produzidas em atividades realizadas por membros da Rede, a saber, oficina com cartões postais de Americana-SP oferecida a estudantes dos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental como parte da dissertação de Mestrado “Desnarrativas de um lugar: devires de fotografia na educação” (MARTINELLI, 2014), aulas de Geografia com estudantes de sexto e sétimo anos sobre questões urbanas a partir de fotografias da própria escola, oficina “As Manifestações de 2013 e a Arte - as potências do não sentido” para criação de pequenos filmes com estudantes do Ensino Médio, atividades de disciplina de graduação onde futuros professores utilizam-se de imagens não-didáticas para inventarem atividades educativas transdisciplinares.

10. “Manifestações de 2013” é o nome como ficaram conhecidas as grandes mobilizações populares que sacudiram as cidades brasileiras durante os meses de junho e julho de 2013. Elas tiveram seu disparo inicial nas passeatas do Movimento Passe Livre-MPL contra o aumento de vinte centavos nas passagens de ônibus urbanos da cidade de São Paulo – tendo como horizonte a luta pelo transporte gratuito que franquia a cidade a todos – e foram tendo desdobramentos variados na medida mesma que cresciam os números de participantes, as cidades mobilizadas e as reivindicações dos manifestantes. Essas Manifestações tiveram sua face mais visível na ocupação das principais ruas e avenidas das grandes cidades, onde os conflitos com a polícia – e também entre os manifestantes – foram uma constante; mas outra face menos visível, mas também de grande intensidade à época, se deu nas redes sociais, onde fotografias e pequenos filmes eram postados e compartilhados diariamente, permitindo que muitos se manifestassem dessa maneira.

11. Na segunda versão da proposta de Geografia da BNCC o texto não mais apresenta os eixos e sofre algumas variações que mantêm a importância para o trabalho com as linguagens e destaca aquelas constituídas por imagens: “A apresentação e compreensão do conjunto de fenômenos com os quais a Geografia lida são mediadas por linguagens, destacadamente as que são constituídas por imagens. Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais, gráficos, dentre outras alternativas, são frequentemente utilizados no componente curricular Geografia e constituem grande parte das obras didáticas. Quanto mais diversificado for o trabalho com linguagens, maiores repertórios são construídos pelos/as estudantes, ampliando a produção de sentidos nas leituras de mundo. É importante que se reconheça tanto o conteúdo dos produtos das linguagens, como a maneira como foram produzidas (os equipamentos, as fontes, as escolhas de quem as produziu etc.). Compreender as particularidades de cada





linguagem, em suas potencialidades e em suas limitações, conduz ao reconhecimento dos produtos dessas linguagens não como verdades, mas como possibilidades. É, particularmente, importante problematizar como as forças hegemônicas da sociedade capitalista utilizam produtos de linguagens como estratégias de uniformização de modos de ver e de querer estar no mundo, com fins de controle e manutenção de poder.” Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> (BRASIL, 2016, p. 162). Acesso em 06 jun. 2016.

¹². Nas palavras de Francisco Elinaldo Teixeira: “Habituaamo-nos a tomar as noções de real e realidade como sinônimas ou numa transição quase imperceptível de uma para a outra. Mas no âmbito de vários pensamentos influentes no pós-guerra (Nietzsche, Heidegger, Blanchot, Lacan, Foucault, Deleuze), tornou-se crucial a sua distinção [...]; houve uma repartição entre aquilo que contorna e comporta a realidade (o concreto, o dado, o empírico, o conhecido, o imaginado, tudo o que pode servir de matéria para a representação) e o que a excede, desafia, problematiza, que ela não comporta e que está fora dela – o real” (2012, p. 204).

¹³. Para Doreen Massey, uma das potencialidades do espaço é “a justaposição circunstancial de trajetórias previamente não conectadas [criadora de um] estar juntos [...] não-coordenado” (Massey, 2008, p. 143). O espaço, portanto, “não é, de forma alguma, uma superfície” (idem, p. 160), mas, sim, “a esfera da coexistência de uma multiplicidade de trajetórias” (idem, p. 100) humanas e não-humanas, “uma simultaneidade de estórias-até-agora” (idem, p. 29) que “envolve contato e alguma forma de negociação social” (idem, p. 143). O espaço “é uma eventualidade” (idem, p. 89), “um produto contínuo de interconexões e não-conexões [...] sempre inacabado e aberto” (p. 160), estando, portanto, “sempre em construção” (idem, p. 29). “O espaço é o entrelaçamento de trajetórias em curso, das quais algo novo pode emergir. O movimento, o encontro e a construção das relações entre as trajetórias levam tempo” (idem, p. 138). “O espaço como devires coetâneos” (idem, p. 267) “implica o inesperado” (idem, p. 165).

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A. F.; CERAROLS, R. R.; OLIVEIRA JR., W. M. Introdução: outros intervalos entre geografias e cinemas. In: AZEVEDO, A. F.; CERAROLS, R. R.; OLIVEIRA JR., W. M. (Orgs.). **Intervalo - entre Geografias e Cinemas**. v. 2. Braga: Editora da Uminho, 2015, p. 7-19.

BARBOSA, C.; SANTOS, L.; OLIVEIRA JR., W. M. Deslugar-Reitoria - variações em vídeo. **Revista Linha Mestra**, Campinas, v. 24, p. 848-851, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Apresentação do Componente Curricular Geografia. **Base Nacional Comum Curricular**. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaDisciplina?disciplina=AC_CIH&tipoEnsino=TE_EF>. Acesso em: 16 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Núcleo Específico de Geografia do Ensino Médio (Material). **Curso de Especialização Educação na Cultura Digital**. 2014. Disponível em: <<http://educacaonaculturadigital.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

CAZETTA, V. As coreo-geo-grafias em Pina: para fazer a geografia dançar. **Revista Entre Lugar**, Dourados, v. 4, p. 19-31, 2013.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997. 203 p.

_____. **Francis Bacon: Lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. 183 p.

_____; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2011. 128 p.

DELIGNY, F. O aracniano. **O aracniano e outros textos**. São Paulo: N-1 edições, 2015. p. 15-111.

DIDI-HUBERMAN, G. **Atlas ou a Gaia ciência inquieta**. Lisboa: KKYM, 2013. 313 p.

ESPINOSA, B. **Ética**. Lisboa: Relógio D'água, 1992. 501 p.

FREITAS, L. G.; NUNES, F. G. Construindo uma cartografia sonora da porção nordeste da cidade de



Dourados (MS): mapas cotidianos. *In*: IV Colóquio Internacional “A educação pelas imagens e suas geografias”, 2015. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia - UFU, 2015. v. 1. p. 1-10.

GIL, J. **A imagem nua e as pequenas percepções**. Lisboa: Relógio D’água, 2005. 330 p.

GIRARDI, G. Mapas desejanter: uma agenda para a Cartografia Geográfica. **Revista Proposições**, Campinas, v. 20, p. 147-157, 2009.

HOLLMAN, V.; LOIS, C. **Geo-grafias**: imágenes e instrucción visual en la geografía escolar. Buenos Aires: Paidós, 2015. 209 p.

LISPECTOR, C. **Mineirinho** (conto). 1962. Disponível em: <<http://contobrasileiro.com.br/?tag=mineirinho-clarice-lispector>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

60



_____. **A paixão segundo G. H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 122 p.

MARTINELLI, I. M. **Desnarrativas de um lugar**: devires de fotografia na educação. 2014, 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000946271>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 312 p.

NOVAES, I. F.; OLIVEIRA JR., W. M. Mapa-máscara: imagens do pensamento do continente africano. **Territorium Terram - Revista Eletrônica de Geografia**, São João Del Rei, v. 2, p. 29-40, 2014.

OLIVEIRA JR., W. M. Apostar no Fora, no intervalo, na experimentação. *In*: SERRALVES, **Construções em**

trânsito (Projeto Anual com Escolas). Porto: Museu de Arte Contemporânea de Serralves, 2016, p. 70-94.

OLIVEIRA JR., W. M. Combates e experimentações: singularidades do comum. *In*: FERRAZ, C. B. & NUNES, F. G. (Orgs.). **Imagens, Geografias e Educação: intenções, dispersões e articulações**. Dourados: Editora da UFGD, 2013, p. 303-314.

_____. Mapas em deriva: imaginação e cartografia escolar. **Revista Geografares**, Vitória, v. 12, p. 1-49, 2012.

PEREIRA, C. E. G. & SEEMANN, J. (Re)apresentações cartográficas do espaço municipal: mapas artísticos em deriva da cartografia escolar. **Revista Geografares**, Vitória, v. 17, p. 48-65, 2014.

PREVE, A. M. H. Cartografias intensivas: notas para uma educação em geografia. **Revista Geografares**, Vitória, v. 12, p. 50-75, 2012.

TEIXEIRA, F. E. **Cinemas “não narrativos”**: experimental e documentário – passagens. São Paulo: Alameda, 2012.

ULPIANO, C. Uma Nova Imagem do Pensamento. *In*: BRUNO, M.; QUEIROS, A.; CHRIST, I. (Orgs). **Pensar de outra maneira a partir de Cláudio Ulpiano**. Rio de Janeiro: Pazulin, 2007, p. 227-229.





ARTE, IMAGEM E GEOGRAFIA: DESAFIOS E TEMORES PARA O PENSAR

63



Cláudio Benito O. Ferraz

INTRODUÇÃO

Os apontamentos trilhados neste texto são o desdobrar de nossa coordenação da Mesa Redonda *Relação Arte e Imagem: Desafios e Temores*, que se deu no interior do IV Colóquio Internacional “A Educação pelas Imagens e suas Geografias”, ocorrido na cidade Uberlândia (MG), entre os dias 02 e 05 de dezembro de 2015, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU). O conjunto de

questões arroladas neste texto foi instigado à partir das arguições de duas importantes geógrafas que participaram da referida mesa. A primeira é a brasileira Gisele Girardi (professora do Curso de Geografia da UFES), a qual abordou o tema **Arte e mapeamento ou como fazer um mapa arder?** A segunda é a argentina Verónica Hollman (professora da UBA e pesquisadora do CONICET) que teceu instigantes considerações orientadas pelo tema **Tensões entre imagens didáticas e arte.**

A fala de Girardi tratou como as temáticas e funções usuais para as várias representações imagéticas cartográficas sofrem rasuras, ou interrupções, passam a “queimar”, quando são criadas por artistas. Já o foco de Hollman foi demonstrar como mapas e demais imagens, ditas científicas, trabalhadas no contexto da sala de aula, são rasuradas, quando mudam de campo ou situação de abordagem, ou seja, passam a ser rasuradas, quando frequentam paredes outras, como museus etc.

Nossa intenção, à partir dessas intervenções, não é aprofundar as considerações que traçamos sobre as duas falas na mesa redonda, mas, a partir de um elemento comum presente nas arguições das pesquisadoras, tecer algumas ponderações (im) pertinentes sobre imagem artística e pensamento geográfico, para além do que ali expomos, apesar de haver uma relação quanto ao plano de referência elaborado. Nossa perspectiva, será com a questão da linguagem geográfica, seus limites e potencialidades, a partir do encontro com as linguagens imagéticas elaboradas no campo de composição artístico.

Iniciemos com o de comum presente na fala das duas pesquisadoras. Em sua exposição, Hollman faz a seguinte observação:



Artistas y profesores, todos vivimos en una época en la cual ante la proliferación de imágenes, como explica Georges Didi-Huberman, “estamos predisuestos a no creer nada de lo que vemos y, finalmente, a no querer ni mirar lo que tenemos ante nuestros ojos”. Esta constatación impone dos interrogantes ¿Cómo abordar este conjunto de imágenes “didácticas” que se nos presenta como inabarcable? ¿Cómo ampliar las coordenadas de lo visible sin renunciar a reconocer esa “formación facetada”? (HOLLMAN, 2015, s/p.).

A argumentação de Girardi também destaca o pensamento de Didi-Huberman:

O título desta apresentação derivou de um encontro com um texto de Georges Didi-Huberman, intitulado “Quando as imagens tocam o real” no qual o autor afirma que “Não se pode falar do contato entre a imagem e o real sem falar de uma espécie de incêndio”, pois cada imagem é o que restou, memória do que estava em torno dela e foi destruído. E continua o autor: “uma das grandes forças da imagem é criar ao mesmo tempo sintoma (interrupção no saber) e conhecimento (interrupção no caos)”. Reconhecer o sintoma na imagem é discernir o lugar onde arde, onde sofre, onde não há crise apaziguada (GIRARDI, 2015, s/p.).

Tomando esse encontro entre as autoras com o pensador francês, no que toca a questão das imagens na atualidade, dos desafios proporcionados quanto a capacidade delas turvarem o pensar criativo em prol do reforçar clichês e opiniões normatizadoras de identidades e representações da denominada “realidade”, mas, exatamente por esse risco, também agenciarem as forças capazes de possibilitar o pensamento criar outras imagens espaciais. Diante desse referencial comum, perante esses perigos e desafios, vamos aqui desdobrar nossa argumentação.



A QUESTÃO POLÍTICA DAS IMAGENS

Começamos, por conseguinte, com a questão da imagem. Da mesma forma que a geógrafas, citadas anteriormente, vamos fazer referência a Didi-Huberman, quanto às questões que projetamos para abordar a imagem da necessidade política de pertencimento das imagens.

[...] não é inútil se perguntar de que exatamente uma imagem é imagem, quais são os aspectos que aí se tornam visíveis, as evidências que apareceram, as representações que primeiro se impõem. Essa questão tem, ainda por cima, a vantagem de suscitar o interesse pelo como das imagens, outra questão crucial. E depois, existe a questão totalmente tola – e totalmente maldosa, na realidade, quero dizer a questão política – de saber a quem são as imagens (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 205).

66



O interessante nessa afirmação é a pertinência de perguntas que, usualmente, movem o trabalho investigativo e filosófico com as imagens (do que é a imagem, como ela funciona, qual sua função e motivação, como entender sua força como representação). No entanto, além desses questionamentos, Didi-Huberman, maldosamente, destaca outra problematização, mais sutil e ironicamente “tola”, a questão política de pertencimento das imagens.

Por que isso é uma questão política? Como assim... A quem pertence de fato as imagens? Essa é uma pergunta que aparenta ter uma resposta simples, mas a complexidade dela está no que veda como força política inerente ao espaço público de criação do fenômeno imagético. Em geral, quando alguém registra a imagem de algum fenômeno, seu objetivo

é adequar aquele registro imagético a certo meio de distribuição de informações; retira-se a imagem de algo para elaborar a mesma em um meio midiático e assim ser divulgada e comunicada (cinema, vídeo, fotografia, pintura, televisão, cartografia etc.).

A imagem, portanto, foi retirada do meio no qual dado fenômeno se localizava como vida múltipla e alocada em algum veículo midiático que delimita e uniformiza o sentido de verdade a ser reproduzido (seja a das mídias eletrônicas ou impressas, como Livros Didáticos, seja no interior das instituições de ensino e pesquisa etc.). O problema, nesse aspecto, toma um caráter inusitado, qual seja, a imagem deixa de ser um processo coletivo e dinâmico inerente a constituição diversa da vida e passa a ser um meio padronizado a definir o que é a realidade dos fenômenos. Esse processo transparece a noção de que o mundo só acontece se acontecer na tela de algum aparelho midiático.

Ao se negar o espaço coletivo como meio de constituir múltiplas imagens, substituindo essa potência política em aberto por aparelhos midiáticos e institucionais, restritos a instâncias privadas, locais encerrados, em que as pessoas não conseguem mais estabelecer o debate coletivo, mas apenas reclamarem do que é diferente e reproduzem o que se instituiu imageticamente como verdade, temos aí a perda da força política da construção social da vida. Diante desse risco, a pergunta, aparentemente, tola se desdobra em um desafio.

O que fazer para restituir alguma coisa à esfera pública para além dos limites impostos por esse aparelho? É preciso instituir os restos: tomar nas instituições o que elas não querem mostrar - o rebotalho, o refugio, as imagens esquecidas ou censuradas - para retorná-las a quem de direito, quer dizer, ao "público", à



comunidade, aos cidadãos (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 206).

Restituir o espaço coletivo da constituição imagética é potencializar o sentido político, em aberto e múltiplo, da comunidade, da vida coletiva, com todas as tensões e desafios que esta implica, para não ficar mais isolado a reproduzir clichês imagéticos, que uniformizam e padronizam verdades sobre o mundo.

Quando Girardi (2015) afirma que as forças das imagens elaboradas por artistas plásticos queimam os referenciais científicos usuais de cartografia, percebemos aí a possibilidade de restituir o sentido coletivo das imagens cartográficas, politizando ao instaurar, no contexto da escola, o espaço público potencializador de criar sentidos outros para nossas formas de localização e orientação espacial, de elaborarmos outras cartografias possíveis.

68



O mesmo ocorre com Hollman (2015), ao deslocar o lugar das imagens no interior da sala de aula, rasurando o peso das representações imagéticas de caráter científico pelo poder desestabilizador das imagens artisticamente abordadas. O espaço da sala de aula se politiza e permite que se subverta do direito de pertencimento das imagens, tornando-as formas em aberto de sentidos outros, não mais enclausuradas em representar uma verdade já estabelecida, mas se colocar no contexto social de suas múltiplas possibilidades.

Nesse sentido, o espaço da sala de aula pode ser o campo político por excelência desse enfrentamento das imagens. Não mais as tomando como a representação do fenômeno em si, cópia exata de uma parcela do mundo que deve, assim, ser contemplado e reproduzido como verdade dos fatos, mas entendendo a sala de aula como acontecimento do espaço da vida, devolvendo às imagens sua imanência social, ou seja, fazendo do

espaço imagético o espaço próprio da ação política (BENJAMIN, 1993).

Exatamente nesse espaço político é que podemos restituir as imagens a “quem de direito”, espaço no qual a imagem potencializa sua força política, ou seja, quando ela expressa o que pode. E ela pode queimar, rasurar, atravessar, derivar, subverter e instaurar outros sentidos e possibilidades para o que se tinha, até então, como único, como verdade, como realidade: a imagem pode dar o que pensar, e aí reside sua força.

AS IMAGENS DESEJAM: PENSAR OUTRA IMAGEM DE PENSAMENTO

A imagem possibilita pensar, pois ela instiga um espaço potencializador para tal. Quanto a isso, Alloa (2015), fazendo referência a Jacques Rancière, comenta sobre essa “pensatividade” localizada no espaço entre a imagem e o olhar.

Ora a “pensatividade” só desenvolve realmente sua força de subversão quando não realça mais o sujeito representado, mas quando se difunde e afeta tudo que a cerca. No espaço entre a imagem e o olhar que ela provoca, uma atmosfera pensativa se forma, um meio pensativo. Tal meio e tal espaço potencial, indeterminado ainda nas suas atualizações singulares, um meio de pensatividade precedendo todo pensamento e que, assim, “encerra o pensamento não pensado” (ALLOA, 2015, p. 9).

Ao instaurar esse espaçamento, esse ambiente possibilitador de pensamento, capaz de afetar o olhar e provocar, nesse corpo afetado, as forças atualizadoras do, até então, não pensado, a imagem delimita seu



plano de ação estético/político. Contudo, esse pensar a partir da imagem instaura um dilema que envolve a todos que abordam as questões imagéticas. O que a imagem dá a pensar é sobre ela própria ou sobre o sujeito da imagem?

Tentando pontuar melhor o problema, tomamos como referência o trabalho em sala de aula. Usualmente, quando o professor de Geografia emprega uma imagem é para discutir o fenômeno ali representado, ou seja, não se aborda a imagem, mas o sujeito representado nela, algo externo à imagem e entendido como realidade ali significada (como, por exemplo, o mapa do Brasil). Quando passamos a abordar pelo campo artístico, a força estética tende a explodir essa perspectiva de representação da realidade, daí a potência subversiva do pensamento imagético em relação ao pensamento científico².

70



No entanto, algo se conserva. Muitos professores tendem a trabalhar artisticamente as imagens, mas delimitam seu campo de abordagem na ordem das proposições, da lógica do pensamento a se pautar na ordenação linguístico-gramatical da palavra. O que se experimenta com as imagens pela perspectiva das artes, portanto, acaba sendo o delimitar dela aos objetivos e possibilidades circunscritos aos parâmetros lógicos da língua, da inteligibilidade passível de expressão gramatical. Nessas condições, não se consegue abrir o pensamento para sua potência criativa, apenas o circunscreve ao reconhecimento da imagem a dizer algo passível de compreensão – uma moral, uma verdade, uma interpretação.

Por isso que, na citação anterior, Aloa afirma que a “pensatividade” só “desenvolve realmente sua força de subversão quando não realça mais o sujeito representado” (2015, p. 9). Nesse sentido, trabalhar artisticamente as imagens, ou abordá-las artisticamente no contexto da sala de aula, não pode se

reduzir a apenas focar no sujeito ali representado, mas no que a imagem mesmo dá o que pensar.

Para tal, isso cobra outra postura, outro sentido de espaço de pensamento possível deve ser experimentado, como forma de se criar outras imagens de pensamento.

Isso que a imagem dá a pensar se situa talvez lá, nesta iminência que não pertence a ninguém, alguma coisa que se tem diante (em todos os sentidos da palavra): nem aqui nem em outro lugar, nem presente nem ausente, mas iminente [...]. Como tais, as imagens requerem uma outra forma de pensar que suspenderia suas certezas e aceitaria se expor às dimensões de não saber que implica toda experiência imaginal. (ALLOA, 2015, p. 16).

Tal desafio cobra, por conseguinte, outra relação com a palavra, com a lógica gramatical, pois esta continuará participando de encontros com a imagem, não necessariamente para enquadrá-la em padrões comunicativos da língua, mas na força subversiva instigada por “toda experiência imaginal”.

Nesse sentido, W. Mitchell (2015), ao analisar a relação entre linguagem (a ordem da palavra) e imagem (o desejo de autonomia), destaca o aspecto que as imagens querem algo que está além, e aquém, do que o pensamento organizado na lógica da língua comunicacional (os discursos expressos nos campos científico, dos especialistas em artes imagéticas, do trabalho dos professores ou das informações midiáticas) consegue atender, por isso, a dificuldade de realizar o querer imagético, pois sempre alguém ou algo está a interpretar, traduzir ou deturpar, mesmo que bem intencionado, pela mediação da linguística a esse desejo de ser apenas imagem.

As imagens querem direitos iguais à linguagem e não querem ser nem igualadas a uma “história das



imagens”, nem elevadas a uma “história da arte”, mas sim serem consideradas como individualidades complexas [...] as imagens não querem ser reduzidas aos termos de uma linguística sistemática fundada no sujeito cartesiano unitário, mas podem estar abertas à “poética da enunciação” (MITCHELL, 2015, p. 186).

O autor aponta, portanto, que as imagens não querem ser limitadas aos parâmetros da linguagem, pela qual a palavra do sujeito individual pensante define (interpreta e analisa) o sentido lógico do objeto imagético. Ao não reduzir a imagem a essa referência linguística, a solução indicada é a “poética da enunciação”, ou seja, de um processo de enunciar seus sentidos e desejos possíveis que atravessem a ordem da palavra, fundamentando-se no agir, na ação criativa (*poíesis*), a qual se territorializa numa polifonia de vozes (BAKHTIN, 1999) em constante dialogismo e heterogeneidade “que extrapolam as barreiras impostas pela gramática normativa” (TOMAZINI, 2009, s/p).

Ao realçar a necessidade de abordar as imagens mediante o que elas querem, abrindo, assim, o pensamento para outros sentidos e falas, não se restringindo apenas à norma gramatical da palavra, Mitchell faz uma grande contribuição, contudo, como aponta Rancière (2015), no final, é sempre frente a esse corpo pensante que as imagens podem desejar algo, ou seja, será sempre no encontro com a palavra que a imagem poderá estabelecer seus limites e seu além, assim como é perante as imagens que a palavra encontra seus limites e sua subversão lógica.

O que Rancière delinea é o aspecto da busca por uma consistência autônoma das imagens, como se fossem corpos vivos, parte de nossa concepção de corporeidade viva, de nossa experiência como seres viventes, mas não se restringe ao que nossa consciência estabelece de identidade sobre esses fenômenos. As imagens são definitivamente outra coisa, não cabem



no que usualmente nosso imaginário entende como corpos vivos. Para tal, usamos de nossas ferramentas linguísticas e comunicacionais para, pelo pensamento e pelas ações criativas, podermos entender que se elas, as imagens, possuem alguma consistência e desejos, esses se colocam diferentes de nós, do que compreendemos racionalmente sobre, no entanto, independente disso, elas nos atravessam e assim se afirmam.

Dar às imagens sua consistência própria é justamente lhes dar a consistência de quase-corpo que são mais que ilusões, menos que organismos vivos. Na resposta para “o que querem as imagens?”, é preciso [...] correr o risco de que a resposta seja “nada mesmo”. Talvez de fato as imagens não queiram nada, senão que as deixem tranquilas, que não as obriguem serem viventes [...] para dizer de outra forma, são os fabricantes de imagens que querem fazer alguma coisa, talvez eles possam fazer justamente porque as imagens, elas mesmas, não querem nada. E se amamos vê-las, é pela capacidade que temos de lhes emprestar ou de lhes subtrair ao mesmo tempo vida e vontade (RANCIÈRE, 2015, p. 200).

Eis o paradoxo da imagem. Ela não chega a ser um corpo vivente, mas é um “quase-corpo”, pois tem força de nos afetar para além do que pensamos e falamos sobre o mundo, mas essa força advém de como nós interpelamos seus desejos que devêm em nós. Somos afetados pelas imagens, que são, assim, afirmadas e tomam autonomia em relação a nós, mas por meio de nós. Diante disso, as palavras de Girardi, ao trabalhar as imagens cartográficas no contexto da geografia, tornam-se luminares.

Assim, arrisco-me, como provocação, a analisar esses mapas da geografia real por meio do desejo: o desejo do cartógrafo, o desejo do usuário e as possibilidades de o mapa, ele mesmo, ser um objeto desejante,



contaminado pelos dois últimos, mas principalmente, contaminado pelo jogo de relações sociais que, em certo momento e em certas circunstâncias, valoriza-o e significa-o para além dos desejos de seus criadores e usuários (GIRARDI, 2009, p. 148-149).

Voltamos, portanto, à questão política da imagem. É no contexto espacial das relações sociais, na condição do corpo agenciador de outros corpos e enunciados vários, que a imagem acontece. Nesse aspecto, as imagens só desejam, só podem, só provocam quando o social é por elas atravessado, quando os corpos/pensamentos são afetados e instigados por aquilo que elas trazem de fora, pela potência subversiva que instauram no pensamento ordeiro e classificador, na linguagem identificadora de verdades e normas, na lógica linear e sequencial de causa-efeito com que se deseja entender o mundo.

74



As imagens cobram outras formas de se pensar o mundo, como maneira delas serem pensadas para além e aquém da linguagem usual, dos discursos pautados na ordem da palavra, no rigor uniformizador dos conceitos e coerência gramatical. Nunca teremos o controle completo do entender e funcionar da imagem, mas podemos aprender a conviver com ela de maneira que não a reduzamos a clichês e lógicas linguísticas, mas que possamos com elas traçar outras linhas e possibilidades para o nosso pensar.

DIAGRAMAS, IMAGENS E ESPAÇOS POSSÍVEIS

Esgotar o campo do possível é possível? Para que esgotá-lo? Que possível é esse? Não para responder, mas para estabelecer melhor os sentidos que esses

questionamentos reverberam na geografia, vamos caminhar com Deleuze.

Vamos recomeçar com a imagem. Pode ser filmica, videográfica, sonora, fotográfica, pictórica, cartográfica... Uma pintura³. Quais desafios que essa imagem nos lança? Primeiro, desafio é não a tornar clichê. O clichê é justamente reduzir a força subversiva da imagem em prol de sua interpretação, de sua adequação a algum significado já estabelecido de verdade e de beleza, tornando-a passível de explicar algo, normatizando-a em conformidade a algum padrão linguístico de compreensão e moral pedagogizante. Temos, portanto, que enfrentar o desejo de nossa consciência em se acomodar no clichê imagético. Para tal, temos de passar pela tempestade, atravessar e ser atravessado pelas catástrofes que nos desequilibram, joga-nos num além inseguro e desorientado de espaços novos a serem trilhados a partir do encontro com as imagens.



Así pues, es preciso que [...] se lance em esta espécie de tempestade que va a anular, a hacer huir los clichés. La luta contra el cliché [...] no es um ejercicio escolar. Es algo riesgoso, es terrible [...] si no passa por la catástrofe, quedará condenado al cliché (DELEUZE, 2007, p. 43).

Passar pela catástrofe é o desafio necessário, segundo Deleuze, para o criador pictórico de imagens. Nós derivamos deste para o criador de referenciais de leitura, que pode ser o professor de Geografia no trabalho com as imagens. As imagens, para não se reduzirem a clichês, podem ser pensadas por quem trabalha com elas, numa catástrofe de referenciais que subvertem qualquer idealização de entendimento *a priori* estabelecido como verdade. Rompe-se, assim, com os limites de nossa linguagem, de nosso pensamento

ordeiro, uniformizante e representacional. Mas aí outro perigo se desdobra.

Esse es entonces um primer peligro: no passar por la catástrofe, evitar la catástrofe. O bien se la reduce tanto al mínimo que ni siquiera se ve [...]. Luego está el outro peligro. Pasamos por la catástrofe y permanecemos allí. (DELEUZE, 2007, p. 43).

Evitar a catástrofe, ou seja, evitar a multiplicidade caótica do mundo que nos força a pensar outras perspectivas com a imagem, esse é um perigo comum, que pode nos levar ao comodismo de verdades já fixadas e uniformizadas nos clichês. No entanto, ao se abrir para a catástrofe, podemos mergulhar nela e ficarmos ali, sem condições de reterritorializar outros possíveis de entendimento a partir das imagens. É o ficar perdido no relativismo absoluto das opiniões, de mergulharmos na demência e não conseguirmos criar novos pensamentos, de nos perdermos em modismos vazios de posturas estereotipadas de marginalidade social ou de vanguarda intelectual.

Para não ficarmos presos à catástrofe necessária, Deleuze propõe traçarmos um diagrama. Esse seria um recurso lógico, pautado no imagético e não na palavra, capaz de lançar o nosso pensamento no caos, mas de maneira que trace linhas, esboce referências visuais ou sensíveis, estabeleça o “caos-germe” de ritmo, cores e formas que capazes de forçarem nosso pensamento a criar outros sentidos possíveis, não mais se restringindo aos clichês.

Diagrama es una noción que há adquirido mucha importancia em la lógica inglesa actual. Es bueno para nosotros [...]. El diagrama es esta zona de limpeza que face catástrofe [...]. Es decir, que borra todos los clichés previos, aunque fuesen virtuales. Arrasta todo hacia



na catástrofe [...]. El diagrama sería el caos-germen (DELEUZE, 2007, p. 44).

Vemos, em Deleuze, a imagem ser um processo que coloca o pensamento em perigo. Tanto pelo fato da lógica da linguagem tender a transformar a imagem em clichês, quanto o risco de, ao superar os limites dos clichês, instaurar o desafio de se perder no caos, nas catástrofes da vida que envolvem o encontro com as imagens. O caminho possível é proposto com esboçar, ou traçar, um diagrama, que é justamente colocar no caos o pensamento no encontro com as imagens, mas, ao mesmo tempo, permitir a criação germinal de figuras que possam estabelecer outros sentidos e pensamentos, não mais restritos a clichês e opiniões de verdades já dadas.

Mas como esse encontro com as imagens pode levar a esboçar diagramas que nos permitam criar outros pensamentos? Uma trilha possível advém dos estudos que Deleuze fez com as imagens cinematográficas. Ao abordá-las como criação de pensamentos filosóficos, Deleuze (2009) faz todo um estudo semiótico de tipologias imagéticas, desde o cinema como imagem-movimento até o cinema como imagem da pura temporalidade. Da diversidade de imagens classificada por Deleuze, destacamos aspectos que entendemos pertinentes para nossos objetivos.

O primeiro é a “imagem-percepção” em que, para Deleuze, o fenômeno e a percepção do fenômeno são a mesma coisa, apesar de se localizarem em planos de referência distintos. Nesse aspecto, matéria e imagem se identificam mutuamente, o que faz da percepção subjetiva um acontecimento imanente a estabelecer interstícios entre as imagens.

A coisa e a percepção da coisa são uma só e mesma coisa, uma só e mesma imagem, mas referida a um ou a outro dos dois sistemas de referência. A coisa é a



imagem tal como ela é em si, tal como se refere a todas as outras imagens das quais sofre integralmente a acção e sobre as quais reage (DELEUZE, 2009, p. 103).

Temos, assim, uma “imagem-percepção” que nos leva a ter uma noção do mundo como acontecimento imagético. Essa imagem-percepção tem seu meio na disposição espacial dos fenômenos, suas formas e distribuição. Tal percepção provoca uma reação em quem percebe, que, assim, passa a um movimento de ação de conhecimento, ou reconhecimento, o que se dá no tempo. Esse é o segundo aspecto, a “imagem-ação”.

É portanto o mesmo fenômeno de desvio que se exprime em termos de tempo na minha acção e em termos de espaço na minha percepção: quanto mais a reação deixa de ser imediata e se torna verdadeiramente acção possível, mais a percepção se torna distante e antecipante e atinge a acção virtual das coisas. A percepção dispõe do espaço na exacta proporção em que a acção dispõe do tempo (DELEUZE, 2009, p. 105-106).



A imagem, portanto, é a própria materialidade do mundo. Contudo, o pensamento reage a esse encontro com a imagem por meio das características inerentes ao processo de subjetivação. Primeiro, a imagem-percepção se efetiva a partir do contexto espacial dos corpos percebidos imageticamente, o desdobrar disso é o segundo momento, o da reação que se desenvolve no tempo por meio de ações. O pensamento, por conseguinte, é forçado a criar sentido para o percebido, projetando seus referenciais em decorrência de experiências vivenciadas em outros lugares e momentos. Ou seja, no encontro com as imagens, percebemos coisas que acabam sendo organizadas em determinadas formas, essas formas resultam daquilo que já carregamos de referenciais imagéticos e experiências, que são projetados no que

está sendo percebido até ele atender sentido passível de compreensão, de ser localizado num determinado padrão lógico de funcionamento, forma e orientação espacial e temporal.

Nesse aspecto, o encontro com as imagens é sempre um processo de mútua afetação, pois as imagens dizem alguma coisa, forçam-nos a pensar sobre esse algo, mas pela nossa necessidade de nos logicizar em nossos referenciais linguísticos. As imagens nos provocam, mas tentamos sempre capturá-las naquilo que entendemos de possível, perante os limites de nosso pensamento, de nossa linguagem.

Se é assim, como podemos ir além desses limites lógico-linguísticos? Aqui, temos uma terceira forma de imagem-movimento acontecer. Entre a “imagem-percepção” e a “imagem-ação”, temos um meio, um espaço, no qual interage a “imagem-sentimento”, que, na tradução portuguesa do livro de Deleuze (2009), foi denominada “imagem-afecção”. Essa imagem é força sensível, pura potência de afectar, ou seja, é o poder ou qualidade de qualquer entidade se exprimir, como se fosse a imagem de um rosto destacado de toda a multidão (DELEUZE, 2009, p. 149-151).

Quando vemos uma imagem, identificamos o conjunto espaço-temporal que ali se destaca. Inferimos os elementos extensivos, a distribuição de objetos e corpos naquela extensividade, interagimos as coordenadas espaciais de nossa experiência com o ali presentificado na imagem. Contudo algo nela nos afeta, faz com que um detalhe (o “rosto”) seja destacado do conjunto, estabelecendo relação com outros afectos, ao agenciar corpos e enunciados num processo de estabelecimento de sentidos, para assim atualizar um estado de coisas.

Mas a força de afecção não se restringe a atualizar um estado de coisas, pois ao destacar um detalhe do conjunto espacial (o grande plano), essa



força vai se intensificar, de maneira a possibilitar a desterritorialização dos seus próprios referenciais, passa a não ser expresso por um rosto, ou enunciado que lhe dê certa rostidade, espiritualiza-se e cria um espaço próprio, um território qualquer em acordo com as novas necessidades de expressão e estabelece um lugar de possíveis.

O afecto espiritual já não é exprimido por um rosto, e o espaço já não precisa de ser submetido ou assimilado a um grande plano, tratado como um grande plano. O afecto é agora diretamente apresentado [...] num espaço capaz de lhe corresponder [...]. O espaço já não é tal ou tal espaço determinado, tornou-se *espaço qualquer* [...]. Um espaço qualquer não é um universal abstracto, em todo o tempo, em todo o lugar. É um espaço perfeitamente singular, só que perdeu a sua homogeneidade, isto é, o princípio das suas relações métricas ou a conexão das suas próprias partes, pelo que as ligações podem fazer-se de uma infinidade de maneiras. É um espaço de conjunção virtual, captado como puro lugar do possível. (DELEUZE, 2009, p. 169).



A “imagem-afecto”, ou “imagem-sentimento”, coloca-se assim como articuladora dos processos sensório-motor com que percebemos e agimos no encontro com as imagens, contudo, apesar de ser esse mediador, por expressar o poder e a qualidade das imagens, seu desdobrar constante e intensivo a leva romper com os limites externos e extensivos do espaço apresentado na imagem, de maneira a intensificar e criar novos espaços de expressão possíveis; ela tem a potência de nos levar a romper com os limites da linguagem que se fixa a delimitar os sentidos de compreensão e pensamento.

Apesar de ainda presa à necessidade de atualizar sentidos possíveis ao percebido, visando a ações pertinentes às outras dimensões espaciais, a “imagem-afecto” caminha na perigosa direção de esgotar todo

o possível, e, indo para o fora, rompe com os padrões lógicos para instaurar puras temporalidades, espaços outros, linguagens outras. Mas aí ela já se esgotou, não é mais “imagem-sentimento” na articulação da imagem-movimento, passa-se assim para a “imagem-tempo”; são outras imagens que não se restringem, nem limitam a atual Geografia possível.

É por isso que a imagem-sentimento não só unifica o arco sensório-motor unindo a percepção à ação, ela também marca o ponto de coincidência entre o objeto destacado e o sujeito ativo. É nela que ocorre o corte como síntese disjuntiva, criadora de subjetividade de indeterminação, e de intervalo temporal [...]. Ela indica ao mesmo tempo e com a mesma intensidade o momento de diferenciação pelo qual a força, ao invés de se realizar, se virtualiza e experimenta seu poder [...] precisamente entre o momento da atualização subjetiva, graças a qual as forças ganham uma forma determinada, e aquele da diferenciação virtual pelo qual a força experimenta o poder do todo, e se expõe ao acontecimento do futuro. E assim que passamos da imagem-movimento à imagem-ação (SAUVAGNARGUES, 2009, p. 60-61).

Temos que esgotar o possível para podermos criar outros possíveis, mas esse esgotar é sempre o desterritorializar, colocar em fuga as forças que atualizarão pensamentos e sensações, que tomam uma forma determinada, um espaço extensivo e estriado, com a distribuição dos fenômenos e com uma forma passível de entendimento. A imagem aí delimita as forças do pensamento a partir dessa espacialidade. Quando ultrapassamos esses limites, as imagens adentram ao fora com suas múltiplas forças intensivas a se diferenciarem. Percorrem toda a virtualidade do real, chocam-se com as forças do infinito para reverberar outros pensamentos e criações. São elas que tornam o pensamento uma potência criativa, capaz de



elaborar monumentos estéticos, conceitos filosóficos, argumentos e proposições científicas (DELEUZE; GUATTARI, 1992), exatamente por penetrar no caos e experimentar “o poder do todo”, abrindo-se para o futuro ao invés de se encerrar no presente, ou enrijecer o passado.

Contudo, para o pensar científico, no plano de referência da ciência, o risco de se perder é enorme. A ciência não mergulha no caos/infinito como a filosofia ou as artes. Ela renuncia ao infinito, desacelera suas forças e permite atualizar o virtual num plano de referência assim traçado.

O que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos. Mas a filosofia quer salvar o infinito, dando-lhe consistência [...]. A ciência, ao contrário, renuncia ao infinito para ganhar referência [...]. A arte quer criar um finito que restitua o infinito (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 253).



A imagem artística, portanto, visa produzir monumentos estéticos que, pelas sensações, instaura condições de finitamente restituir o infinito na condição de potência criativa na multiplicidade da vida. A filosofia quer salvar o infinito por meio da consistência de conceitos, gerando aqueles que permitam às forças do caos acontecerem como virtualidades imanentes da vida. Já a ciência não vai ao encontro do infinito, precisa, para produzir pensamento, desacelerar o caos e atualizar o virtual em estado de coisas possíveis de serem lidas, utilizadas.

A Geografia almeja se localizar no plano da ciência. Diante disso, seus limites são os de todo plano de referência científico. Seu encontro com as imagens é de estabelecer o contato para atualizar um estado de coisas que ali se expressa imageticamente. Contudo

sabe que para criar novos pensamentos, precisa se arriscar, mas não tem como adentrar o caos, o infinito, o puro virtual. Daí, sua aproximação com as artes e a filosofia.

Enquanto a filosofia estabelece os conceitos necessários para que a ciência possa ser atravessada, assim criando proposições e funções passíveis de desacelerar o caos em formas reconhecíveis. As artes permitem que o infinito seja percebido em suas diferenciações, afetando o pensamento científico para outros possíveis.

O risco, no caso da Geografia, é justamente ter que ser afetada pelas imagens-afectos/sensíveis, mas não é de seu plano ir em direção a pura temporalidade. Deixar essas imagens-tempo serem finitamente apresentadas por cineastas e artistas é o poder do campo artístico. Quando tais imagens afetam o pensar geográfico, o desafio é traçar diagramas possíveis de localizá-las a estas no contexto da orientação em que o coletivo dos corpos se encontram.

Explicando melhor, a Geografia pode ter a força de explicitar o sentido propriamente político das imagens, fazendo uso dos limites lógicos da linguagem para instaurar o imagético a quem de direito é, atualizando as falas e desejos das imagens no contexto espacial enquanto encontro dos corpos sociais.

Nesse processo, o esgotar dos sentidos, até então tomados como únicos de pensamentos e imagens espaciais, relaciona-se intrinsecamente com os limites da linguagem científica. Tal busca por novos possíveis é o desdobrar do encontro com as imagens artísticas, as quais são criadas e voltam a atravessar a linguagem geográfica, instigando-a a se desterritorializar e a traçar novos diagramas e territórios enunciativos, a criar novos pensamentos espaciais, outros espaços possíveis. Sempre um desterritorializar e reterritorializar de pensamentos e imagens, linguagens e espaços.



LINGUAGEM, IMAGEM E ESPAÇO: ESGOTAR O POSSÍVEL. É POSSÍVEL PENSAR ISSO?

A Geografia encontra as imagens, artísticas ou não, e tende a abordá-las, reduzindo-as aos seus objetivos pautados na ordem da palavra. Deixar se afetar pela força das imagens aponta para o risco da Geografia se perder em seus referenciais. Mergulhar no caos, no infinito, na pura virtualidade não é competência geográfica, contudo ela não pode negar que, no encontro com as artes, as imagens daí geradas e afetadas, propiciem que o fora, todo esse até então não pensado, tenha a potência de atravessar seu discurso científico e instaurar condições da linguagem geográfica se abrir para outros possíveis.

84



Nesse aspecto, continuar insistindo com a suposta segurança do discurso científico institucionalmente hegemônico na Geografia, de se fixar no suposto território do já estabelecido, é querer negar todas as forças que envolvem a vida, ou seja, é negar a própria condição de sobreviver, enquanto discurso científico, no mundo, seja acadêmico ou escolar. Tem que se abrir para o além dos limites, buscar a desterritorialização do já instituído, aceitar os desafios da criação de novos pensamentos e traçar outras linhas e diagramas de ação, mas com sutileza e a vivacidade de que esse esgotar os limites do possível não significa, enquanto prática científica, se perder no caos infinito da vida, no puro impossível. Tem que saber se localizar e se orientar em plena desterritorialização na constituição de novos diagramas territoriais de pensamentos possíveis. A questão política do encontro com as imagens toma, assim, sua forma mais potente e desafiadora.

Gilles Deleuze, quando de seu encontro filosófico com o teatro, instiga-nos a experimentar agenciamentos de conceitos e pensamentos estéticos passíveis de servirem como intercessores para a linguagem geográfica. A questão é sempre a relação entre linguagem como lógica gramatical e imagem, entre a ordem da palavra e as potências do imagético. Destaca Deleuze que a linguagem é sempre o enunciar de um possível, mas o possível visa se realizar. Para tal, ele trabalha por exclusão de tudo aquilo que não esteja no contexto de determinados objetivos e preferências.

A linguagem enuncia o possível, mas o faz preparando-o para uma realização [...]. Mas a realização do possível procede sempre por exclusão, pois ela supõe preferências e objetivos que variam, sempre substituindo os precedentes. São essas variações, essas substituições, todas essas disjunções exclusivas que acabam cansando (DELEUZE, 2010, p. 68-69).

A linguagem, ao tomar como referência a coerência lógica da ordem das palavras, restringe-se a falar o possível, pois se fixa no território ilusório de sua realização enquanto fixação de identidade das coisas para um entendimento comum, o que leva ao cansaço, por sempre insistir nesse mesmo possível mundo, nesse mesmo espaço em que tudo acontece a partir daquilo que se é negado, excluído ou substituído: um novo método científico para a mesma função de ciência; nega, também, outras concepções de ciência; uma tecnologia a substituir a anterior para ampliar a produção capitalista, exclui outras formas de produção mais afirmativas do homem/mundo; uma atualização do pensamento para justificar a ordem exploratória mundial, abandonando outras possibilidades de pensar/experienciar outras relações societárias justas e saudáveis etc.



Entretanto, esse entendimento representa um pensamento que esquece, ou não consegue perceber, que o negado, o excluído e o substituído insistem em viver, como virtualidade, como podridão, restos marginais não percebidos, impensados, pois se encontra no fora do possível pensado e desejado. Por insistir nesse possível, a linguagem cansa, mas não se esgota, pois se fixa em seu território de enunciadora de verdades e reforça as estreitas fronteiras que capturam o mundo nesse possível de ser enunciado. A questão, portanto, é esgotar esse possível fundado na palavra.

Deleuze acrescenta que, para esgotar as palavras, é preciso remetê-las a outros que as emitem, seguindo fluxos que às vezes se distinguem. São esses fluxos de voz, responsáveis pela distribuição das palavras, que precisam ser estancados, interrompidos. E, para isso, é preciso ir além da linguagem e criar uma imagem. Isto é, quando a linguagem atinge o limite, um limiar de intensidade, ela permite pensar alguma coisa que vem de fora, algo - visto ou ouvido - que Deleuze chama de imagem, visual ou sonora (MACHADO, 2010, p. 19).



Para Deleuze, em sua abordagem do teatro de Samuel Beckett, a imagem seria uma espécie de terceira linguagem (“Língua III”), ela advém da necessidade de esgotamento da língua, tanto a I, a língua dos nomes, quanto a língua II, a das vozes. As tentativas de esgotar as palavras, como forma de esgotar o possível por elas enunciado, só se potencializa com a imagem ao atravessar as palavras, pois as imagens são processos com muita força e poder.

A imagem não é um objeto, mas um “processo”. Não se sabe a potência de tais imagens, por mais simples que sejam do ponto de vista do objeto. Trata-se da língua III, não mais a dos nomes ou das vozes, mas a das imagens, sonantes, colorantes. O que há de entediante na linguagem das palavras é que ela

está sobrecarregada de cálculos, de lembranças e de histórias: não se pode evitá-lo. No entanto, é preciso que a imagem pura se insira na linguagem, nos nomes e nas vozes (DELEUZE, 2010, p. 81).

Quando inseridas nas palavras, nos nomes e vozes, as imagens têm a força de esgotá-las de suas funções de denominação, ordenação e organização espaço-temporal das coisas, da vida. Elas, as imagens, fazem isso pela dissipação de sua potência, o que leva as palavras a se esgotarem em suas funções usuais. Abre-se, assim, para todo um fora que, do mundo da ordem linguística, se encontra apartado, esquecido, negado, impensado. Esse fora é toda a “vastidão” de pensamentos e fenômenos a se moverem em feixes loucos e caóticos de energia numa virtualidade sem forma espacial funcional, útil ou organizada. O “espaço qualquer” retorna, sai da singularidade cinematográfica e reverbera no esgotamento do possível

Esse de-fora da linguagem não é apenas imagem, mas a “vastidão”, o espaço. Essa língua III não procede apenas por imagens, mas por espaços. E, do mesmo modo que a imagem deve ter acesso ao indefinido, mesmo sendo completamente determinada, o espaço deve ser sempre um espaço qualquer, sem função, ou que perdeu a função, embora seja, em termos geométricos, totalmente determinado (DELEUZE, 2010, p. 83).

O espaço qualquer é justamente essa vastidão de fora, é o caos sem ordem ou função. A linguagem nega e exclui ou substitui as forças virtuais, o impensado, o impossível inerente ao caos, por meio do atualizar dos acontecimentos possíveis. Para esgotar esse possível em que estamos territorializados, temos que extenuar as potencialidades do espaço enquanto função de algo representado pela linguagem. Assim, é pela extenuação do espaço como realização de determinada função e



pela dissipação das potências energéticas das imagens, no momento em que elas surgem, que temos os dois modos mais impactantes de se esgotar a linguagem. Algo pode assim surgir como diferença de tudo que entendemos de possível.

O esgotado é o exaustivo, o estancado, o extenuado o dissipado. Os dois últimos modos unem-se na língua III, língua das imagens e dos espaços. Ela permanece em relação com a linguagem, mas se ergue ou se estira em seus buracos, seus desvios ou seus silêncios (DELEUZE, 2010, p. 87).

A linguagem da ordem da palavra, a que se articula na lógica coerente dos enunciados, almeja fixar as verdades, separar o certo do errado, limitar o mundo a uma normalidade e estabelecer o espaço como mera extensão passível de ser controlado, nomeado e utilizado, ou seja, territorializa o espaço nos interesses do grande mercado capitalista, espaço administrado pelas estruturas de poder do Estado-Nação, que exclui e marginaliza ao que toma como economicamente não lucrativo, o espaço da ciência fixadora de verdades, da Geografia majoritariamente praticada nos centros de pesquisa e escolas de ensino básico; é sobre esse espaço, sobre essa linguagem, que o esgotado incide.

O esgotado vem por meio do exaurir a ordem das palavras, estancar a repetição das falas, extenuar o espaço e dissipar a potência das imagens. Ao assim proceder, o pensamento rompe com os limites do possível, pois abre-se para a diferença, não restringe a linguagem em sua função normatizadora, não reduz a imagem a clichês no atendimento a ordem da palavra, aborda a espacialidade como força não exclusiva ao sentido de extensão sobre o qual se distribuem os acontecimentos dos fenômenos, instiga a Geografia não se conformar a ordenação territorial dos fenômenos.



Esgotam-se esses possíveis e todo um fora passa a se diferenciar como vida.

Pensar outros impossíveis como linguagem, que não exclui ou limita, viver outros mundos, não mais o da ordem econômica capitalista, instaurar outras geografias, não mais a que limita a leitura a uma representação cartografável; experimentar outros espaços, intensivos e nômades. Será isso possível?

A resposta a isso está no impossível, no impensado, no não imageado ou falado, não há possibilidade de enunciar cientificamente a esses nas condições atuais de mundo, pensamento e geografia. Na condição de pensamento científico, estamos na dependência do que a arte será capaz de criar e nos afetar a partir do impensado, acontecendo em seus monumentos estéticos. Pois o desafio lançado por Deleuze com o esgotamento desse possível é ter o plano político do pensamento como um algo além dos limites em que vivemos e, nos agenciamentos múltiplos e intercessores criados pelos diferentes planos filosóficos, artísticos e científicos, podermos nos abrir para futuros outros, para espaços outros. Pois o desafio lançado por Deleuze, com o esgotamento desse possível, é ter o plano político do pensamento como o de fora nos limites em que vivemos. É o agir criativo com pensamento ser instigado a pensar pelos e com os múltiplos agenciamentos e intercessores estabelecidos, pelos diferentes planos filosóficos, artísticos e científicos, podermos nos abrir para futuros outros, para espaços outros.

No caso da Geografia, todo gesto, todo pensamento, todo encontro com alunos etc., deve ter como referência atualizar um estado de coisas possíveis, mas visando ao impossível, não restrito aos limites do que pensamos e espacialmente vivenciamos. Não há fórmula para isso, todavia, podemos traçar diagramas “possíveis”.



FINALMENTE: AS IMAGENS

Voltemos ao nosso mundo possível, mas derivando de suas práticas normativas e estriadoras as linhas capazes de traçar diagramas com força de instaurar campos de confronto e de resistência ao que vivenciamos, assim, poderemos criar novos pensamentos espaciais. Caso tracemos tal diagrama, a Geografia já sofrerá suas primeiras rasuras do que acredita ser sua função, mas, ao mesmo tempo, permite-nos localizá-la em seu próprio território de discurso científico. O difícil é tentar se orientar em meio ao que podemos fazer de possível num contexto espacial que objetivamos esgotar, pois estamos limitados a essa dinâmica espacial que almejamos colocar em fuga, e que a ela estamos vinculados, territorializados em um mundo que desejamos desterritorializar.

90



Desterritorializar não quer dizer deixar a terra ocupada pelos homens, mas, ao contrário, arrancar dos homens a terra, das percepções e das afecções humanas como tantas territorialidades, e devolvê-las ao seu movimento [...] abrí-la ao cosmos. Num outro nível, não é esse o próprio sentido da máquina de guerra nômade: destruir Estados, arrancar a terra dos Estados que querem englobá-la para a devolver a si mesma? (LAPOUJADE, 2015, p. 294).

Desterritorializar, portanto, é criar outras formas de afetar e de perceber o mundo, fundando, assim, verdadeiras “máquinas de guerra”, que instauram forças, ações e pensamentos de resistência e combate ao Estado atual, ao domínio territorial em que nos encontramos, à lógica espacial articulada a ordem econômica capitalista, aos pensamentos ordenadores dos corpos, aos corpos disciplinados pelas palavras de ordem. A Geografia, em especial no contexto da sala de

aula, apresenta uma potência política de grande força subversiva ao possível atual. Rasurar ao já estabelecido como verdade a ser reproduzida pelos alunos e professores é o grande combate, assim poderemos devolver a terra a si mesma, ou seja, devolver a imagem a quem de direito.

Essa postura significa criar novos corpos, pensamentos, sensações e espaços outros a partir do que temos de possível, no contexto do mundo em que nos encontramos. Por isso, o fazer científico da Geografia, como apontado, precisa agenciar e estabelecer intercessores com os outros planos do pensamento, pois se o plano científico geográfico não vai ao encontro do infinito, o plano filosófico e artístico vão, e eles podem fornecer matéria e forças necessárias para a linguagem geográfica não permanecer em seu isolamento e ilusão territorial, de apenas se contentar em responder aos desejos do mundo do capital e do gerenciador territorial que é o Estado, mas, sim, de fabricar o real com todas as outras potências da vida.



Criar novos corpos, individuais, amorosos, coletivos, políticos, mas também novos enunciados, fabulações e delírios, tal é a tarefa ao mesmo tempo estética, política e filosófica [...]. E se arte, filosofia e ciência são inseparáveis da política, é à medida que repovoam o mundo de outro modo [...]. Trata-se de fabricar o real e não de responder a ele. Do mesmo modo, podemos dizer que as lutas políticas valem pelas imagens que produzem, os novos tipos psicossociais que inventam e os possíveis que liberam por essa via (LAPOUJADE, 2015, p. 305).

Pontuamos, assim, nosso esboço de diagrama de uma outra geografia possível. Seu território é por excelência político, a ação é focada na experiência de novos sentidos e pensamentos espaciais, seu pensar trilha o da constante criação de outras imagens

espaciais. Seu conteúdo está na relação dos elementos que desdobra dos intercessores estabelecidos com os demais campos do pensamento, assim como sua forma de expressão decorre dos agenciamentos que traça com os corpos e enunciados distribuídos além dos limites da sua linguagem.

Não há como definir uma forma do como proceder para tal objetivo, fixando um modelo cartográfico de como fazer o impossível acontecer, mas podemos experienciar possibilidades fundamentadas no encontro da linguagem geográfica com as imagens. Para exercitar essa possibilidade, vamos voltar às duas geógrafas citadas na introdução deste texto e abordar duas imagens que elas respectivamente apresentaram em suas argumentações na mesa-redonda por nós coordenada.

Iniciemos com a imagem “Mapa-Múndi” (Figura 1), da série “Imagens de Sucata”, feita por Vik Muniz (2008).



Figura 1: Mapa-múndi.

Fonte: Vik Muniz, 2008. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/fotos/vik-muniz-o-tamanho-do-mundo-41449.html>

Verónica Hollman comenta o seguinte:

El mapa de Vik Muniz, en la serie Imágenes de chatarra, supone un observador que busca en esa fotografía los objetos chatarra más variados, que imagina y delinea otras fronteras, un observador que redibuja las fronteras que solemos considerar como fijas. Un mapa expuesto en una galería de arte supone hoy un observador que deambula con su propio ritmo, que mira una serie de imágenes en diálogo, una colección de imágenes montadas con una idea que las articula, un observador dispuesto a sorprenderse/extrañarse ante estos objetos que se dislocan en su contenido, en sus usos, en su finalidades. La cultura escolar, en cambio, todavía presupone un observador (alumno o profesor) que lejos de extrañarse o inquietarse ante una imagen (incluso una imagen que siempre miramos) supone saber precisamente lo que puede encontrar en ella. Porque también todavía presupone una imagen muy transparente que puede mirarse sin muchos rodeos. Tal vez aquí está la principal tensión: el encuentro con las imágenes artísticas habilita a quien mira tener más interrogantes que respuestas; más incertidumbres que certezas (HOLLMAN, 2015, s/p.)



A segunda imagem é “Tight Spot” (Figura 2), a partir de instalação realizada por David Byrne (2011).



Figura 2: Tight Spot.

Fonte: David Byrne (2011). Disponível em: http://www.davidbyrne.com/archive/art/art_projects/tight_spot/

94



Gisele Girardi faz as seguintes observações:

Byrne faz arder o clichê cartográfico escolar. Desloca o familiar e confortável símbolo da Geografia escolar, a “esfera cuja forma superficial, representada através de símbolos e linhas de referência, retrata a superfície da Terra”, o planeta irreal, dos Estados e suas cores pastéis, em ponto de explodir por não caber nas estruturas construídas na cidade. O globo perde sua forma esférica, ovalando-se ao ser espremido pela linha do trem. Mundo que não cabe mais no mundo, imagem cartográfica (do globo, dos mapas escolares) que arde tal como vela, que para iluminar anuncia sua própria consumação (GIRARDI, 2015, s/p.).

Essas duas imagens dão o que pensar. As observações de Hollman destacam o endereçamento da imagem, ou seja, para quem e para onde as imagens foram criadas. Nesse aspecto, o mapa-múndi, em

sala de aula, não visa estranhamento, pelo contrário, objetiva a confirmação do óbvio. A imagem vira clichê visual de uma linguagem, ilustra um pensamento que se pauta na verdade inquestionável de que tal imagem representa a forma verdadeira da Terra. O que se espera dos alunos é que reproduzam o acerto dessa representação em seus referenciais espaciais. O mundo possível se enrijece em seus limites linguísticos e espaciais, em suas certezas sem surpresas e dúvidas.

O mesmo não ocorre com o mapa como obra de arte a ser exposta num museu ou galeria, como é o caso da obra de Muniz. Ela está endereçada a um espectador e um ambiente que visa “a quien mira tener más interrogantes que respuestas; más incertidumbres que certezas”, como afirma Hollman (2015, s/p).

A questão, portanto, é a quem estão endereçadas as imagens. Nas escolas, elas perdem o poder subversivo e criador; em um ambiente de fruição artística, elas afirmam sua capacidade de estabelecer dúvidas e interrogações. Mas o problema do endereçamento é que, apesar de existir certa linha de comportamento e pensamento entre o território no qual a imagem se coloca e a linguagem ali agenciada, para que seja, assim, efetiva em suas funções, apesar disso, como a imagem se coloca no contexto social, o qual se dá em um espaço em constante diferenciação, ela pode, em potência, rasurar esse endereçamento prévio e instaurar a diferença e a multiplicidade de sentidos e respostas.

Vou fazer três afirmações sobre a falta de ajuste ou sobre o espaço de diferença entre o endereçamento e a resposta. Em primeiro lugar, o espaço da diferença entre endereçamento e a resposta é um espaço social [...] de diferença social e cultural. Em segundo lugar, o espaço da diferença [...] é um espaço que carrega os traços e as imprevisíveis atividades do inconsciente, tornando-o assim, capaz de escapar à vigilância e ao



controle [...]. Em terceiro lugar, o espaço da diferença [...] está à disposição dos professores como um recurso poderoso e surpreendente (ELLSWORTH, 2001, p. 43).

A escola, a sala de aula, é por excelência um corpo social, um espaço em que a diferença acontece, ao fugir a toda tentativa de controle e disciplinarização, a toda forma de garantir que o endereçamento das imagens e palavras ali exercitadas sigam sempre a mesma direção e garantam sempre a mesma resposta, de uma verdade sempre reproduzida, de uma aprendizagem já estabelecida pelo método de ensino. Nesse aspecto, o endereçamento tem grande possibilidade de ser subvertido, dobrado, negado e recriado, pois a imagem de um mapa-múndi pode insuflar outras imagens e pensamentos.

Esse é o caso do mapa de Muniz ao ser anteposto ao da cartografia representacional. A imagem do primeiro tende a esgotar a linguagem informativa presente no segundo e abrir o mapa-múndi da cartografia científica para outros possíveis pensamentos e imagens do mundo. Pois a imagem artística “queima”, no dizer de Girardi, aquilo que está fixado como verdade na imagem científica ou pedagógica.

É isso que desdobramos da fala de Girardi, quando afirma que o globo inflado e aprisionado de Byrne leva a provocar outros sentidos para a representação científica considerada verdadeira do globo terrestre, ou seja, aquela imagem aponta para um esgotamento da linguagem cartográfica de um mundo “que não cabe mais no mundo, imagem cartográfica (do globo, dos mapas escolares) que arde tal como vela, que para iluminar anuncia sua própria consumação”. (GIRARDI, 2015, s/p).

A imagem artística, nesse aspecto, não pode ficar restrita ao endereçamento de museus e galerias de arte, não pode ficar circunscrita ao clichê que assim a



denomina: “isso é arte”, pois sua força é uma energia poderosa, mas rápida, que, ao explodir, causa a sua própria dissipação; contudo, é nesse momento que ela subverte e queima as verdades estabelecidas, podendo, assim, acontecer em qualquer território, desde que seja instigada a se realizar em um momento certo.

O que conta na imagem não é o conteúdo pobre, mas a prodigiosa energia captada, prestes a explodir, fazendo com que as imagens nunca durem muito tempo [...]. Há um tempo para as imagens, um momento certo em que elas podem aparecer, inserir-se, romper a combinação das palavras e o fluxo das vozes [...]. Ela capta todo o possível para fazê-lo saltar (DELEUZE, 2010, p. 85-86).

A sala de aula pode instigar esse momento, quando rompe com o sentido estabelecido de imagem para atender à linguagem, mas faz a imagem queimar a linguagem que a deseja enclausurada em uma determinada função possível e limitada. Fazer a imagem cartográfica do globo terrestre e dos mapas escolares explodir em suas limitadas funções representacionais e instigar outras formas de se imaginar o mundo, o qual não cabe mais na nossa ideia estabelecida de mundo, de maneira a “fazê-lo saltar” para outros possíveis.

Salientamos que a imagem científica tem sua necessidade e função, são ações em acordo com a especificidade de seu plano de referência que, como já apontado, é distinto da Filosofia e da Arte. Nesse aspecto, tanto na imagem do mapa-múndi quanto na do globo terrestre, a imagem-percepção partiu do empírico, do espaço extensivo e externo ao olhar, para instigar a imagem-ação no pensamento, o qual resgatou suas outras experiências imagéticas para projetar algum sentido no percebido.

Pelo fato de termos contato com outras imagens com outras imagens da forma do mundo científica e pedagogicamente trabalhadas, tanto na escola



como por outras mídias, o pensamento pode ser instigado a estabelecer as condições de compreensão e de estranhamento quando essas são confrontadas com as potencialidades artísticas deslocadas para o contexto escolar, e desdobrar desse encontro as forças desterritorializantes do já estabelecido como verdade. Nesse sentido, irrompe a imagem-sentimento/afecto, ela é a possibilidade de, como na citação de Sauvagnargues (2009, p. 60-61) “unificar o arco sensorio-motor unindo percepção à ação”, mas é também, aquela que indica “com a mesma intensidade o momento de diferenciação pelo qual a força [...] se expõe ao acontecimento futuro” (p. 61).

Saber se localizar no contexto da escola é o que se pede ao professor de Geografia, ao trabalhar com as imagens, para poder criar os momentos e as experiências capazes de fazer as imagens afetarem e instigarem ações, queimar o possível de nossa linguagem científica e instaurar outros mundos.

98



O que perdemos são as razões para acreditar neste mundo. Só novos delírios, novas fabulações nos farão crer nele outra vez. Por isso, é preciso recriar a terra, os corpos, as linguagens, a memória [...] tão fugidias são as imagens, que se dissipam logo que se formam. Mas no intervalo em que se formam, acontece delas terem potência suficiente para fender [...] e engendrar novos mundos (LAPOUJADE, 2015, p. 306).

Portanto, o professor deve criar, fabular, fazer delirar suas palavras e imagens, para criar outros mundos possíveis. Isso é saber criar o momento em que as imagens assumem sua potência fugidia e explosiva na afetação de pensamentos, na rasura de verdades, no esgotamento das palavras. Na criação de outros pensamentos e imagens espaciais.

Notas

¹ Doutor em Geografia. Professor da FCT/UNESP. Coordenador do Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas. cbenito2@yahoo.com.br.

² Toda imagem, independentemente de ser criada como objeto artístico, científico, comercial etc., escapa dos referenciais comunicativos e afetivos pautados na ordem da linguagem gramatical; o que tensiona o desejo da palavra de delimitar o sentido imagético. Contudo, quando artisticamente abordada, a força subversiva se potencializa pelo fato de, além de ser imagem, ser produto de um plano de composição diferente do plano de referência científico ou linguístico. Mais detalhes, ver Deleuze (1992) e Deleuze, Parnet (2004).

³ Os leitores já devem ter percebido que não nos prendemos a um tipo de imagem em específico. Sabemos que cada plano de composição produz perceptos e afectos relacionados com a especificidade da criação imagética (fílmica, pictórica, videográfica, televisiva, fotográfica, cartográfica, musical etc.), mas nossa opção aqui é tomar o sentido geral e generalizante de imagem, fazendo referência à sua especificidade conforme nosso entendimento de pertinência da argumentação/ideia para o aspecto da abordagem geográfica, especialmente o trabalho em sala de aula.



REFERÊNCIAS

ALLOA, Emmanuel. Entre a transparência e a opacidade – o que a imagem dá a pensar. *In*: ALLOA, Emmanuel (Org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 7-18.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento**: cinema I. Lisboa: Assírio Alvim, 2009.

_____. **Sobre o teatro**: um manifesto de menos; o esgotado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. **Pintura**: el concepto de diagrama. Buenos Aires: Cactus, 2007.

_____; GUATTARI, Felix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____; PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa: Relógio D'água, 2004.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Devolver uma imagem. *In*: ALLOA, Emmanuel (Org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 205-226.



ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação. *In*: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7-76.

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

_____. Arte e mapeamento ou como fazer um mapa arder? Exposição em Mesa Redonda. IV Colóquio Internacional "A Educação pelas imagens e suas Geografias". Uberlândia (MG): ESEBA/UFU, 2015. http://www.geoimagens.net/#!__anaiscieig.

HOLLMAN, Verónica. Tensões entre imagens didáticas e arte. Exposição em Mesa Redonda. IV Colóquio Internacional "A Educação pelas imagens e suas Geografias". Uberlândia (MG): ESEBA/UFU, 2015. http://www.geoimagens.net/#!__anaiscieig.

LAPOUJADE, David. **Deleuze**: os movimentos aberrantes. São Paulo: N-1 Edições, 2015.

MACHADO, Roberto. Introdução. *In*: DELEUZE, Gilles. **Sobre o teatro**: um manifesto de menos; o esgotado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, p. 7-24.

MITCHELL, W. J. T. O que as imagens realmente querem? *In*: ALLOA, Emmanuel (Org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 165-189.

RANCIÈRE, Jacques. As imagens querem realmente viver? *In*: ALLOA, Emmanuel (Org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 191-201.

SAUVAGNARGUES, Anne. A imagem: do arco sensório-motor à clarividência. *In*: FURTADO, Beatriz (Org.). **Imagem contemporânea**: cinema, tv, documentário, fotografia, videoarte, games... (v. 1). São Paulo: Hedra, 2009, p. 51-72.

TOMAZINI, Sueli A. C. Breve reflexão sobre o fenômeno da intertextualidade. *In*: **Espéculo Revista de Estudios Literarios**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, s/p. 2009. <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero43/interref.html>. Acesso em: 12 mar. 2016.





ARTE E MAPEAMENTO OU COMO FAZER UM MAPA ARDER?

103



Gisele Girardi

“Saber olhar uma imagem seria, de certo modo, tornar-se capaz de discernir o lugar onde arde, o lugar onde sua eventual beleza reserva um espaço a um ‘sinal secreto’, uma crise não apaziguada, um sintoma”

(Didi-Huberman, 2012, p. 214/5).

INTRODUÇÃO

O título deste texto, que se originou do tema-provocação da mesa-redonda “Relação arte e imagem:

desafios e temores”, no IV Colóquio Internacional “A Educação pelas Imagens e suas Geografias”¹, é inspirado em ideias de Georges Didi-Huberman, em especial, aquelas contidas no texto “Quando a imagem toca o real”, no qual explora múltiplos sentidos do verbo arder. A pluralidade semântica desse verbo conduz seus argumentos a uma miríade de possíveis. Sem qualquer pretensão de esgotar esses possíveis, tomamos de Didi-Huberman esse mote, mas, para explorar – ou melhor, seria dizer tatear –, parafraseando o autor, quando os mapas tocam o real.

Para pensar os desafios e temores constituídos na relação entre arte e imagem, buscamos abordar a relação entre a imagem cartográfica e a arte pautadas do processo criativo de alguns artistas de mapas. Iniciamos constituindo um mosaico de pequenos fragmentos de processos que revelam como a relação entre cartografia e arte vem sendo tratada no âmbito da ciência cartográfica, discutimos a distinção entre mapeamento e cartografia e analisamos, mediante alguns sentidos do arder, apresentados por Didi-Huberman, o encontro de artistas com mapas e seus processos criativos, ou seja, seus mapeamentos.

104



ARTE E CARTOGRAFIA: PEQUENOS FRAGMENTOS DE UM MOSAICO INCOMPLETO

Questões em torno da relação entre mapeamento e arte, já há algum tempo, estão presentes na pauta de discussões da Ciência Cartográfica, mais especificamente, no campo da cartografia crítica contemporânea. Essas questões vão desde a indefinição do mapa como um objeto científico ou artístico nos primórdios dessa linguagem, passam pela redução

da arte aos aspectos estéticos visando à melhoria da aparência e comunicabilidade do mapa, às apropriações contemporâneas de artistas e de coletivos dos produtos e fazeres técnicos da cartografia na criação de obras de arte. São processos que acompanham o próprio movimento de fortalecimento e fragilização da ciência cartográfica, historicamente considerada.

A indefinição do mapa como um objeto artístico ou científico, grosso modo, reporta-se, em certas abordagens, à “pré-história” da cartografia, ou seja, a um momento que antecede a captura dessa linguagem em fazeres científicos e técnicos, à passagem da subjetividade à objetividade na produção de mapas. Desde os trabalhos de John Brian Harley e David Woodward, no final dos anos de 1980, no âmbito do projeto “The history of cartography”², essa trajetória, que era habitual nas narrativas sobre o desenvolvimento da cartografia, vem sendo problematizada e superada, em particular, no que se refere à necessidade de extirpar a arte do mapa como meio de assegurar sua cientificidade. O que Woodward e Harley apontaram é que isso foi, antes de tudo, uma construção discursiva para garantir a hegemonia do modo ocidental de mapear, o que se construiu como entendimento sobre o modo verdadeiro de olhar o mundo: espaço absoluto/cartesiano e projecionismo ou “truque do olho de Deus” (visão vertical e onipresente).

No que se refere aos aspectos estéticos, Krygier (1995), por meio de um levantamento de posicionamentos de cartógrafos, identificou três abordagens acerca da arte e da ciência em cartografia. Em duas delas, reconheceu uma forte carga de dualismo entre arte e ciência que era tratada acriticamente pelos cartógrafos. Na que denomina “polarização”, identificou posições que, implicitamente, assumem que mapas “são necessariamente o resultado de um processo ‘científico’ e que qualquer valor



‘artístico’ que possa ter deve ser separado da ciência ou ser de importância secundária” (KRYGIER, 1995, p. 5 – Tradução nossa). Na que denomina “progressiva”, identifica os trabalhos que tentam “avaliar algumas diferenças entre ‘arte’ e ‘ciência’, que possam ajudar a estabelecer o que, em um mapa ou em um gráfico, pode ser considerado ‘artístico’ e o que pode ser considerado ‘científico’” (KRYGIER, 1995, p. 7 – Tradução nossa).

A terceira abordagem, segundo o autor, evita o dualismo entre ciência e arte e considera a cartografia como um processo “cultural, histórica, social e politicamente contingente e sempre em evolução, produzindo novas questões, ideias e desafios que continuamente nos confrontam” (KRYGIER, 1995, p. 9 – Tradução nossa). Essa terceira abordagem é que tem embasado na contemporaneidade os estudos da relação da arte em cartografia, ao investigar apropriações contemporâneas de artistas e de coletivos dos produtos e fazeres técnicos da cartografia na criação de obras de arte (WOOD, 2006; 2010; COSGROVE, 2005; 2008; CRAMPTON e KRYGIER, 2006; D’IGNAZIO, 2009).

Crampton e Krygier (2006) apontam a apropriação do mapeamento por artistas como uma das práticas críticas potentes, para fazer avançar o pensamento da própria ciência cartográfica, pois desafiam “as noções recebidas de espaço, conhecimento e poder” (CRAMPTON; KRYGIER, 2006, p. 25 – Tradução nossa). Para Wood (2010) e para Cosgrove (2008), o crescimento de trabalhos de artistas com mapas e mapeamentos se relaciona diretamente com a ubiquidade dos mapas na contemporaneidade. D’Ignazio (2009) identifica três grandes agrupamentos, ainda que precários, de práticas artísticas: a dos “sabotadores de símbolos”, no qual a iconografia visual do mapa é utilizada para dizer de lugares, sejam eles pessoais, fictícios, utópicos ou metafóricos; a dos “agentes e atores”, que agrega artistas e coletivos engajados com questões políticas,



visando desafiar o *status quo* ou promover mudanças no mundo; e a dos “mapeadores de dados invisíveis”, em que são empregadas metáforas cartográficas, a fim de dar visibilidade para territórios informacionais.

Subjaz o aspecto da relação entre mapas e arte na cartografia o próprio estatuto do mapa, ou mais precisamente, de sua relação com o real. Admitese, na cartografia contemporânea, pelo menos dois grandes campos de entendimento dessa relação: uma perspectiva representacional, que, grosso modo, implica uma anterioridade do real, cabendo ao mapa capturá-lo da melhor maneira possível e uma perspectiva pós-representacional, na qual, igualmente a grosso modo, real e mapa se co-constituem, co-produzem-se (KITCHIN; PERKINS; DODGE, 2009; DEL CASINO JR. e HANNA, 2006).

A perspectiva representacional da cartografia implica um conjunto de pressuposições, tais como: o espaço é concebido como um receptáculo com uma geometria explícita e cabe à cartografia representar esta geometria; objetivos do cartógrafo seriam a redução dos erros da representação e o aumento da efetividade do mapa, por meio de um bom *design*; o usuário do mapa seria concebido como um receptor apolítico do conhecimento e o cartógrafo como um técnico empenhado em entregar uma representação precisa e neutra, produzida com base em experimentos, cuidadosamente, controlados; o mapeamento revelaria a verdade, por meio de uma abordagem científica, confiante nos modos ocidentais de ver e nas tecnologias da visão (KITCHIN; PERKINS; DODGE, 2009).

A perspectiva pós-representacional assenta-se na ideia de que não há uma realidade já dada, disponível à apreensão, mas que ela é constituída ou formada por meio das inter-relações que criamos com as coisas, inclusive com os mapas. “O espaço é constituído por meio de práticas de mapeamento, entre muitas outras,



de modo que os mapas não são um reflexo do mundo, mas uma recriação dele” (KITCHIN; PERKINS; DODGE, 2009, p. 18 – Tradução nossa). Del Casino Jr. e Hanna (2006) argumentam que não é possível separar o modo como o mapa age no mundo, do modo como o mundo é realizado no mapa.

Na perspectiva de coprodução da imagem e do real, no campo da cartografia, fala-se não mais em mapa, mas em mapeamento. Del Casino Jr. e Hanna (2006) perguntam: Quando um mapa está finalizado? Ao que respondem: cada imagem-mapa (que eles denominam espaço-mapa), por simples que seja, ao ser lida, provoca, potencialmente, conexões variadas nessa relação, e a leitura, para tais autores, na contramão da perspectiva comunicacional da cartografia, é mapeamento, um tornar-se incessante.

Essa referência de co-constituição mapa-mundo e, portanto, de mapeamento, é a que permite lidar com a arte como algo que atravessa a cartografia em suas relações com o real. De outro modo, na perspectiva representacional, a arte seria enquadrada numa perspectiva empobrecedora, que é precisamente a do dualismo, anteriormente citado, no qual aspectos artísticos se restringiriam a questões de melhoria de aparência do mapa, visando ampliar a eficácia da transmissão da informação.



MAPEAMENTO: FAZER ARDER O MAPA

Para Didi-Huberman (2012, p. 210), “não se pode falar do contato entre a imagem e o real sem falar de uma espécie de incêndio”, pois, cada imagem é o que restou, memória do que estava em torno dela e foi destruído. Precisamente, a partir dessa ideia é

que pensamos na ciência cartográfica como aquilo que provocou o incêndio do mapeamento (das múltiplas formas de mapeamento) do qual sobrou *um* mapa (o mapa ocidental normal, conforme Massey, 2008). Se invertermos esse processo, retomando a centralidade do mapeamento no pensar o espaço, podemos fazer o mapa arder, considerando o sentido de mapeamento, conforme apontado por Del Casino Jr. e Hanna (2006), do incessante tornar-se.

Wood (2003) aponta que mapeamento se tornou cartografia mediante um movimento de fortalecimento corporativo. Para ele, o mapeamento é um direito do qual os humanos foram sendo paulatinamente apartados, em nome da consolidação da cartografia, como um conjunto de conhecimentos formais, comandados por uma corporação, principalmente, a partir do século XX. Baumann (1999) expõe, também, argumentos nesta linha, apontando como e em que momento o mapeamento se torna um fazer controlado, por isso, homogeneizado.

Enquanto as medidas foram antropomórficas, tendo como pontos de referência práticas locais variadas e mutuamente descoordenadas, serviram às comunidades humanas de escudo para se protegerem da curiosidade e intenções hostis dos intrusos e, acima de tudo, das imposições de intrusos com poderes superiores. [...] O objetivo esquivo da moderna guerra pelo espaço era a subordinação do espaço social a um e apenas um mapa oficialmente aprovado e apoiado pelo Estado - esforço conjugado com e apoiado pela desqualificação de todos os outros mapas ou interpretações alternativas de espaço [...] O que estava em jogo na principal batalha dessa guerra era o direito de controlar o ofício de cartógrafo. (BAUMAN, 1999, p. 34-36).

As imagens espaciais que iam se constituindo pela referência do corpo e seu movimento (dois dias de



caminhada, segue “toda vida”...) perderam a batalha para a uniformidade, impessoalidade e onipresença do olhar (derivado do desenvolvimento da perspectiva na pintura – homogeneização no olhar e no ver), que institui a cartografia ciência e cria um referencial global do que seria mapa ou imagem cartográfica e, como visto, anteriormente, aparta a arte do processo.

Na argumentação de Didi-Huberman (2012, p. 214) “uma das grandes forças da imagem é criar ao mesmo tempo sintoma (interrupção no saber) e conhecimento (interrupção no caos)”. Nessa trilha, arriscamos-nos a dizer que, quando o mapeamento se torna cartografia, opera-se um bloqueio no sintoma, pois valoriza apenas o conhecimento (interrupção no caos). Limpa-se a cinza, apagam-se os braseiros, e a sobra do incêndio – o pedaço sobrevivente – é transformada em modelo. Reconhecer o sintoma na imagem é discernir o lugar onde arde, onde sofre, onde não há crise apaziguada. Daí pensar na potência que a arte tem, ao atualizar o mapa, produzindo mapeamento, de fazer o mapa arder, ideia que intitula esse texto. “Mas, para sabê-lo, para senti-lo, é preciso atrever-se, é preciso acercar o rosto à cinza. E soprar suavemente para que a brasa, sob as cinzas, volte a emitir seu calor, seu resplendor, seu perigo” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 214).

Ao explorarmos o encontro de alguns artistas com mapas, buscamos captar, no processo criativo da obra, o que os mapas formais ou ordinários mobilizaram. Em outras palavras, como a obra com mapas é também mapeamento e como na poética da obra, ou seja, no deslocamento dos sentidos habituais, os artistas fizeram mapas arderem.

O exercício é declaradamente incompleto, mais aberturas do que conclusões. As pistas para a composição de um arremedo de “roteiro analítico” foram amparadas em um trecho do texto-inspiração,



quando Didi-Huberman se reporta às discussões de Walter Benjamim acerca da fotografia, que também nos ajudam a pensar na imagem cartográfica. Benjamim, diz Didi-Huberman, distingue a experiência fotográfica do clichê visual, e a incorrência somente neste último, o clichê visual, ele denomina “analfabetismo da imagem”.

[...] se o que se está olhando só o faz pensar em clichês linguísticos, então, se está diante de um clichê visual, e não diante de uma experiência fotográfica. Se, ao contrário, se está ante uma experiência deste tipo, a legibilidade das imagens não está dada de antemão, posto que privada de seus clichês, de seus costumes: primeiro suporá suspense, a mudez provisória ante um objeto visual que o deixa desconcertado, despossuído de sua capacidade de lhe dar sentido, inclusive para descrevê-lo; logo, imporá a construção desse silêncio em um trabalho de linguagem capaz de operar uma crítica de seus próprios clichês. Uma imagem bem olhada seria, portanto, uma imagem que soube desconcertar, depois renovar nossa linguagem, e portanto nosso pensamento. (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 215-216).



O clichê linguístico a que Benjamim se refere é uma explicação já pronta, já existente, que não mobiliza o pensamento, só faz buscar, nos arquivos, a estabilidade do já criado e sedimentado. Um exemplo claro desse tipo de clichê no campo da cartografia é “todo mapa tem que ter escala”, que faz com que muitos, ao não encontrarem a escala em mapas (há casos que sua existência é inclusive um equívoco – ver Fonseca e Oliva, 2013), excluem aquela obra do rol de mapas ou pelo menos do rol de mapas corretos. No caso da apropriação de mapas por artistas, são menos esses elementos que estão sob foco, mas o conceito do produto cartográfico em si mesmo. Por isso, no exercício, colocamos em contato com a obra de arte alguns “clichês linguísticos” da ciência

cartográfica, tomados do Dicionário Cartográfico do IBGE (OLIVEIRA, 1993), como meio de avaliar os deslocamentos de sentidos.

Ajuda-nos também a pensar o clichê a questão posta por Deleuze, no diálogo com as obras de Francis Bacon. Como o artista limpa uma tela em branco? Argumenta o autor que a tela na qual o artista trabalhará sua obra, mesmo que ainda esteja em branco, já está povoada de clichês, de pensamentos prontos, definidos, que estabilizam um certo campo e impedem de pensar além. O trabalho de preparação da tela pelo artista, seu bosquejo (GODINHO, 2013), consiste em definir quais 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).

112



Na relação entre a ciência e a arte, seguindo essa pista de Deleuze, não se trata de negações de uma pela outra ou de subordinações, mas de limpeza, de seleções, de modo que o clichê não substitua o trabalho do pensamento. Por meio de descrições dos artistas sobre seu processo criativo, de como foi seu encontro com mapas e como atualizaram o mapa em suas obras, ou seja, como mapearam, é que buscamos pistas de como fizeram o mapa arder. Para nosso exercício, o contato do clichê linguístico do dicionário com a obra buscou funcionar como um balizamento para o que era “dado”, já que um dicionário tem o propósito de afirmar o que “é”, estabilizar definições, para avaliar os deslocamentos que os mapeamentos dos artistas promoveram.

MAPA E(M) ARTE

Foram selecionadas algumas obras de artistas que tomam mapas comuns como matéria-prima em seus processos criativos. Tais processos podem ser incluídos no “gênero” de práticas artísticas contemporâneas que D’Ignazio (2009) denomina “sabotadores de símbolos”, ou seja, quando a iconografia visual do mapa é utilizada para dizer de lugares, sejam eles pessoais, fictícios, utópicos ou metafóricos. Da identificação do produto “sabotado” (produtos usuais nas práticas geográficas, escolares ou não), buscamos a definição correlata no Dicionário Cartográfico do IBGE, de Cêurio de Oliveira, uma obra de referência da cartografia brasileira. Os subitens recebem o nome dos produtos cartográficos (a saber: carta topográfica, planta urbana, mapa rodoviário, mapa-múndi e globo escolar). Os tipos e técnicas das obras de arte variam entre colagens, instalações, esculturas e serigrafia.

Entre uma e outra – a obra e a definição do produto cartográfico que a obra articula (e sabota) – é que buscamos entender como se processou o deslocamento dos sentidos. A análise se constrói em torno de falas dos próprios artistas, acerca da obra e menos da obra em si, cada uma compondo uma pequena narrativa dos encontros, sem qualquer homogeneidade. A imagem das obras que compõem esse texto, espera-se que, também, funcionará no leitor como atualização, como novo mapeamento.



CARTA TOPOGRÁFICA



114



A obra: Marcelo Moscheta. Void. 2010. 60x90 cm. Carta topográfica trabalhada com recortes, carimbo e alumínio. Disponível em: https://daniname.files.wordpress.com/2010/10/marcelomoscheta_void-1.jpg.

A definição: carta em que os acidentes planimétricos e altimétricos são, geometricamente, bem representados. (OLIVEIRA, Cêurio. Dicionário Cartográfico. IBGE, 1993, p. 82).

A obra Void, do artista brasileiro Marcelo Moscheta, de 2010, é materialmente constituída pela eliminação de todo o código linguístico da cópia heliográfica de uma carta topográfica, que é colada em uma superfície de alumínio que permite, nos vazios do recorte das palavras, algum tipo de espelhamento do observador. Em entrevista a nós concedida³, o artista declarou que sempre tivera um fascínio por mapas, mas que foi revelador o dia em que entendeu, ante um exemplar que fazia parte da exposição de uma

expedição, que mapas eram construções muito poéticas sobre o espaço. O artista identifica como sendo este o impulso para incorporação de mapas em seu processo criativo, que é bastante marcado por um jogo entre referenciais aparentemente científicos, objetivos, neutros (catalogações, indexações, georreferenciamento, legendagem) e sua desestabilização na própria obra.

No que se refere ao processo de criação da obra Void, o artista declarou que:

[...] é mais uma tentativa de tirar as referências, tudo o que é informação alfabética, abrindo a representação daquele território para qualquer território. É um mapa que pode se encaixar em qualquer lugar, porque ele não tem referência, não tem uma precisão, não tem algo que o liga a um determinado espaço, ele é um espaço totalmente subjetivo. Torno aquilo que era para mim o máximo da precisão possível sobre um espaço em um espaço totalmente aberto, que pode ser encaixado em qualquer outro. Na montagem, o alumínio acaba refletindo um pouco a imagem da pessoa que está olhando. Também está presente a questão de posse dos territórios, de você colocar seu nome ali e aquilo ali te pertencer. Você acaba se vendo através do mapa como um possibilitador de reconfiguração daquele espaço. Você pode nomear aquele território como você quiser por isso você aparece nas janelinhas que eram os nomes dos lugares (MOSCHETA, 2013. Trecho editado da entrevista).

Void, ao ter retirado do mapa todas as palavras, tira do mapa a capacidade de falar de um lugar específico. Os “acidentes planimétricos e altimétricos” continuam sendo “geometricamente bem representados”, ou seja, a precisão do espaço absoluto não se altera. Mas não há como saber que espaço absoluto é esse. Moscheta faz arder o mapa topográfico nesse sentido dado por Didi-Huberman: “Arde com o real do que, em um dado momento, se acercou (como

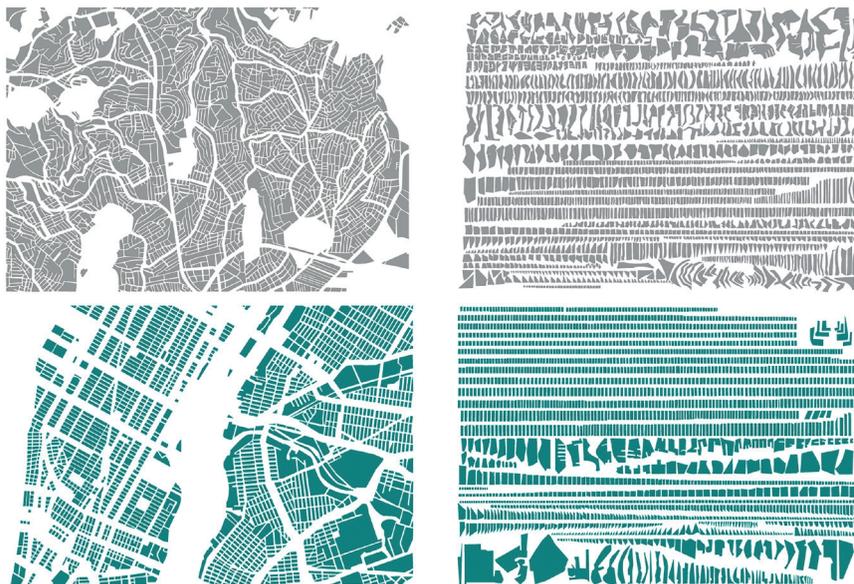


se costuma dizer, nos jogos de adivinhações, ‘quente’ quando alguém se acerca do objeto escondido)” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 216). O real do qual essa obra se acercou foi o da possibilidade de representação (no sentido discutido na primeira parte deste texto, sobre a perspectiva representacional da cartografia), que faz com que se olhe para o mapa não como obra, mas como o próprio lugar, composto de acidentes planimétricos e altimétricos. Somente um elemento do mapa ao ser subtraído – as nomações ou toponímia – faz ruir essa certeza. Moscheta instaura o olhar para o mapa de “um ângulo inusitado”: desorienta, porque cala o mapa ao eliminar-lhe as denominações, desfamiliariza o leitor com o sentido de mapa já-dado e o faz parte do mapa.

As nomações são, então, apenas cinzas: não estão mais lá como fato, mas indicam que alguma coisa foi queimada, portanto, ainda estão lá como memória (seria mapa se ainda estivessem lá...). Ao procurá-las, o espectador vê seu próprio reflexo, funde seu corpo com o corpo do mapa. Um mapa topográfico com o “o que” e o “onde”, mas sem o “quem/qual” do espaço absoluto é imagem que desconcerta, mas permite ao leitor habitar o mapa, abrindo-o para outros sentidos políticos do mapa em sua relação com a produção do mundo e quiçá provoque imaginações outras sobre estar no mundo.



PLANTA URBANA



A obra: Armelle Caron. *Tout bien rangé*, 2010. Dados digitalizados impressos sobre tela em 3 ex. 120cm x 90cm Disponível em: <http://www.armellecaron.fr/works/les-viles-rangees/>

A definição: carta em escala grande das áreas de concentração populacional, incluindo os seus subúrbios, em geral, com a representação detalhada dos logradouros públicos e das informações inerentes a ruas; dos edifícios importantes e outras características urbanas compatíveis com a escala da carta. Sempre que houver importância, o relevo será representado. (OLIVEIRA, Cêurio. *Dicionário Cartográfico*. IBGE, 1993, p. 82/83).

A artista francesa Armelle Caron criou um conjunto de obras calcado de plantas das cidades de Berlim, Nova York, Tamarac, Istambul, Bordeaux, Montpellier, Rennes e Le Harvre, num projeto intitulado “Les villes rangées” (As cidades alinhadas). Ela tomou as plantas urbanas, removeu descrições, linhas, cores, elementos de texto e manteve as ilhas ou quarteirões como um conjunto de formas mais ou menos geométricas. Com o uso de aplicativos de computador,



fragmentou a imagem em suas formas, agrupou formas semelhantes e as reordenou linearmente, criando uma espécie de escrita da cidade. Suas questões mobilizadoras eram “Se eu perturbar a cidade, o que acontece? Se eu equivaler a imagem da cidade com a escrita o que ela me permitiria ler?” (CARON, 2014, s.p. – Tradução nossa). A partir daí, ela cria, inspirada em brinquedos de peças de encaixar de diferentes tamanhos, um jogo entre a escrita da imagem e a imagem da cidade, uma quase-pedra de roseta para cada cidade.

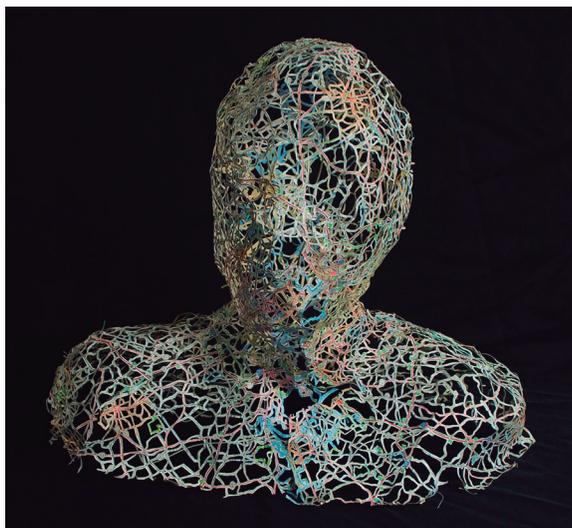
Em entrevista à revista *Entre*⁴, a artista contou que mapas, em sua vida, sempre foram presença constante, desde os frequentes deslocamentos familiares na infância (em que os mapas estavam no grupo dos objetos portáteis) até suas residências artísticas em várias cidades. Mapas são, assim, sua “memória do mundo”, tanto pessoal como em algum sentido de legitimidade, já que os mapas existiam antes dela mesma. Assim, o trabalho com mapas compõe também um tipo de “arqueologia pessoal”. Seu interesse no rearranjo nas formas urbanas está na poética que este movimento permite, na possibilidade de pensar a relação entre o gesto e a memória, e não em algum tipo de “mensagem”. Em suas exposições, esses mapas são acompanhados de blocos de madeira recortados nas mesmas formas geométricas que aparecem na obra, como quebra-cabeças, para que as pessoas interajam e recriem cidades, proporcionando, inclusive, experiências psicogeográficas. Cada rearranjo carrega uma potência de outra forma de ver/pensar a cidade.

Ao extrair das plantas das cidades apenas as suas “ilhas”, seus “quarteirões”, e tornar suas formas móveis, a artista provoca dois caminhos: o da obra impressa é o caminho da escrita, fixando as formas em uma ordem visual, mais ordenada até do que a planta, em si mesma um símbolo do ordenamento urbano, e o



do rearranjo livre, do “O que acontece se eu perturbar a cidade?” Num e noutro caso, as formas urbanas da planta ardem como fragmentos sobreviventes do incêndio da ordem urbana atual (quantas outras cidades essas mesmas formas construiriam? Que outros textos poderiam ser lidos?), portanto, “arde pela destruição [das outras cidades possíveis, constituídas pelos mesmos elementos], pelo incêndio que quase a pulveriza [todos os processos de destruição/reconstrução pretéritos], do qual escapou [é uma sobra] e cujo arquivo e possível imaginação é, por conseguinte, capaz de oferecer hoje” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 216).

MAPA RODOVIÁRIO



A obra: Nikki Rosato. Two Bostons, 2009. 16" x 16" x 14" Cut map, armature wire. Disponível em: <http://www.nikkirosato.com/cut-road-map/>

A definição: Mapa especial em escala média ou pequena, que evidencia, em geral, os detalhes planimétricos dando realce à rede de estradas com as suas informações correlatas (OLIVEIRA, Cêurio. Dicionário Cartográfico. IBGE, 1993, p. 336).



Os mapas rodoviários talvez sejam os mais descartáveis do gênero. Vias novas, ampliadas, remodeladas em todo momento surgem, respondendo a novas funções econômicas e também ao aumento de velocidade de setores da vida social, em especial, o econômico, em suas variadas vertentes. Mapas rodoviários em papel passaram a ser ainda mais obsoletos com o desenvolvimento de aplicativos de navegação, tais como os GPS. O encontro da artista estadunidense Nikki Rosato com mapas rodoviários descartados se deu em uma loja de livros usados.

Desses mapas, a artista recortou todas as “massas de terra”, deixando somente as rodovias e as vias navegáveis. Isso provocou, na artista, pensamentos sobre o corpo, sobre o quanto aquela profusão de linhas guardava de semelhança com as linhas que recobrem o corpo. Vasos sanguíneos, rugas, digitais... E também como guardam as memórias do que somos. Em seu sítio na *internet*⁵, a artista declarou que:



Os aspectos visuais de um mapa rodoviário são notavelmente humanos. Um mapa é um símbolo de uma vida, respiração, movimento de corpo - a terra é tão viva como nós somos. Uma linha em um mapa esculpe os caminhos para os ritmos e movimentos que ondulam através da superfície da terra.

À medida que avançamos pela vida, os locais que habitamos e as pessoas que encontramos nos alteram e moldam a pessoa que somos no presente. Estou interessada na ideia de que um lugar que eu visitei quando criança afetou o resultado da pessoa que eu sou hoje.

No meu trabalho, eu exploro as complexidades das relações humanas e o caso de amor que temos com o lugar. Eu encontro inspiração em como nós mapeamos nossos próprios espaços pessoais e como essas linhas tornam-se turvas e se modificam quando

estabelecemos relações outras (ROSATO, 201 -, s/p - Tradução nossa).

Esta obra foi elaborada mediante dois mapas de Boston (daí seu título), colados sobre uma armação de fita adesiva e fios de arame que a artista fez em seu próprio corpo. A obra também problematiza o descartável, o reciclável. A força da obra da artista está na ideia de que mapas descartados poderiam nos fazer reciclar a imaginação sobre o lugar, abrindo, como diz Massey (2008), espaço para surpresas.

A definição do dicionário cartográfico acerca de mapas rodoviários não abre possibilidades para esta outra forma de imaginar o espaço. Nela, mapas rodoviários têm escalas preestabelecidas, uma pauta definida (detalhes planimétricos dando realce à rede de estradas e detalhes correlatos). Para cumprir estes requisitos, há uma série de condições de elaboração do mapa: levantamentos planialtimétricos de precisão, atualização da rede de estradas etc., e, não por acaso, guias rodoviários são patrocinados por indústrias automobilísticas e petrolíferas.

A obra põe em relação a mais utilitária noção de mapa, e de um mapa que é (seja) símbolo da civilização do automóvel, da velocidade, ou seja, o mapa que melhor revela o conjunto de poderes hegemônicos manifestados no território como sua própria natureza (WOOD; FELS, 1986), com o pensar sobre o corpo e a criação de imaginações outras de lugar. Mapas rodoviários ardem na obra de Nikki Rossato, no deslocamento do tecido urbano para o tecido humano, o primeiro tenta apagar as marcas do segundo na constituição de imagens do ato cotidiano do deslocar-se extensivamente, e o segundo constrói-se, na obra, com os códigos do primeiro: ruas e rios viram a pele a dizer que somos feitos do lugar e o lugar é feito de nós. “Arde pelo desejo que a alma, pela intencionalidade



que a estrutura, pela enunciação, inclusive a urgência que manifesta (como se costuma dizer “ardo de amor por você” ou “me consome a impaciência”)” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 216).

MAPA-MÚNDI



122



A obra: Stefana McClure Map of the World 2005 – 2006 cut paper 22 in. Circumference Disponível em: http://www.libraryasincubator-project.org/wp-content/uploads/2012/02/mcclure_map_US_library.jpg

A definição: mapa que representa a superfície terrestre em seu conjunto, com a separação dos hemisférios, em geral de 1: 10.000.000 ou inferior. (OLIVEIRA, Cêurio. Dicionário Cartográfico. IBGE, 1993, p. 334).

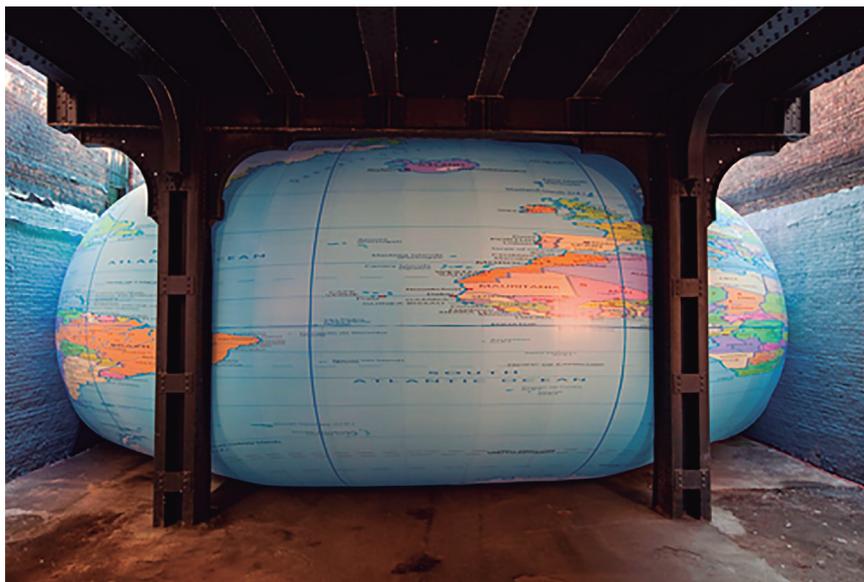
As obras da artista norte-irlandesa Stefana McClure lidam com a questão da linguagem, da experiência de sobreposição, especialmente da linguagem escrita. Utiliza, com frequência, folhas

impressas que passam pela fragmentadora de papel, emenda tiras e delas faz obras que “tecem” outros arranjos. Gerou, neste processo, obras com romances, partituras, jornais. O mesmo fez com mapas: fragmentou-os em tiras, emendou as tiras e enrolou-as tal qual um novelo, para criar uma ideia de sobreposição e interligação cultural, que lembra um globo (um globo sem paralelos e meridianos, um globo-múmia), mas que ela denomina de “mapa do mundo”, daí nossa escolha pela correlação com essa categoria.

A artista desmonta a sincronia dos mapas. O todo interconectado da imagem cartográfica (MASSEY, 2008) é homogeneamente transformado em tiras e, recomposto, mantém em instabilidade mapa e globo, a partir deles próprios. Sopra as brasas quase apagadas da linearidade ou bidimensionalidade que caracterizam as linguagens impressas e as animam em objetos tridimensionais. No mapa mûndi-globo-novelo de McClure, não só os encontros e as sobreposições, as articulações e as não articulações se tornam visíveis por meio da instabilidade, como também não há fechamento. A ponta da “linha” está sempre direcionada para fora do objeto, aberta a uma conexão nova.



GLOBO ESCOLAR



124



A obra: David Byrne. *Tight Spot*, 2011. 48 feet x 20 feet. Globo inflado sob a High Line Park/Pace Gallery – New York 16/09/11 a 01/10/2011 Disponível em: http://www.davidbyrne.com/archive/art/art_projects/tight_spot/

A definição: esfera cuja forma superficial, representada por meio de símbolos e linhas de referência, retrata a superfície da Terra, em que se encontram as suas posições relativas. (OLIVEIRA, Cêurio. *Dicionário Cartográfico*. IBGE, 1993, p. 243).

A Pace Gallery possui várias estruturas nas proximidades do High Line Park, em New York, uma estrutura de parque linear urbano, construída, em 2009, sobre uma linha férrea elevada de 1930, desativada. A construção do High Line Park produziu imensas transformações nas adjacências, transformando galpões industriais em museus, galerias, estúdios de *design*, novas residências. Em 2010, a Pace Gallery adquiriu um terreno baldio debaixo da High Line, ao lado de um de seus prédios e

para marcar este fato, antes da construção do anexo, o local foi ocupado com uma obra do artista escocês David Byrne⁶.

A obra, intitulada “Tight spot” (que tanto pode ser traduzida como “local apertado” ou “em apuros”) consistiu num imenso globo inflado sob a estrutura do High Line Park. Sua exposição durou somente duas semanas, entre setembro e outubro de 2011. Do interior do globo, um amplificador emitia um som semelhante a um objeto sendo espremido e prestes a explodir, som editado a partir da voz do próprio Byrne.

Ao falar do processo criativo da obra, Byrne declarou que optou pela imagem do tipo de mapa que, normalmente, associamos à experiência escolar e infantil.

Neste mundo infantil estão todos os Estados-nação, e todos eles são em tons pastéis com nomes impressos [...], alguns rios e alguns outros elementos – o Equador, talvez, mas não muito mais. Esse é o mundo em forma de bola com que nós (ou alguns de nós) crescemos. Um mundo totalmente irrealista, um mundo de unidades políticas um tanto arbitrarias – não um planeta de nuvens, profundos oceanos azuis, desertos beges e faixas de selva verde. [...] a obra é sobre esta imagem infância do nosso mundo sendo esmagado sob uma linha de trem elevada [...]. O som de uma coisa da infância em tamanho gigante sendo espremida é uma espécie de divertimento, [...] uma coisa da infância que cresceu de forma desproporcional e tem sido limitada. Pelo quê? O crescente mundo de linhas de trem, prédios de apartamentos e galerias de arte? (BYRNE, 2011, s/p⁷ – Tradução nossa).

Byrne faz arder o clichê cartográfico escolar. Desloca o familiar e confortável símbolo da Geografia escolar, a “esfera cuja forma superficial, representada através de símbolos e linhas de referência, retrata a superfície da Terra” (OLIVEIRA, 1993), o planeta irreal,



dos Estados e suas cores em tons pastel, em ponto de explodir por não caber nas estruturas construídas na cidade. O globo perde sua forma esférica, ovalando-se ao ser espremido pela linha do trem. Mundo que não cabe mais no mundo, imagem cartográfica (do globo, dos mapas escolares) que arde “pelo resplendor, isto é, pela possibilidade visual aberta por sua própria consumação: verdade valiosa mas passageira, posto que está destinada a apagar-se (como uma vela que nos ilumina mas que ao arder destrói a si mesma)” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 216).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

126



O que intentamos por meio da mirada para os mapas que atravessaram processos criativos de alguns artistas sabotadores de símbolos cartográficos, foi buscar pistas para conversar com a relação mapeamento e arte, possibilidades de abrir a ordem do mapa. Dentre os vários possíveis, apostamos na potência da ideia de Didi-Huberman, procurando entender como artistas agenciam mapas para criar obras, fazem os mapas arderem, e produzem, assim, novos mapeamentos. Dobrando esta intencionalidade para as práticas de mapeamento mais formais, aquelas com que convivemos nos ambientes institucionais escolares e de pesquisa. Entendemos esses movimentos dos artistas menos como “método”, como um modelo a ser seguido, ainda que possa, eventualmente, ser um caminho produtivo. Se nos situamos no campo da ciência e no interesse de fazer avançar a esfera científica da Geografia e da Cartografia, a arte não é a dimensão do pensamento em que nos engajamos, mas funciona como intercessores.

O conceito de intercessores, sempre no plural, tomado das obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari⁸, refere-se a corpos (humanos, não humanos, materiais, imateriais) em evolução a-paralela que, agenciados, entram em conexão. Intercessores andam ao lado, pois nunca seguem ou são seguidos, funcionam como aliados do estranhar-se e assim é que produzem um “entre” no qual se dá a criação. O que se cria ao fazer o mapa arder são outras possibilidades de olhar para a imagem cartográfica, de problematizar o trabalho das representações espaciais no mundo e as ciências que as produzem (KITCHIN, PERKINS; DODGE, 2009). Os modos de pensar o espaço pela Cartografia e pela Geografia através dos mapas e dos mapeamentos também são problematizados.

Assim, ao trabalharmos com obras de arte e cartografia, como intercessoras umas das outras, estamos a situar possibilidades de criação no “entre” estes dois termos. Não se trata somente (mas também) de ver como a ciência cartográfica tem tratado a arte, e nem somente (mas também) como a arte tem se apropriado da linguagem cartográfica. Trata-se de investigar as conexões mútuas, ou então, as fertilizações cruzadas, que possam fazer arrastar ambas, permitindo-nos pensar na questão que nos é problemática: imagens cartográficas para as espacialidades da geografia contemporânea. Nesta abordagem, o primeiro movimento, como vimos, é o de limpar do mapa a função única de representação do espaço.

Se, como argumenta Massey, “pode bem ter sido que [...] nossa noção de mapa [normal ocidental] tenha ajudado a apaziguar, a retirar a vida do modo como muitos de nós, mais comumente, pensamos sobre o espaço” (MASSEY, 2008, p. 159), problematizar a construção dessa noção, tomar obras de artistas de mapas como intercessores, constituem-se, apostamos,



em uma abertura para, pelos mapas, também devolver a vida para o modo como pensamos o espaço, fazê-los também expressões do espaço aberto, em devir.

Notas:

¹. Realizado na ESEBA/UFU, Uberlândia, em dezembro de 2015, organizado pela Rede Internacional de Pesquisa “Imagens, Geografias e Educação” <<http://www.geoimagens.net/>>.

². <https://www.geography.wisc.edu/histcart/>.

³. Entrevista concedida pelo artista a Wenceslao Machado de Oliveira Júnior e Gisele Girardi, em seu ateliê em Campinas-SP, em 25 de outubro de 2013.

⁴. Revista ENTRE n° 10 / mai 2014 – <http://www.armellecaron.fr/textes/>.

⁵. <http://www.nikkirosato.com/cut-road-map/>.

⁶. David Byrne é também conhecido como vocalista da banda Talking Heads.

⁷. http://www.davidbyrne.com/archive/art/art_projects/tight_spot/.

⁸. Em especial: DELEUZE, Gilles. **Conversações**: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992. 226 p.; DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon**: lógica da sensação. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. 183 p.; e DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34. 1992. 272 p.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BYRNE, David. **Tight spot**. Disponível em: <http://www.davidbyrne.com/archive/art/art_projects/tight_spot/>. Acesso em: 23 de nov. 2015.

CARON, Armele. Entrevista. **Revista Entre**, n. 10, mai, 2014.

COSGROVE, Denis. Cultural cartography: maps and mapping in cultural geography. **Annales de géographie**, v. 2, n. 660-661, p. 159-178, 2008.

_____. Maps, Mapping, Modernity: Art and Cartography in the Twentieth Century. **Imago Mundi**, v. 57(1), p. 35-54, 2005.

CRAMPTON, Jeremy; KRYGIER, John. An introduction to critical cartography. **ACME: An international e-journal for critical geographies**, v. 4, n. 1, p. 11-33, 2006.

D'IGNAZIO, Catherina. Art and cartography. *In*: KITCHIN, Rob; THRIFT, Nigel (Eds.). **International Encyclopedia of Human Geography**. Oxford: Elsevier, 2009, v. 1, p. 190-206.

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**, 2006, v. 4, n. 1, p. 34-56.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Francis Bacon: lógica da sensação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. 183p.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. *Pós: Belo Horizonte*, v. 2, n. 4, p. 204 - 219, nov. 2012.

FONSECA, Fernanda P.; OLIVA, Jaime. **Como eu ensino cartografia**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.



GIRARDI, Gisele. Entre obras de arte e cartografia geográfica: intercessores. *In: XIV Colóquio Ibérico de Cartografia*, 2014, Guimarães. **Actas do XIV Colóquio Ibérico de Cartografia**. Guimarães: APG/UMinho, 2014. v. 1. p. 488-493.

GODINHO, Ana. Diagramas para pensar/diagramas de sensações. *In: GALLO, Silvio; NOVAES, Marcus; GUARIENTI, Laisa B. O. (Orgs.). Conexões: Deleuze e Política e Resistência e...* Petrópolis: DP et Alli, 2013. p. 131-144.

KITCHIN, Rob; PERKINS, Chris; DODGE, Martin. Thinking about maps. *In: _____ (Eds.) Rethinking Maps*. Routledge, 2009. p. 1-25.

KRYGIER, John. Cartography as an art and a science? **The Cartographic Journal**, v. 32, p. 3-10, 1995.



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

MOSCHETA, Marcelo. **Entrevista concedida a Wenceslao Machado de Oliveira Júnior e Gisele Girardi**. Campinas-SP, 25 de outubro, 2013.

OLIVEIRA, Cêurio. **Dicionário Cartográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

ROSSATO, Nikki. **Cut Road Map**. Disponível em: <<http://www.nikkirosato.com/cut-road-map>>. Acesso em: 23 de nov. 2015.

WOOD, Denis; FELS, John. Design on signs / myth and meaning in maps. **Cartographica**, v. 23, n. 3, p. 54-103, 1986.

WOOD, Denis. Cartography is dead (Thank god!). **Cartographic Perspectives**, 2003, n. 45, p. 4-7.

WOOD, Denis. Map art. **Cartographic Perspectives**,
n. 53, p. 5-14, 2006.

_____. **Rethinking the power of maps**. New York: The
Guilford Press, 2010.





IMAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

133



Iara Vieira Guimarães

Vivemos em uma sociedade com significativa saturação visual. Imagens são capturadas e compartilhadas visando à vigilância, à publicidade, à exposição da intimidade, à diversão, à comunicação e ao espetáculo. O movimento incessante dessas imagens entretém, contudo dispersa tanto, que podemos ver certa poluição visual se delinear na vida dos cidadãos urbanos conectados às redes informacionais.

Desse modo, constata-se que a experiência digital é uma marca do tempo presente e proporciona uma imersão acentuada de todas as pessoas – notadamente, as crianças e jovens – aos estímulos visuais, às imagens que não param de fulgurar nos aparelhos que proporcionam a comunicação, a conectividade

e a interatividade. Assim, a vida cotidiana está sendo inundada por uma avalanche de imagens. Nossos olhos são envolvidos por elas e também por fragmentos de textos que aparecem de modo continuado nas telas de todos os tamanhos e que capturam o nosso olhar.

Aumont (2012, p. 8) defende que, hoje, parece banal falar sobre a *civilização da imagem*, contudo essa expressão manifesta, com clareza, o sentimento generalizado, no âmbito social, de que vivemos “em um mundo onde as imagens são cada vez mais numerosas, mas cada vez mais diversificadas e mais intercambiáveis. O cinema é visto na televisão, como a pintura, há bastante tempo, é vista em reprodução fotográfica. Os cruzamentos, as trocas, as passagens da imagem são cada vez mais numerosas”.

Outros teóricos vão abordar o profundo cruzamento entre as imagens e a dificuldade de se ater à análise de uma modalidade específica em decorrência da chamada convergência midiática. Segundo Jekins (2008, p. 27), a convergência entre as mídias ocorre devido ao intenso fluxo de informações e conteúdos “através de múltiplos suportes, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam”.

Assim, é possível observar que as imagens estão interconectadas em um emaranhado de produções, apresentam-se em múltiplos artefatos e mídias e participam de um fluxo de visibilidade complexo, em virtude dos arranjos e injunções do mercado e da ação dos espectadores. Não podemos menosprezar o fato de que as produções imagéticas (fotografias, cinema, vídeo, pinturas etc.) são capitaneadas por uma pujante indústria cultural, organizada sob a lógica do consumo e do mercado.



Por sua vez, Harvey (1992, p. 238) assinala que a construção de imagens pelas empresas, por exemplo, tornou-se um aspecto vital da concorrência entre elas e “o sucesso é tão claramente lucrativo que o investimento na construção de imagem (patrocínio das artes, exposições de artes, produções televisivas etc.) se torna tão importante quanto o investimento em novas fábricas e maquinário”.

Tudo leva a crer que estamos sendo impelidos, cada vez mais, a ser absorvidos pelas produções visuais, sendo, educados pelas imagens. Por onde quer que andemos ou estejamos, deparamo-nos com elas, seja no cinema, na televisão, nos *outdoors*, nas revistas, nos jornais ou na *internet*. Assim, uma questão se mostra oportuna para os sujeitos que atuam no campo da Geografia, em particular, da Geografia escolar: em um cotidiano constantemente povoado de imagens, quais são os desafios e os compromissos da educação geográfica? Esta é a questão examinada neste estudo.



A GEOGRAFIA E SEUS INSTRUMENTAIS

É notável como o setor cultural se alterou nas últimas décadas e como essas modificações repercutem no panorama do que se espera da prática escolar e, nomeadamente, das experiências que se constroem nos campos disciplinares das Ciências Humanas, onde se insere a Geografia. Dessa maneira, compreendemos que é imprescindível para o professor fazer certo diagnóstico sobre as mudanças ocorridas, além daquelas em curso, no sentido de compreender quais repercussões tais mutações podem trazer para as experiências da Geografia escolar.

Analisando o modo como, tradicionalmente, a Geografia organizou suas rotinas e práticas escolares, é possível notar que foi configurando-se a ideia de que os estudos dessa disciplina sempre foram arraigados em determinados instrumentais, em especial, o texto escrito, o mapa e a voz do professor. O mapa e a narrativa do professor são, portanto, importantes elementos para pensar a tradição da Geografia escolar e, certamente, merecem análises pormenorizadas. Neste artigo, vamos nos ater à análise do papel do texto escrito na configuração da prática de ensino e de aprendizagem de Geografia. Isso se deve, sobretudo, porque o texto escrito tem sido um significativo artefato na dinâmica cultural, configurando, inclusive, um personagem de destaque, o chamado leitor. Nesse sentido, é pertinente pensar na associação entre o ensino de Geografia e as práticas de leitura.

136



Os professores de Geografia sempre trabalharam de modo a demandar expressiva capacidade leitora dos estudantes, embora nunca tenham, explicitamente, se preocupado com a formação do leitor. Para pensar sobre essa matéria, podemos fazer um exercício de imaginação: O que seria das aulas de Geografia sem os textos escritos no suporte papel? Podemos incluir nesse rol os livros, textos curtos, anotações no caderno, fotocópias etc. De fato, muito do que o professor faz em sala de aula gira em torno da leitura de textos. Mas como é, ou deveria ser, o leitor que povoa a imaginação pedagógica do professor de Geografia? Essa é uma questão relevante, pois nos conduz a pensar nos sujeitos que povoam as salas de aula, os estudantes, para os quais todos os esforços do professor vão se dirigir.

Nossas observações sobre as práticas escolares apontam para o fato de que o leitor, com o qual, de modo reiterado, os docentes dialogam, aproxima-se daquele leitor moderno, forjado a partir da invenção

da imprensa por Gutenberg, no século XV¹, e todas as alterações que tal invento provocou na dinâmica social, no modo de lidar com o conhecimento e na própria configuração da escola moderna. Há séculos, a leitura está associada à ideia de um leitor solitário e silente. Um leitor que foi preparado, no correr do tempo, para ler o livro e, para isso, foi preciso aprender a ler em silêncio, de maneira concentrada e atenta. Ao relembrar a nossa trajetória escolar, poderemos nos deparar com lembranças dos exercícios de leitura silenciosa. O objetivo delas era urdir o leitor introspectivo. Constituiu-se, assim, todo um modo de ser, de estar no mundo. O leitor precisava ter atenção, aprender no silêncio, pois só assim conseguiria compreender o texto de forma mais aprofundada. Valoriza-se – e no contexto escolar ainda se valoriza – a capacidade de imersão na leitura.

A atenção e a introspecção foram valores cultuados por todo o tempo em que o instrumental básico da educação escolar foi o livro e o papel. Podemos rememorar frases ditas por nossos professores e pais, na tentativa de nos tornar “bons” leitores, tais como: “pare para pensar”, “leia com atenção”, “a pressa é inimiga da perfeição”, “prestem atenção no texto”. “Bons” leitores, ao final do processo, significa ser estudantes bem-sucedidos.

O campo da leitura tem sido objeto de expressivas discussões, produções teóricas e avaliações sistêmicas da educação básica. Os resultados dessas avaliações, tais como a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc e o *Program International Students Assessment* – PISA, vêm demonstrando problemas sérios e recorrentes dos estudantes brasileiros no campo da leitura. Apesar de serem instrumentos de avaliação limitados, que pouco informam sobre o que acontece e o que se produz na escola, eles precisam



ser considerados pela grande visibilidade que possuem para construir, no âmbito social, uma determinada ideia de como caminha a formação dos alunos.

Trabalha-se, nos dias atuais, com a perspectiva de que é preciso rever a formação do leitor, e adquire destaque a possibilidade de que o trabalho com a leitura deve levar em conta as diversas esferas da produção social do discurso, envolver diferentes gêneros textuais ao longo da escolaridade dos alunos, por meio de alternativas pedagógicas que busquem ultrapassar práticas, não raro, ancoradas no desprazer, imposição e obrigatoriedade.

Não estamos defendendo a ideia de que a leitura se resume a uma atividade sempre ligada ao prazer e à fruição. Assentimos com Sant'Anna (2011, p. 15), quando diz que a leitura, ao invés de ser um parque de diversões, pode ser uma usina de trabalhos pois “a afirmativa ou a noção de que a leitura é (ou deve ser) sinônimo de prazer não é apenas limitadora. É enganosa. Pode funcionar em alguns casos, mas não abrange a diversidade de experiências em face da leitura”.

Contudo os problemas, usualmente detectados em relação à formação do leitor, desafiam os professores das diferentes disciplinas escolares, não apenas os de Língua Portuguesa. Para o ensino e a aprendizagem de Geografia, essa discussão se mostra fundamental, uma vez que essa disciplina tem como função possibilitar aos estudantes a compreensão da experiência humana no espaço. Não há como nos furtarmos de pensar sobre a questão da leitura e da formação de leitores. Essa é uma tarefa de toda a escola e das diferentes áreas do conhecimento.

Apesar de todo o insucesso, com frequência, alardeado pela mídia e pelos analistas da educação sobre a capacidade leitora dos estudantes e a falência da escola na formação de leitores, é surpreendente



constatar que isso é o que, pretensamente, mais se faz nas aulas do ensino fundamental e médio, e que os processos de formação inicial de professores imprimem todos os seus esforços para pensar que o instrumento básico do professor ainda é o texto escrito. Na formação superior de professores de Geografia, os textos fotocopiados e os livros constituem a base dos cursos destinados à formação de futuros docentes. Quando a questão é transposta para a escola, a situação se amplifica e o professor continua arraigado, de forma quase que exclusiva, ao trabalho com a leitura no papel.

Contudo, sem subestimar o oportuno lugar da leitura para a formação educacional, pois ela continua sendo fundamental em nossa sociedade e deve ser objeto de atenção da Geografia escolar, é preciso constatar que o cenário mudou.



O LEITOR CONTEMPORÂNEO, O ESPECTADOR

Uma olhadela pelo entorno permite-nos perceber que são outros instrumentais que compõem a cena contemporânea e configuram o panorama da leitura. Vemos vigorar as chamadas tecnologias de tela. Celulares, computadores, *tablets* estão nas mãos dos jovens e das crianças, capturando os seus olhares e a sua atenção.

Esse novo instrumental força a emergência de um leitor mais disperso, pois é sempre louvável mover a atenção para diversos textos e para uma multiplicidade de linguagens. Aí também não ocorre uma leitura solitária e silenciosa, como estávamos acostumados a valorizar, pois o ambiente propicia a conversa constante, a conexão, o “estar com muitos”. Para esses

novos leitores, quanto maior a rede de relacionamentos e as possibilidades de novas informações tanto melhor. Assim, é preciso ter uma rede grande de relacionamentos e conversar o tempo todo.

Notadamente, esse leitor emergente está envolto em um processo de hiperinformação. Aos poucos, vemos se delinear um sujeito acostumado com as multitarefas e com informações fragmentadas, em quantidade proeminente. Estando exposto a um processo de hiperinformação e a uma quantidade demasiada de textos, é evidente que se tem como consequência a eclosão de leituras mais rápidas e fragmentadas. O leitor tem pressa. Assim, dedicar tempo para ler um texto parece cada vez mais um ditame fora de contexto. Podemos ver o poder arbitrário da aceleração do tempo, marca do mundo contemporâneo, incidir de modo direto nas práticas de leitura. Além disso, vemos delinear um leitor acostumado com o barulho e com a profusão de imagens, de modo que não sabemos mais quando termina o leitor e começa o espectador. Canclini (2008, p. 58) nos lembra de que:

As telas de nosso século também trazem textos e não podemos pensar sua hegemonia como o triunfo das imagens sobre a leitura. É certo, porém, que mudou a maneira de ler. Os editores ficam mais reticentes frente aos livros eruditos de tamanho grande; as ciências sociais e os ensaios cedem suas estantes, nas livrarias, a bestsellers de ficção ou de auto-ajuda [sic], a discos e vídeos. Nas universidades massificadas, os professores com trinta anos de experiência comprovam que cada vez se lê menos livros e mais xerox de capítulos isolados, textos curtos obtidos na internet, que comprimem a informação. Diminuem os “leitores fortes” (extensivos ou intensivos), enquanto aumentam os “leitores fracos” ou “precários”, que, face aos “livros de adultos”, sentem que “perdem tempo”. (Grifos do autor).



Assim, podemos dizer que o sentido da leitura mudou. Nos tempos atuais, faz-se necessário pensar no limite tênue que separa o leitor do espectador e todas as implicações que essa mudança acarreta nas práticas pedagógicas. Essa é uma questão que nos desafia; que merece ser refletida pela pesquisa e o ensino de Geografia. Talvez, desse modo, possamos pensar, de maneira mais incisiva, o cenário cultural contemporâneo e as expectativas em relação às experiências escolares dos estudantes.

SOBRE AS OFERTAS DE IMAGENS E A FORMAÇÃO DO ESPECTADOR

Uma observação recorrente narrada por professores, sobretudo os mais velhos, diz respeito à estreiteza e superficialidade com que os jovens e crianças contemporâneas se relacionam com as atividades escolares. Muitos docentes clamam, ressentidos, sobre o fato de que não é mais possível contar com a atenção dos estudantes e que, cada vez mais, percebe-se entre eles certo alheamento em relação ao entorno, a narrativa do professor, além da comunicação compulsiva, que insiste em estar presente em todos os ambientes, inclusive na sala de aula. Tal fato é agravado pelo uso intensivo de dispositivos eletrônicos diversos, sobretudo os que permitem a conexão com a rede informacional. Os fones de ouvido, por exemplo, tornaram-se quase que uma indumentária que acompanha os jovens por todos os lados, permitindo-lhes uma imersão em outros canais de escuta e atenção. Nesse cenário, na perspectiva de uma ampla parcela dos docentes, é possível percorrer o mundo, real ou virtualmente, com eficiência espantosa,



entretanto a atenção na leitura, no conhecimento e no estudo propriamente dito parece cada vez mais fugaz. Evidenciamos, contudo, imprescindível desafiar essa perspectiva de enfrentamento da questão. Isso se mostra fundamental para que possamos compreender e transitar no novo cenário de modo menos queixoso e mais propositivo.

A ideia de que os estudantes leem menos na atualidade pode ser contestada. O fato é que a profusão de imagens e a leitura de textos se mostram em constante relação. A internet, por exemplo, obriga, de modo contínuo, o sujeito a ler, pois nela tudo se oferece a ler. Na *internet*, de modo análogo ao espaço da cidade, há lugares seguros e outros inseguros, há lugares fortes com qualidade e profundidade manifestos e outros superficiais e ligeiros. Há afetos, responsabilidade, experiências boas, trocas significativas de ideias e análises enriquecedoras. Mas também há desafetos, fofocas, humor duvidoso, superficialidade, superexposição de banalidades. Como no mundo, ou na cidade em que vivemos, esses aspectos estão misturados e na própria mobilidade, colidimos com espaços e sujeitos diversos. É necessário considerar que tudo depende do ponto de vista, do desejo e dos valores de quem olha.

As tecnologias digitais e as técnicas de reprodução favorecem a multiplicação de textos. Nesse sentido, é difícil pensar a escola circunscrita em um cenário pré-digital. Nesse momento, o leitor apressado se lança em uma mistura de várias linguagens que, em algazarra, vão-se conectando de modo que informação, conhecimento e entretenimento se combinam. Ao que tudo indica, as habilidades do leitor contemporâneo estão caminhando mais para o ver do que para a leitura atenta, absorta, reflexiva. No entanto, é interessante reiterar que não se pode dizer que se lê menos, mas se lê de uma maneira diferente.



As práticas que cercam o leitor e o espectador são diversas e aprendidas nos contextos socioculturais. Entre esses contextos, a escola se constitui em um primoroso espaço, uma instituição em que as práticas precisam ser refletidas, sistematizadas e redimensionadas. A escola tem o papel de trabalhar a leitura e de formar leitores. Além disso, é preciso pensar, com acuidade, na formação do espectador, de modo que ele não fique circunscrito a uma teia que o leve à passividade.

COMPROMISSOS E POSSIBILIDADES

A produção e a proliferação de imagens envolvem determinados usos, e isso abre um leque de possibilidades para pensarmos, de modo mais detido, no papel do espectador, afinal, as imagens são produzidas e disseminadas para serem observadas, vistas. O espectador é o sujeito que olha as imagens e são vários os processos que interferem nessa relação. Segundo Amount (2012, p. 77):

[...] além da capacidade perceptiva, entram em jogo o saber, os afetos, as crenças, que, por sua vez, são muito modelados pela vinculação a uma região da história (a uma classe social, a uma época, a uma cultura). Entretanto, apesar das enormes diferenças que são manifestadas na relação com uma imagem particular, existem constantes, consideravelmente transitórias e até interculturais da relação do homem com a imagem em geral.

As imagens são artefatos culturais e, nessa medida, seria oportuno que os professores de Geografia se mostrassem especialmente atentos aos objetos da



cultura dos estudantes, às imagens que se apresentam nas roupas, nas capas dos cadernos, nas revistas que eles apreciam, nos filmes e nos programas de televisão a que assistem, aos sites que visitam e nos personagens públicos que cultuam. Essa observação é fundamental para nos aparelharmos, como docentes, para compreendermos melhor o estudante como espectador, como um sujeito que olha e interage com a cultura imagética. Didi-Huberman (2010, p. 77) vai nos mostrar que:

O ato de ver não é o ato de uma máquina de perceber o real enquanto composto de evidências tautológicas. O ato de dar a ver não é o ato de dar evidências visíveis a pares de olhos que se apoderam unilateralmente do 'dom visual' para se satisfazer unilateralmente com ele. Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta. Entre aquele que olha e aquilo que é olhado.



Além desse conhecimento das experiências cotidianas dos estudantes com as produções da cultura visual, torna-se premente oferecer a eles oportunidades para afastarem-se da vertigem e contemplar certas imagens de modo mais reflexivo. Falamos do exercício de sair, ir para fora, fazer excursões que evoquem outras imagens. O contato com a diversidade de produções da cultura se mostra fundamental, e o professor tem um papel fundamental no enriquecimento do repertório cultural dos estudantes.

A escola e, em especial, as aulas de Geografia devem se deixar contaminar pelas imagens desde o início da escolarização. Imagens que propiciem entretenimento, que provoquem interrogações sobre o mundo, tragam para a experiência dos estudantes outras referências analíticas, modos de viver, de se relacionar com os outros no tempo e no espaço.

Assim, o professor poderá propiciar experiências estéticas e o contato com artefatos para se observar um mundo maior, estranho, trazendo o longínquo para perto. Oferecer um repertório imagético diversificado que enriqueça o contato dos estudantes com a cultura imagética pode se tornar uma das apostas mais significativas do trabalho a ser realizado pelos professores de Geografia. No entanto, a função da Geografia escolar não pode se circunscrever em ensinar a ver melhor. Assim, situar esse repertório nas aulas de Geografia não pode significar que os artefatos visuais devam ser vistos e lidos de uma determinada maneira, mas como “um cruzamento de relatos em rizoma (sem uma ordem pré-estabelecida) que permite indagar sobre as maneiras culturais de olhar e seus efeitos sobre cada um de nós” (HERNÁNDEZ, 2010, p. 71).

A prática da seleção, edição e remixagem de imagens é hoje um exercício corriqueiro e significativo para os estudantes, evidenciando processos de trocas e hibridismos, com os quais os espectadores constroem imagens e a imagens constroem os espectadores. Os estudantes não apenas olham e compartilham imagens, mas também as reelaboram, acrescentam, combinam, distorcem, recortam, colam imagens de fontes distintas. Canclini (2008, p. 22) nos mostra que, quando nos referimos aos internautas, por exemplo, “fazemos alusão a um agente multimídia que lê, ouve e combina materiais diversos, procedentes da leitura e dos espetáculos. Essa integração de ações e linguagens redefiniu o lugar onde se aprendiam as principais habilidades – a escola – e a autonomia do campo educacional”. Dessa maneira, para os estudantes, as imagens nunca aparecem de modo isolado e, assim, não podem ser pensadas por elas mesmas. Elas também podem ser reconfiguradas em composições múltiplas.

Como espectadores, os professores, por vezes, são tomados pela sensação de que os estudantes



têm uma *expertise* maior que a deles, são mais competentes, transitam com mais agilidade nos diferentes suportes e linguagens, têm contato com mais artefatos. Dessa maneira, já não cabe mais ao docente inquirir sobre o que os estudantes não dominam ou sabem e, nessa medida, se propor a ensinar-lhes. Como ensina Sardelich (2006, p. 215), o mais importante é “perguntar-se sobre o que já sabem e como ampliar as conexões, para que, juntos, possam organizar outros discursos com os saberes mosaicos que todos possuem.” Assim, mais oportuno do que o contato com uma imagem é quando, em conjunto com os estudantes, temos a possibilidade de modificá-la, de imaginá-la de outra maneira. Produzir outra narrativa por meio da visibilidade. Fischer (2004, p. 49) nos mostra que:

146



Diferentemente da prática de buscar “o que o autor quis dizer”, quando diante de obras de arte (poemas, romances, pinturas, desenhos, filmes), no afã de decifrar enigmas da criação artística, talvez o que estejamos precisando seja exatamente o contrário: dispor-nos a enfrentar enigmas, entregando-nos a eles e aceitando que, muitas vezes, não há o que decifrar; há que se viver a beleza daquilo que “não nos diz tudo” tão claramente assim. (Grifos do autor).

Não há dúvidas de que temos produções imagéticas complexas para compreender. E, nessa perspectiva, se pode vislumbrar o quão fundamental é o papel da produção do conhecimento. As pesquisas sobre os desafios e as possibilidades das imagens para a educação geográfica se mostram fundamentais, essencialmente, quando têm o objetivo de criar ou ampliar o espectro de análise sobre práticas com as imagens nas escolas, considerando as necessidades e os desafios do contexto escolar. É no contexto que deve ocorrer a interação, o diálogo e a negociação capazes

de dar os delineamentos da pesquisa, tendo em vista a relação entre os sujeitos envolvidos e a reflexão/problematização sobre as práticas. Pesquisar as imagens, pesquisar com imagens, esse é um grande desafio que se coloca para os que atuam com a educação geográfica.

A pesquisa com imagens, envolve uma perspectiva de abertura do pesquisador para um processo de trabalho não linear, mas tecido de maneira problematizadora e interdependente, movido pelo desejo de saber dos pesquisadores. A dimensão do desejo é essencial em qualquer processo de pesquisa, pois é dele que nasce o envolvimento e o afeto pelo trabalho, assim como a energia necessária para lidar com as vicissitudes da pesquisa que pode ser desestabilizadora, envolver incerteza, hesitação, temor, inquietude, desequilíbrio. Pesquisar é um processo de criação/invenção e, como tal, impõe ao pesquisador a angústia e a inquietude de estar vivenciando o engenho de algo novo, desconhecido, duvidoso. O processo criativo, em muitos momentos, mostra-se caótico, envolve a labuta com as ideias, as perguntas e a análise a ser construída por meio da experimentação e da exposição do pesquisador ao risco e ao enfrentamento da insegurança do saber, de estar diante de uma obra inacabada. É um trabalho em que o pesquisador problematiza o seu objeto de investigação e, ao mesmo tempo, a sua condição no mundo, o que ele é, o que ele produz. Esse é, afinal, o trabalho com o pensamento. Um trabalho que exige manobras, descaminhos, desassossego.

Na educação geográfica, é fundamental investir na parceria entre pesquisadores e professores, em um debate teórico que possibilite pensar, de modo reflexivo, a maneira como as imagens estão presentes no contexto escolar e como as mesmas poderiam ser aí experienciadas; investigar possibilidades, recursos



e estratégias didático-pedagógicas com diferentes imagens que favoreçam a exploração das experiências espaciais no mundo contemporâneo. Como explica Hernández (2010, p. 75), talvez seja possível instaurar a “defesa de uma imaginação pedagógica que nos permita inventar, experimentar e criar, afastadas de rotinas e de modas”.

O LABIRINTO E A FORMAÇÃO DE AUTORES

Vivemos numa época em que é comum nos sentirmos desorientados. Período histórico que exige dos professores repensar os seus instrumentos de trabalho, reformular práticas, desde sempre, tidas como certas, aprender a lidar com novas possibilidades. Temos clareza de que o cotidiano do professor sofreu alteração, tornando-se mais complexo e multifacetado. Basta uma rápida observação da escola para que esse fato seja percebido.

Os discursos pedagógicos estão empregados com o fetiche da palavra tecnologia. Uma palavra sedutora, que serve para explicar o quadro de mudanças vivido e os efeitos no campo educativo e na vida cotidiana. Muitas vezes, falamos em mudanças tecnológicas esquecendo-nos de que a própria escola é uma tecnologia. Aliás, uma das mais impressionantes tecnologias criadas pelo homem e que provocou profundas alterações na ordem social.

Podemos asseverar que o cenário atual se assemelha a um labirinto. Todos nós nos movimentamos nesse meandro, tentando compreendê-lo. Segundo Skliar (2014, p. 76), “as linhas, as retas, os círculos, mas também as latitudes e as longitudes e, inclusive, os mapas não são mais que aquele artifício



com o qual dissimulamos o humano”. Apesar de todos os artificios do conhecimento para nos orientar, é cada vez mais aguda a sensação de estarmos percorrendo um labirinto e de que conhecer os trajetos não garante que possamos acertar o caminho. Didi-Huberman (2010, p. 231) nos mostra que “a desorientação do olhar implica, ao mesmo tempo, ser dilacerados pelo outro e ser dilacerados por nós mesmos, dentro de nós mesmos”. Assim, traçar linhas retas, estáveis, utilitárias e trabalhar com preleções rigidamente estabelecidas, tem-se tornado inócuo. Esse é um quadro que gera angústia e indagações aos docentes.

Porém, nesse labirinto, o papel do professor e da educação geográfica não pode ser minimizado, bem como não é possível concordar que, no presente, a escola tenha perdido o sentido. Mais do que nunca, é preciso um trabalho educativo marcado pela constante reinvenção. Um trabalho que coloque em foco o ler, o olhar, o imaginar.

Nosso tempo parece exigir outras configurações políticas para o docente. Todavia, é necessário apostar na autoridade do professor, uma autoridade que se constrói fundada sobre três elementos essenciais: a abertura para o diálogo, a proximidade com o estudante e a compreensão do saber geográfico. Isso é essencial, quando pensamos na educação geográfica, pois nela é possível trabalhar questões tangenciais sobre a sociedade, o tempo e o espaço. Essa tarefa, evidentemente, exige reflexão e certa dose de paciência. Como nos mostra Chauí (2006), o trabalho do pensamento exige esforço para se entender o que ainda não se sabe e, desse modo, acrescentar e reelaborar o que já se sabe. Esse trabalho acena para a decepção, pois há o enfrentamento dos próprios limites. Além disso, buscar perguntas, desacostumar o olhar e acenar para certas respostas, quase sempre, constituem-se em esforço, em tarefa árdua e absorvente.



O trabalho com o pensamento permitirá problematizar a relação da sociedade com as imagens, a euforia positiva e, inclusive, o amor dos estudantes por elas. O amor pelas imagens, muitas vezes, inibe o desejo de pensá-las de maneira mais problematizadora. Além disso, contrariando o desejo de velocidade e fluidez, ter atenção, saber distinguir e selecionar o que é pertinente, plausível e confiável do que não é, parece ainda ser importante para propiciar o pensamento.

Na educação geográfica, poderemos criar um olhar mais cuidadoso sobre o fato de bilhões de pessoas se comunicarem por meio de redes sociais, segundo uma ideia hegemônica de que o mais relevante é ser percebido. Zuin (2013) nos mostra, por exemplo, que:

O termo *Facebook* alude aos álbuns de fotografias por meio dos quais os alunos da *high school* estadunidense postavam suas fotos no livro da turma que estava prestes a se formar. Atualmente, calcula-se que o número de usuários desta espécie de livro eletrônico, cujos perfis podem ser compartilhados a todo instante, já seja maior do que um bilhão. Já a palavra de ordem do *site* de compartilhamentos de vídeos chamado YouTube expressa literalmente a compulsão/pressão a emitir a própria imagem: “você no vídeo - emita-se”. (ZUIN, 2013, p. 213, grifos do autor).

Na educação geográfica, podemos, também, analisar com os estudantes a distração e a dispersão, característica do modo como a informação, o conhecimento e o entretenimento são concebidos e disseminados em tempos de cultura digital. A dispersão e a fragmentação da atenção são próprias de uma sociedade que cultiva o fetiche imagético. Essa discussão é fundamental para aguçar a perspectiva de análise sobre a padronização e estereotipia de imagens que inundam o nosso cotidiano e que são tão presentes na mídia e nos materiais escolares, que produziram,



historicamente, experiências pedagógicas atrofiadas e desprovidas de pensamento crítico no contexto escolar.

Cabe à educação geográfica problematizar, com os estudantes, a falta de referências espaço-temporais (a acronia e a atopia) que tem marcado as nossas relações com as imagens e com a profusão dos estímulos imagéticos. O professor de Geografia possui papel fundamental no exercício dessa reflexão. O esgarçamento da ideia de tempo e espaço merece ser analisado de modo cuidadoso, pois ele remete ao modo como compreendemos e estamos no mundo. Chauí (2006) questiona o que poderá acontecer com a sociedade, quando a espacialidade e a temporalidade da nossa experiência se perdem, configurando uma situação em que:

Tudo se passa “aqui” sem distâncias, diferenças nem fronteiras, tudo se passa “agora”, sem passado ou futuro. Em outras palavras, a fragmentação e a dispersão do espaço e do tempo condicionam sua reunificação sob o espaço indiferenciado (um espaço plano de imagens fugazes) e um tempo efêmero desprovido de profundidade. (CHAUI, 2006, p. 32, grifo da autora).

Consideramos pertinente pensar sobre as experiências do presente que nos mobilizam na direção a uma radical falta de referências espaciais e temporais. Massey (2008, p. 125) vai nos mostrar que a Geografia se torna impensável em uma situação em que a ideia mais poderosa em nossa imaginação é a que “evoca a visão de mobilidade totalmente desimpedida, de espaço livre e sem limites”. Isso nos impede de acentuar a multiplicidade de experiências e trajetórias e, por conseguinte, as profundas desigualdades e heterogeneidades que, com efeito, marcam o espaço na contemporaneidade. Assim, compreender a



heterogeneidade espacial implica combater a ideia de aniquilação do espaço e também do tempo.

São questões como essas que fomentam a reflexão sobre o modo como a educação geográfica poderia atuar na pesquisa e nas práticas educativas, na elaboração de um programa de ação com imagens, visando à formação de leitores e espectadores. Segundo Ignácio de Loyola Brandão, em entrevista ao Jornal da Unicamp (2009):

[...] o papel da leitura é dar prazer, é divertir, é entreter, é provocar a cabeça, é questionar, é a partir da leitura compreender a realidade a nossa volta, saber em que mundo vivemos, qual é a nossa vida e em torno de nós, é conhecer o meio, as situações, as paixões, se embeber de emoções e sentimentos papel da leitura é nos obrigar a pensar, a refletir². (JORNAL DA UNICAMP, 2009).

152



A pergunta que podemos fazer é: Não seria essa, também, a finalidade de trabalhar as imagens na educação geográfica?

A perspectiva mais promissora parece ser a de que, ao formar leitores e espectadores, a educação geográfica tenha como compromisso a formação de autores, investindo no exercício do pensamento, da reflexão, do trabalho intelectual sobre as imagens, mas também na imaginação e na criação. Para isso, é necessário abandonar posições teóricas fechadas que, de modo rígido, evocam a separação entre os leitores e os textos e, também, entre o espectador e as imagens. O sujeito que lê e vê é o mesmo que cria. Como nos mostra Didi-Huberman (2010, p. 29), essas não são arenas isoladas e antagônicas, pois sempre aquilo que vemos também nos olha. Temos, segundo esse autor, que enfrentar as imagens, pois “o que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha”.

Assim, os estudantes devem ter a oportunidade de experimentar a problematização do olhar, de

saberem que é possível produzir outros sentidos para as imagens. Além disso, é necessário o espaço para a criação, para a experimentação, que propicie às crianças e aos jovens serem autores, ao redefinir, reconfigurar e criar imagens num intenso jogo de intertextualidade e múltiplos arranjos. Há possibilidades ilimitadas de invenção e criação que envolvam imagens na educação geográfica.

Para que esse processo se torne efetivo, é fundamental a educação geográfica se abrir para o inusitado, alçando os estudantes a ocupar a posição de produtores de cultura. Esse caminho será desafiador e sempre sujeito a novas perguntas. Conforme nos mostra José Saramago (1986, p. 329), “tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas”.

Notas:

¹. Segundo Chartier (1994, p. 186), em meados do século XV, houve uma das mais importantes transformações técnicas do Ocidente, que modificou “os modos de reprodução dos textos e de produção dos livros. Com os caracteres móveis e a prensa de imprimir, a cópia manuscrita deixa de ser o único recurso disponível para assegurar a multiplicação e a circulação dos textos”. Cf. CHARTIER, Roger. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. **Revista Estudos Avançados**. 1994, vol. 8, n. 21, p. 185-199.

². Cf. JORNAL DA UNICAMP: Quando a leitura ajuda a ‘transver’ e decifrar o nosso mundo. *Jornal da Unicamp*, Campinas – SP, 13 jul. 2009. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/julho2009/ju435_pag060708.php#>. Acesso em: 28 nov. 2015.



REFERÊNCIAS

AUMONT, J. **A imagem**. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

CANCLINI, N. G. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CHARTIER, R. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. **Revista Estudos Avançados**. 1994, v. 8, n. 21, p. 185-199.

CHAUÍ, M. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2010.

FISCHER, R. B. Cinema e juventude: uma discussão sobre ética das imagens Educação, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 42-51, jan./abr. 2014.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

JEKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JORNAL DA UNICAMP: **Quando a leitura ajuda a ‘transver’ e decifrar o nosso mundo**. Campinas-SP, 13 jul. 2009. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/julho2009/ju435_pag060708.php#. Acesso em: 28 nov. 2015.

HERNÁNDEZ, F. Para Erina ninguém diz nada... E nós não podemos fazer o que queremos. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria-RS: Editora UFSM, 2010.

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



SANT'ANNA, A. R. **Ler o mundo**. São Paulo: Global, 2011.

SARAMAGO, J. **Memorial do convento**. Lisboa: Caminho, 1986.

SARDELICH, M. E. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, p. 203-219, 2006.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ZUIN, A. A sociedade do espetáculo e a reconfiguração da autoridade pedagógica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 207-222, 2013.





FILME-ENSAIO E EDUCAÇÃO: ENTRE IMAGENS E UMA INFÂNCIA DA EDUCAÇÃO

157



*César Donizetti Pereira Leite
Cláudia Seneme do Canto*

Na Coletânea “Experiencia y Alteridade em Educación” (2009), organizada por Carlos Skliar e Jorge Larrosa, é nos apresentada uma perspectiva sobre a ideia de experiência para além da noção na qual esta é vista como produto de um sujeito, particular, privado, para esse autor:

La experiencia es “eso que me pasa”. Vamos primero com esseo. La experiencia supone, en primero lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de

algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también de algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad (LARROSA, 2009, p. 14).

A citação de Larrosa (2009) abre uma perspectiva para pensar a experiência fora de um campo do sujeito, de uma subjetividade privada, que determine os campos possíveis dos saberes e dos poderes, é como se nos sugerisse que a experiência é um acontecimento que escapa a toda e qualquer possibilidade de controle de e do sujeito, de seus campos representativos e representacionais. Mostra que a experiência é um acontecimento, não algo que acontece diante de mim, mas ela supõe uma exterioridade.

158



Martin Jay (2009), na obra “Cantos de Experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal”, após levantar uma discussão acerca das variações sobre a temática da experiência em diversas perspectivas filosóficas e teóricas, traz-nos uma reflexão sobre sua reconstituição na visão das abordagens pós-estruturalistas. Nesta perspectiva, o que podemos acompanhar, com auxílio de Jay, é que a experiência, sendo um problema, só pode ser pensada como uma figura da modernidade que pressupõe uma ideia de um sujeito, ou de alguém, que fale em primeira pessoa; nessa mesma direção o autor aponta, baseado nos autores pós-estruturalistas, entre eles, destacamos Foucault – que a experiência pode ser pensada não como uma demanda interna de um sujeito, mas, sim, como exterioridade, ou seja, a perspectiva desse conceito pensada como uma “experiência do fora”, das travessias, dos deslocamentos. Encontramos, aqui, aproximações bastante fortes entre essa concepção e as questões apresentadas.

Em *Oculto nas palavras: dicionário etimológico do ensinar e aprender*¹, Castello e Mársico indicam que ‘experimental’ deriva do latim *experior* e significa “provar, fazer uma experiência” (2007, p. 46). Na mesma perspectiva, os autores apontam para a ideia de experiência como uma forma de “operar sobre o real com o objetivo de conseguir um conhecimento” (ibidem, p. 46). Na prática educativa, podemos pensar que ‘experimental’ também se relaciona a outros termos, entre eles destaque, ‘prova’ ou ‘provar’ e ‘ensaio’ ou ‘ensaiar’. Experimentar, provar e ou ensaiar, trazem uma relação com algo exterior do qual ainda não temos domínio, controle ou conhecimento, mas que precisamos, de alguma forma, nos deslocar de uma posição de conforto para conhecer, ou, como dito no início do parágrafo, “fazer uma experiência”.

No projeto “Do outro lado da cerca: experiências com imagens, infância e educação. Reflexões e olhares para o desenvolvimento infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças”², distribuímos câmeras aos alunos da Educação Infantil e às educadoras, para que produzissem imagens do/no território escolar.

No trabalho com essas imagens, vemos que elas conduzem-nos à possibilidade de um exercício de pensamento. Nestas pesquisas, temos que as imagens produzidas pelas crianças nos mostram um universo de sons, ruídos, cores, traços, cujos sentidos, colocados de maneira antecipada e carregados pelos objetos e pelas narrativas do cotidiano, se dispersam em movimentos nos quais estes perdem suas formas; as palavras, seus significados; as cores projetam uma pseudo-refração em que estouram em um colorido multi-desfocado, onde possíveis sentidos não passam de pequenos fluxos de campo representativo, ou ainda, dito de outro modo, as narrativas se tornam des-narrativas, os sentidos se tornam signos abertos para a produção



de novas possibilidades. Ou seja, as imagens carregam a potência para criar o novo, o diferente, o ainda não dito, o ainda não dado.



160



Figura 1: Sem título

Fonte: Kino-Olho – Rio Claro/SP.

Mediante o projeto que temos desenvolvido, e retomando o que nos apresentam Castello e Mársico (2007), poderíamos assegurar que o trabalho com imagens, com crianças e com a educação, talvez, não possa ser outra coisa que um trabalho com a própria experiência, com a experiência no sentido acima mostrado; como uma experiência com a exterioridade, com o fora, com o outro, com aquilo que produz em mim a necessidade de um deslocamento, de uma retirada das certezas dos lugares e dos discursos dentro da própria educação, sendo assim, trabalhar com a educação, com imagens e com crianças não seja outra que fazer um ensaio sobre o que nos toca, um ensaio sobre nossa própria experiência.

Ainda Castello e Mársico (2007) aludem a uma relação entre experiência e a ideia de ‘prova’; os autores

(ibidem) fazem reflexões que acenam para essas ideias na perspectiva de prova como exame, julgamento, mas também para a prova como verbo, como ação, como ação de experimentar, e é esta última que nos interessa, se pudermos pensá-la como algo relativo a degustar, provar, experimentar um alimento, uma bebida. Desta forma, ensaiar pensado como prova, como experiência é uma ação de degustar. A degustação como prova é, na maior parte das vezes, experimentar aquilo que ainda não está pronto, para poder, entre outras coisas, verificar o que falta, como se apresenta o tempero. Nas degustações, sentimos cheiro, textura, paladar, temperatura, então, colocamos à prova aquilo que ainda não se concluiu, ainda *não é*. Aquilo que está se fazendo, aquilo que poderá *vir a ser*.

Se o ensaio é uma forma de degustar, assim como de hábito falamos (como ensaio de uma peça, ensaio de um espetáculo), no ensaio, experimentamos aquilo que, não estando pronto, precisa passar por uma prova, para dele se dizer o que ainda falta ensaiar não é outra coisa senão se colocar na infância, na infância dos estados da vida, das coisas.

Tomando o trabalho que temos desenvolvido com crianças e produção de imagens, perguntamos: Seria possível pensar uma educação que se apresentasse como experiência? Seria possível propor temáticas no campo da educação que se colocassem como um ensaio, como inconclusibilidade, como campo de abertura? Na perspectiva de buscar outras perguntas nessa mesma direção, traremos, a seguir, uma breve reflexão acerca de um tema bastante discutido no cinema, o tema do ensaio.



FILME-ENSAIO

A prática do ensaio no campo audiovisual tem sido trabalhada pelo Grupo de Pesquisa e Prática Cinematográfica Kino-Olho, de Rio Claro³. Com uma simples câmera de celular ou mesmo digital, os profissionais do cinema e aprendizes que integram o Kino-Olho realizam exercícios educativos semanais, exercícios educativos que chamam de filme-ensaio. O ensaio com o Kino-Olho é um potencializador do processo criativo e, conseqüente, aperfeiçoador de suas produções.

Para que este coletivo possa nos ajudar a pensar sobre as conexões aqui expostas, entre ensaio e experiência, cinema e educação, delineamos, à seguir, uma breve explicação teórica sobre o ensaio e como ele vem sendo incorporado ao cinema.



O ensaio é uma prática comum em vários campos de expressão artística, ele abrange a literatura, acima de tudo, entre 1533 e 1592, com a obra de Michel de Montaigne. Segundo Corrigan (2015), Montaigne escrevia sobre sua vida pessoal e os acontecimentos em torno da França do século XVI, a partir de comentários e visões, e chamava aqueles escritos de ensaio. Ao longo do século XX e XXI, o ensaio alcança a fotografia e o vídeo por intermédio dos meios eletrônicos, como *blogs*, entre outros. Para Aldous Huxley, “o ensaio é um dispositivo literário para dizermos quase tudo sobre praticamente qualquer coisa (2002, p. 330 *apud* CORRIGAN, 2015, p. 18), porém, sua estrutura pode ser explorada por meio de três pólos: pessoal ou autobiográfico; objetivo ou factual e abstrato-universal.

Ao longo da história de suas práticas mutáveis, o ensaístico estende-se e equilibra-se entre a representação abstraída e exagerada do eu (na

linguagem e na imagem) e um mundo experiencial encontrado e adquirido por meio do discurso do pensar em voz alta (CORRIGAN, 2015, p. 19).

Chris Marker, com “Carta da Sibéria” (1957), é via de regra associado aos primórdios do filme-ensaio. Porém, segundo Weinrichter (2015), começou-se a pensar o filme-ensaio de forma pertinente a partir dos anos 1980, em um contexto de crise do cinema convencional, dito narrativo. Sans Soleil, também de Marker, estreado no Festival de Berlim de 1983, *Lettre à Freddy Buache e Scénario Du film Passion*, ambos ensaios de Jean Luc Godard, de 1982, marcaram o nascimento de um cinema pós-moderno, pós-documental.

Entre uma definição e outra, ainda se classifica como filme-ensaio, cine-ensaio, “filmes que seriam o equivalente cinematográfico à extensa e multifacetada tradição do ensaio literário” (WEINRICHTER, 2015, p. 12). Alguns teóricos chegaram a tratá-lo como uma evolução do documentário, outros vão ainda mais longe quanto à descoberta. Patrick Leboutte (2002 apud WEINRICHTER, 2015, p. 19) designou-o como “lecinéma par excellence”, Catherine Russel de “etnografia experimental” (1999 apud WEINRICHTER, 2004, p. 56) e, por fim, Nora Alter escreve: “sejam quais forem as características secundárias que possa ter o ensaio como gênero, a característica básica que permanece é que o ensaio *não* é um gênero precisamente, pois luta para livrar-se de toda restrição formal, conceitual e social” (1996, p. 171 apud WEINRICHTER, 2015, p. 11).

O que se pode dizer é que o ensaio está em uma condição fronteiriça, sua categoria é definida pela sua dificuldade de se encaixar a um gênero cinematográfico, assim, como no campo da literatura, de se encaixar a um gênero literário. O filme-ensaio possui uma



natureza híbrida e, herege por, segundo Bergala (2000, *apud* WEINRICHTER, 2015, p. 13), não obedecer a nenhuma das regras pelas quais se orienta o cinema como instituição, ou seja, gênero, duração, *standart*, imperativo social, e ser um filme livre, “no sentido de que se deve inventar, a cada vez, sua própria forma, e que somente se voltará a ela”.

O mais interessante e atraente do filme-ensaio é que ele não necessita de um saber prévio, como o documentário, que possui suas bases em uma causa coletiva ou em um contexto social, o ensaísta pode escolher qualquer assunto como tema e, a partir disso, reconstruir a realidade.

Nota-se que apesar dos três pólos nos quais se move o ensaio, esta atividade se caracteriza, sobretudo, pelo entrecruzamento “da expressão pessoal, da experiência pública e do processo do pensamento” (CORRIGAN, 2015, p. 18) sendo que, em alguns casos, a ênfase se dá mais em um pólo do que em outro. Em trabalho desenvolvido pelo Grupo de cinema, Kino-Olho, de Rio Claro (SP), isso ocorre em grande parte pela expressão pessoal e processo de pensamento, com uma poça d’água, um lampião ou um pedaço de papel, os cineastas já têm o suficiente para exercitarem sua liberdade de reflexão, pois “o que vemos na tela, ainda que tratem de segmentos de realidade muito concretos, somente existe pelo fato de ter sido pensado por alguém” (WEINRICHTER, 2015, p. 13).

Bergala chega a sugerir que um verdadeiro ensaio inventa não somente sua forma e seu tema, mas sim, seu referente: diferentemente do documentário, que filma e organiza o mundo, o ensaio o constitui. Ou seja, não pode servir, por definição, a um modelo de nada (2000, *apud* WEINRICHTER, 2015, p. 13-14).

As maneiras de o cinema se materializar como ensaio são o comentário verbal e a montagem não-



paralela. Conforme explica Weinrichter (2015), nos dois casos, o princípio essencial é o da montagem não polifônica (EISENSTEIN, 2002), porém uma montagem diferente com a qual o cinema convencional está habituado. O ensaio traz, ao invés da continuidade espaço-temporal e causal de uma sequencialidade linear e narrativa, uma continuidade discursiva por meio de uma combinação entre blocos e fontes de material: “filmagens originais, entrevistas, presença física do autor, material visual e sonoro apropriado, reconstruções fictícias, etc” (WEINRICHTER, 2015, p. 15). Esta seria chamada de montagem de proposições, que possibilita um discurso autoreflexivo e de análise do próprio processo de construção do sentido.

Ressaltamos que o ensaio, apesar de trazer características do discurso verbal, não é dependente deste, pois o cinema pode criar discursos sem precisar da palavra. Por exemplo, mediante uma justaposição de imagens, pode-se ter o efeito de uma “consciência” pensante, o que é natural do filme-ensaio.

A importância da montagem, prenunciando o que seria um novo cinema, encontra seus primeiros sinais nos anos 1920, segundo Arlindo Machado (2003), na Rússia Soviética, quando alguns cineastas, envolvidos com a construção do socialismo viam no cinema mudo uma possibilidade de explorar uma nova modalidade discursiva, que não devesse ter na palavra seu principal fio condutor, mas, sim, “numa sintaxe de imagens, nesse processo de associações mentais que recebe, nos meios audiovisuais, o nome de montagem ou edição” (MACHADO, 2003, p. 69).

Sergei Eisenstein foi o primeiro a formular uma teoria sobre o cinema ensaio, a qual ele nomeou de “cinema conceitual”:

Os “esquerdistas” da montagem estão no extremo oposto. Ao brincar com pedaços de filme, descobriram



uma propriedade do brinquedo que os deixou atônitos por muitos anos. Esta propriedade consiste no fato de que dois pedaços de filme de qualquer tipo, colocados juntos, inevitavelmente criam um novo conceito, uma nova qualidade, que surge da justaposição (EISENSTEIN, 2002, p. 14).

Assim como na escrita kanji oriental, o conceito de “dor” é obtido pela associação metafórica dos ideogramas de “faca” e “coração”, Machado (2003) ensina que, no cinema de Eisenstein, a montagem conceitual: “é uma forma de enunciado audiovisual que, partindo do ‘primitivo’ pensamento por imagens, consegue articular conceitos como em um jogo poético” (MACHADO, 2003, p. 70).

A mini anedota de Ambrose Bierce, citada no primeiro capítulo do livro de Eisenstein (2002), “A Forma do Filme”, conta que uma mulher de luto chorava sobre um túmulo, quando chegou um estranho e lhe disse: “[...] A misericórdia divina é infinita. Em algum lugar, há um outro homem, além de seu marido, com quem ainda poderá ser feliz [...]”. E a mulher respondeu: “[...] havia, mas este é o seu túmulo” (EISENSTEIN, 2002, p. 14). Nesta passagem, toda a história é construída para entendermos o seu significado como uma viúva que chora a morte de seu marido, mas, na realidade, ela não chora a morte do marido, mas a morte do seu amante. Esta charada nos mostra que a justaposição de dois planos isolados não significa a soma das partes, mas resulta em um outro plano “[...] qualitativamente diferente de cada elemento isolado [...]” (EISENSTEIN, 2002, p. 16).

Nesse caso, a ênfase correta seria preocuparmos com “[...] o princípio que deveria determinar tanto o conteúdo do plano, quanto o conteúdo revelado por uma justaposição desses planos” (EISENSTEIN, 2002, p. 17). Conforme explica:



Teria sido necessário voltar à base fundamental que determina igualmente o conteúdo dos planos isolados quanto a justaposição compositiva dos conteúdos independentes entre si, isto é, voltar ao conteúdo do *todo*, das necessidades gerais e unificadoras (EISENSTEIN, 2002, p. 17).

Isso mostra que um determinado plano cinematográfico já possui elementos de montagem em sua simples composição e que “[...] cada fragmento de montagem não existe mais como algo não-relacionado, mas como uma dada representação particular do tema geral, que penetra igualmente todos os fotogramas” (EISENSTEIN, 2002, p. 18).

Assim, entram em jogo dois novos termos: “representação” e “imagem”. Para explicar a ideia, Eisenstein se vale de um outro exemplo. Ele nos mostra que “[...] um disco branco de tamanho médio e superfície lisa, dividido em 60 partes iguais” (EISENSTEIN, 2002, p. 18), é uma representação simples do objeto relógio. Mas se o disco dotado de varas metálicas dispuser de um mecanismo que movimenta, ele deixará de ser apenas uma *representação* do objeto e será também uma *imagem* do tempo.

Eisenstein vai ainda mais longe: “suponhamos, por exemplo, que o número marcado no ponteiro deste relógio seja cinco. Nossa imaginação está treinada para responder a este número recordando cenas de todos os tipos de acontecimentos que ocorrem a esta hora” (EISENSTEIN, 2002, p. 19), o trânsito, o café das cinco, a hora de pegar as crianças na escola etc. Pois bem,

Não é suficiente apenas ver – algo tem de acontecer com a representação, algo mais tem de ser feito com ela, antes que deixe de ser percebida como apenas uma simples figura geométrica e se torne perceptível como a imagem de uma “hora” particular na qual o



acontecimento está ocorrendo (EISENSTEIN, 2002, p. 19).

Segundo Eisenstein, pelo nosso cérebro perpassa a sequência completa do processo e “uma cadeia de vínculos intermediários desaparece e se estabelece uma conexão instantânea entre o número e nossa percepção do tempo ao qual corresponde” (EISENSTEIN, 2002, p. 20). Assim, “o hábito psicológico tende a reduzir esta cadeia intermediária a um mínimo, a fim de que apenas o início e o fim do processo sejam percebidos” (EISENSTEIN, 2002, p. 20).

A arte muda essa ênfase, focando-se no processo. Quando um diretor de cinema divulga o protagonista do seu filme, “a imagem de uma cena, de uma sequência, de uma criação completa, existe não como algo fixo e já pronto” (EISENSTEIN, 2002, p. 20), mas como algo que se desenvolve e se constrói ao longo deste processo.

168



Nos trabalhos realizados pelo Grupo Kino-olho, que tinham a perspectiva de produção de filmes-ensaios desenvolvidos sob a óptica do diretor Eisenstein, o desafio foi combinar planos descritivos, isolados em significado, e trazer, a partir deles, um conceito abstrato. Eisenstein chamava isso de montagem intelectual, em que “a simples combinação de dois ou três detalhes de um tipo de material cria uma representação perfeitamente terminada de outro tipo – psicológico” (EISENSTEIN, 2002, p. 38).

Lançado o desafio, cada um, com sua câmera, foi ao encontro dos planos no Centro Cultural da cidade de Rio Claro, local onde ocorriam as reuniões do referido grupo. Nesta locação, existem muitos lírios plantados em torno do parapeito e um dos participantes utilizou esta flor como principal objeto do filme-ensaio. Neste ensaio, a flor lírio da paz é mostrada mais de uma vez em recortes de enquadramento diferentes, porém, sempre com o seu carpelo em destaque, até,

enfim, apontar para algo embaixo do parapeito como se estivesse a flechar um objeto com seu carpo, remetendo a um ataque. Temos aí, além da montagem intelectual de Eisenstein, suscitando a ideia de um ataque, a experimentação de objetos cotidianos para a produção de novos sentidos.

A “montagem intelectual” é um método recorrente nos filmes-ensaios realizados pelo Kino-Olho, porém ela não é uma característica exclusiva do filme-ensaio, mas “este é um meio e um método inevitável em qualquer exposição cinematográfica” (EISENSTEIN, 2002, p. 36). Na realização do filme-ensaio “Intensidade” (2013), do Grupo Kino-Olho, embora o desafio tenha sido outro, também notamos esta “montagem intelectual” de Eisenstein (2002). Como mostramos a seguir:

Um dos participantes abriu o livro de Robert Bresson e escolheu a frase - “desmontar e remontar até a intensidade” (BRESSION, 2005, p. 47). Segundo João Paulo, “esta frase não remete apenas ao trabalho de edição, mas também ao esforço despendido pelo realizador na busca de uma perfeição estética”⁴. Assim, os participantes tinham apenas a sala de teatro, um bloco de concreto e um personagem para realizar o filme.

O exercício foi individual e seis filmes diferentes foram desenvolvidos com os mesmos materiais, porém cada um com sua câmera. Em um dos filmes, o plano de abertura mostra um personagem manuseando um bloco de concreto, três vezes seguidas; no plano seguinte, aparecem as mãos do personagem apertando o concreto com os dedos e logo no último plano, em um close, mostra-se o rosto do personagem de perfil, declarando “desmontar e remontar até a intensidade”.





Figuras 2 e 3: Quadros do filme-ensaio “Intensidade”.

Fonte: Kino-Olho (2013)⁵ – Rio Claro/SP

No filme de outro realizador, o bloco de concreto não é utilizado e apenas o ator, o palco e as cadeiras do teatro entram no plano, a frase “desmontar e remontar até a intensidade” aparece em outro contexto, em letreiro e, muitas vezes, recortada, como “re-mon-inten”. O ator aparece em espaços diferentes, alternadamente, ora como espectador nas cadeiras e ora como ator no palco do teatro.



Figuras 4 e 5: Quadros do filme-ensaio “Intensidade”.

Fonte: Kino-Olho (2013) – Rio Claro/SP.

Notou-se, em cada versão dos filmes, uma abordagem distinta tanto da *mise-èn-scene* quanto da montagem, mas ambas trazendo um conceito abstrato, relacionado a uma reflexão sobre o fazer

cinematográfico. Porém, nota-se como é possível, mediante a criação de climas e sensações próprias do dispositivo cinematográfico, trazer novos sentidos a objetos do cotidiano como uma flor, um bloco de concreto, entre um jogo de luz e sombra.

Citando mais um exemplo de imagem composta pelo Kino-Olho, que traz a experimentação e a profanação dos objetos cotidianos, lembramo-nos de um botão que, em certo sentido, parecia um olho da maneira como era abordado no enquadramento e pelo tempo que era posto em cena.



Figura 6: Quadro do filme-ensaio “Kino-Olho”.

Fonte: Kino-Olho (2009) – Rio Claro/SP

Segundo Eisenstein (2002, p. 40), “a representação de objetos em suas proporções reais (absolutas) é, sem dúvida, apenas um tributo à lógica formal ortodoxa. Uma subordinação a uma ordem inviolável das coisas”. Com a flexibilidade de representações que pode um filme-ensaio, os participantes trazem uma reflexão sobre o mundo que os cerca, visto que:

[...] o realismo absoluto não é de modo algum a forma correta de percepção. É simplesmente a função de uma determinada forma de estrutura social. Como resultado de uma monarquia estatal, uma uniformidade estatal de pensamento é implantada. Uniformidade ideológica de um tipo que pode ser desenvolvido pictoriamente nas categorias de cores e desenhos dos regimes de guardas. (EISENSTEIN, 2002, p. 40).

Retomando a presença de sinais do ensaísmo no cinema dos anos 1920, também se destaca a forte presença de DzigaVertov. Com os conceitos de cine-olho (*kino-glaz*) e cinema verdade (*kino-pravda*), o cineasta se propunha a explorar o olhar da câmera como se este fosse o da imagem concreta da realidade. Durante a realização de seus filmes, o diretor tinha pouca ou nenhuma interferência sobre o processo de captação das imagens, porém tinha uma densa participação na etapa da montagem do filme. Vertov se apropriava de materiais de arquivo de terceiros e de seus próprios materiais de arquivo para, por meio da montagem, experimentar materiais. Como mostra o exemplo:

[...] a sequência da mulher que vai fazer compras na cooperativa. Nela, Vertov utiliza o movimento retroativo da câmera e a montagem invertida para alterar o processo de produção econômica (a carne, que estava exposta no mercado, volta novamente ao matadouro e depois para o corpo do boi abatido, fazendo-o “ressuscitar”), repetindo, dessa forma, o método de inversão analítica do processo real, utilizado por Karl Marx em *O Capital* (MACHADO, 2003, p. 71).

Vimos, ao longo da história do cinema, que o poder da montagem em manipular o fluxo da imagem, a fim de extrair algo além do seu sentido literal, parece infinita. No livro *Quatredimensions de l'essai filmique*, de Nicole Brenez, o autor se questiona: “Pode uma imagem



explicar, criticar, argumentar, demonstrar, concluir e comentar?” (2005, p. 23 *apud* WEINRICHTER, 2015, p. 17).

AS POSSIBILIDADES DA IMAGEM E A EDUCAÇÃO COMO ENSAIO

Diante do exposto, temos, como ponto de partida, a ideia de que os filmes-ensaio nos colocam, ao mesmo tempo, em uma aproximação com os primórdios do cinema e com o seu possível futuro. Ou seja, é como se a própria ‘infância’ do cinema abrisse espaço para pensar o seu estado de maior evolução. Sendo assim, o cinema e suas possíveis relações com a educação não estariam naquilo que ele pode “didatizar”, “pedagogizar” acerca dos fazeres e das práticas educativas, mas, sim, aquilo que como uma ação do pensamento, pode nos ajudar a pensar. Sendo assim, poderíamos levantar algumas questões acerca de possíveis conexões entre filme-ensaio e educação.

Se o filme-ensaio se apresenta como um espaço aberto, onde possibilidades podem ser tecidas, produzidas, não a partir de um roteiro prévio, definido, dado, mas, sim, a partir das intensidades e das potências do acontecimento, poderia a educação operar nessa mesma proposta? Se o filme-ensaio, que se coloca, de alguma forma, nessa oposição complementar entre infância e vida adulta, poderia a educação pensar que talvez seu estado mais ‘evoluído’ estaria na própria condição de infantilização de suas práticas, de seus conceitos? Estaria a educação, mediante imagens produzidas pelas crianças convidando-nos para pensar acerca de uma infantilização da educação?



Notas:

¹ Uma discussão mais pormenorizada se apresenta no texto: “**Infância, experiência e tempo**”, de César Donizetti Pereira Leite, 2012, Cultura Acadêmica.

² Projeto apoiado pela Fapesp e coordenado pelo Prof. Livre Docente Cesar Donizetti Pereira Leite, do Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação – Instituto de Biociências – UNESP, Campus de Rio Claro. O projeto se constitui como um desdobramento de 3 projetos de pesquisa. Nestes referidos projetos, tem se refletido sobre o poder da imagem e do cinema nos processos de produção de subjetividade no universo escolar.

³ Fundado em 2006 pelo diretor e mestre em cinema, João Paulo Miranda Maria, o Grupo Kino-Olho é um coletivo de cinema, que se dedica à formação e produção cinematográfica na cidade de Rio Claro, interior de São Paulo. Ao longo de sua história, conquistou vários prêmios, o mais recente deles foi o prêmio de “Menção Honrosa” no Festival de Cannes pelo curta-metragem “A moça que dançou com o Diabo”.

⁴ Informação fornecida por João Paulo Miranda Maria, no encontro do dia 14 de março de 2013 durante a realização do filme “Intensidade”.

⁵ www.kinoolho.blogspot.com

174



REFERÊNCIAS

BRESSON, Robert. **Notas sobre o cinematógrafo**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

CASTELLO, Luís, MÁRSICO, Cláudia. **O oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

CORRIGAN, Timothy. **O filme-ensaio**: desde Montaigne e depois de Marker. Campinas: Papirus, 2015.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-movimento**. Tradução: Stella Senra. São Paulo: Brasiliense SA, 1983.

_____. **A imagem-tempo**. Tradução: Eloisa de Araujo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

EISENSTEIN, Sergei. **A forma do filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

JAY, Martin. **Cantos de experiência**: variações modernas sobre um tema universal. Paidós Buenos Aires, Argentina, 2009.

LARROSA, Jorge. Experiencia y Alteridade em Educación, In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (Org.). **Experiencia y alteridade em educación**. Rosário, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. 2009.

LEITE, César D. P. **Infância, experiência e tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

_____. **Cinema, educação e infância**: Fronteiras entre Educação e Emancipação. Fermentario – Departamento de Historia y Filosofia de la Educación. Instituto de Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Uruguay. ISSN 1688-6151, n. 7, v. 2, p. 1-14, 2013.

_____. **Do outro lado da cerca**: experiências com imagens, infância e educação. Reflexões e olhares para o desenvolvimento infantil a partir de produções imagéticas de professores e crianças. FAPESP – Projeto de Pesquisa, 2014.

MACHADO, Arlindo. **O filme-ensaio**. Concinnitas, Rio de Janeiro: UERJ, ano 4, n. 5, 2003.

MARIA, João Pinho. **A procura de um invisível**. Disponível em: <<http://kinoelho.blogspot.com.br/2014/04/a-procura-de-um-invisivel.html>> Acesso em: 19 set. 2014.

_____. **O exercício de fazer cinema**. Disponível em: <<http://kinoelho.blogspot.com.br/2013/05/o-exercicio-de-fazer-cinema.html>>. Acesso em: 8 fev. 2016.



_____. **A influência do Grupo Dziga Vertov no Cinema de Jean-Luc Godard.** 2010. 103f. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Multimeios) – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

_____. **Filme ensaio 14-03-13.** Disponível em: <<http://kinoelho.blogspot.com.br/2013/03/filme-ensaio-14-03-13.html>>. Acesso em: 8 fev. 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado.** São Paulo, SP: Editora Martins Fontes, 2012.

_____. **De uma imagem à outra?** Deleuze e as eras do Cinema. Tradução: Luiz Felipe G. Soares. Disponível em: <<http://docslide.com.br/documents/jacques-ranciere-deleuze-e-as-eras-do-cinema.html>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

176



TARKOVSKI, Andrei. **Esculpir o tempo.** São Paulo, SP, Martins Fontes, 2002.

_____. **Instantâneos.** Cosac Naify, 2012.

WEINRICHTER, Antonio. Um conceito fugidio. Notas sobre o filme-ensaio. In: Teixeira, F. E. (Ed.) **O ensaio no cinema:** formação de um quarto domínio das imagens na cultura contemporânea. São Paulo: Hucitec, 2015.

_____. **Desvíos de lo real.** El cine de no ficción. Madrid, T&B Editores, 2004.

_____. **La forma que piensa.** Tentativas en torno al cine-ensayo. Navarra/Espanha: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra, 2007.

LA CREACIÓN DE LAS IMÁGENES COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO EN LA GEOGRAFÍA Y EN LA ESCUELA: UN ITINERARIO DE LA EXPERIENCIA ARGENTINA

177



Verónica Hollman

DE LA VISIÓN A LAS IMÁGENES

Mi interés por las imágenes, en tanto objeto de estudio, comenzó a delinearse de manera indirecta, acaso fortuita, en el transcurso de la investigación doctoral¹. Las profesoras de geografía que participaron en una serie de entrevistas y grupos focales señalaban con recurrencia la *visualización* como una práctica propia y *cuasi* exclusiva de la disciplina y de su enseñanza. Aún reconociéndose en una tradición disciplinar - geografía crítica- que cuestionaba



la observación como único medio de acceso al conocimiento y su supuesta objetividad, para este grupo de profesoras *hacer ver* un contenido constituía una condición que determinaba la efectividad de la enseñanza en la geografía. Todavía recuerdo que una de las profesoras apeló a una analogía entre la música y la geografía para explicarlo: “Así como un profesor de música enseña a escuchar (estableciendo una diferencia entre el acto casi natural de oír), un profesor de geografía enseña a mirar (no a ver)”. Ese esfuerzo, percibido y relatado con mayor énfasis para la enseñanza de algunos contenidos, sugería cierto consenso sobre el acto de ver como una antesala ineludible y una garantía del acto de conocer. Pero también explicitaba una paradoja: la importancia atribuida a la visión como una práctica de enseñanza convivía con una escasa indagación, tanto en la geografía como en la didáctica de la geografía, sobre las imágenes. Esta paradoja todavía tomaba más fuerza al considerar que gran parte de las experiencias visuales propuestas en la escuela están mediadas por imágenes que han sido producidas como parte de un discurso científico pero que circulan más allá de sus entramados de origen y participan de redes más difusas y extensas. Estos archivos visuales que conforman los diarios, las revistas, y más recientemente los sitios de internet, las redes sociales o los blogs van moldeando nuestra forma de mirar otras imágenes y de algún modo participan en la configuración de nuestra memoria visual.

Las dos publicidades reproducidas en la Figura 1 colocan la imagen cartográfica como protagonista de la escena: una referencia conocida que en este contexto interpela al potencial cliente con un guiño a nuestra experiencia y memoria de juegos de la niñez. En una publicidad se reconocen las partes del planisferio desenchajadas como una invitación a armar el rompecabezas y en la otra, la figura base es el mapa-

maqueta que convoca a jugar. La imagen cartográfica exhibida en ambas publicidades evoca el deseo de tener el mundo bajo nuestro alcance y dominio como una condición para su entendimiento. En efecto, la imagen geográfica en sus diversos registros visuales evidencia un esfuerzo por miniaturizar el mundo como una estrategia para hacerlo inteligible y situarnos en él². Por un lado, estas imágenes apelan a la autoridad de la visión y, en particular, al imperio de una mirada totalizante: este mundo en miniatura se despliega ante el escrutinio de nuestros ojos. Por otro lado, esa visibilización parece destinada a buscar y a constatar la existencia de un orden, una simetría, un patrón (Cosgrove, 2008). Pero las imágenes no son espejos de la realidad; ellas “crean universos verosímiles constituidos por sus propias leyes” (QUINTANA, 2003: 88).



Figura 1: El mundo ante nuestros ojos. Imagen 1 y 2: Publicidades publicadas en Revista Viva y Diario La Nación.

Fuente: Revista Viva, 2007 y Diario La Nación, 2011.

Enseñar a escuchar una pieza musical exige la previa identificación, análisis y reconstrucción de las distintas capas de información musical. En cambio, mi experiencia como alumna y luego como profesora de geografía e investigadora, indicaba que enseñar con imágenes no suponía la descomposición de sus capas, la identificación de sus facetas, el análisis de sus límites y sus posibilidades; tampoco la contextualización de cada imagen como parte de un discurso visual sobre el mundo. La analogía entre el profesor de música y el profesor de geografía, a mi criterio, comenzaba a resultar problemática y a delinear un objeto de investigación. Todavía más al considerar que la transparencia atribuida a las imágenes, particularmente a las fotografías y a los mapas, se despliega y atraviesa distintas prácticas disciplinares.



ABRIR LA “CAJA NEGRA”: LAS IMÁGENES COMO OBJETO DE INDAGACIÓN

Las imágenes continúan suscitando en quienes enseñan geografía cierta sospecha y preocupación aunque también se reconoce que ellas constituyen un recurso didáctico apropiado para la enseñanza de ciertos contenidos de la disciplina en todos sus niveles³. Tal vez esta apreciación – de las cualidades didácticas de las imágenes sea una de las razones que explica la sistemática marginación del análisis de sus orígenes, contextos de producción y de circulación así como sus posibles soportes y modalidades de presentación (HOLLMAN, 2013).

Ante esta escasa problematización de la imagen comencé a analizar la geografía escolar como un discurso visual sobre el mundo y su participación

en la formación de un sentido y una cultura común. Para ello, tomé como objeto de análisis las imágenes presentes en libros escolares de geografía producidos en tres períodos históricos que constituyen momentos claves en la historia de la cultura visual en Argentina. El primero (1880-1910) es el “período en el cual surgen los primeros indicios del proceso de masificación de objetos culturales en nuestro país” (SZIR, 2006: 18)⁴. El segundo (1946-1955) es un período de amplia difusión -no exclusivamente en Argentina- de los métodos de propaganda basados en recursos visuales y auditivos: afiches, documentales, noticieros y películas entre otros⁵. El tercero (1996-2006) es el período de pasaje desde el dominio de la escritura al de la imagen en virtud de la incorporación de nuevas tecnologías de la comunicación que bajaron sus costos de producción y reproducción (KRESS, 2003). En Argentina, en este período se produce una importante renovación en la producción de manuales escolares.

En los tres períodos históricos la imagen tiene como función primordial airear la lectura del texto y distraer al lector de la idea de continuidad de la palabra. Si en los libros del primer período estudiado el conocimiento visual del mundo es pobre y fragmentado, en los libros contemporáneos ofrece una visión del mundo que tiene poca disonancia en relación a otros discursos visuales. El fotoperiodismo, el formato, la temática y la función ilustrativa que asumen las imágenes en los manuales de geografía las inscribe dentro de los cánones de un discurso visual periodístico. La fotografía se introduce como una prueba irrefutable y se consolida su interpretación como mimesis de lo real reforzando la homogeneidad visual del discurso escolar con el periodístico. Es decir, ese cuerpo visual hace mucho más que cortar la lectura; la selección de imágenes de cada libro propone un orden visual, un régimen visual de lo real.





Hasta aquí podríamos definirlo como un trabajo de investigación con mayor anclaje en el campo de la historia de la educación y por cierto, bastante al margen de las cuestiones en discusión en la agenda de la geografía en Argentina. Pero la vida y los viajes suelen traer sorpresas: al retornar de un congreso volví a encontrarme con Carla Lois, geógrafa argentina, con una trayectoria en el campo de la Historia de la Cartografía. Para asombro de ambas, en aquel viaje estábamos leyendo el mismo libro titulado *Picturing places*, compilado por Joan Schwartz y James Ryan. Aún desde líneas y objetos de investigación diferentes, encontramos que compartíamos un campo de preguntas en torno a la tradición visual de la geografía y esto nos motivó a iniciar una serie de emprendimientos que nos permitieron construir una propuesta de reflexión colectiva⁶. Cabe destacar que, en relación a la experiencia de Brasil, el desarrollo institucional de los programas de posgrado en Argentina es notablemente más pequeño y reciente. Esta debilidad institucional impone severos obstáculos a la constitución de proyectos colectivos y a la formación de nuevos grupos de trabajo en torno a preocupaciones comunes. Por ello, cobra relevancia esta primera articulación de inquietudes acerca del contenido de las imágenes, sus formas de circulación (de aceptación o rechazo) y su incidencia en la configuración de las prácticas espaciales, de un sentido común y de una memoria geográfica.

También de manera bastante azarosa llegué al dossier *A educação pelas imagens e suas geografias*, publicado en la revista *Pro-posições*, y con él a un colectivo en una búsqueda compartida: la indagación de las imágenes no solo en su contenido sino también en las formas que ellas nos educan a mirar el mundo. Poco tiempo después, Wenceslao Oliveira Jr. y Valéria Cazzetta me invitaron a participar en el II Coloquio de

la red realizado en el año 2010 en São Paulo. Desde aquel momento esta red nos ha brindado una gran posibilidad: encontrar y contar con interlocutores (no solo en los coloquios) con quienes dialogar, investigaciones en curso con objetos diversos aunque también enlazadas con interrogantes comunes. Muchos de nosotros ya hemos experimentado que nuestras universidades se han vuelto un lugar hostil al pensamiento con profesores cada vez más ocupados en las guerras políticas universitarias y menos preocupados en la enseñanza e investigación. La red se convierte en un espacio de posibilidades para descubrir ese extranjero que hay en nosotros, con la disposición a distanciarnos, extrañarnos e interrogarnos ante lo que pareciera obvio o natural. Si consideramos que gran parte de la producción en torno al giro visual se ha dado en el mundo anglosajón con aportes valiosos pero a veces muy extraños a nuestra realidad, la red nos ofrece un anclaje en problemáticas y potencialidades comunes que nos permite desentrañar la relación entre cultura visual, geografía, enseñanza con las particularidades que este lugar del mundo le imprime.



LAS IMÁGENES COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO: ¿QUÉ PREGUNTARLE A CADA IMAGEN?

En más de un idioma se ha consolidado como expresión popular la afirmación que “una imagen vale más que mil palabras”. El enunciado no solo destaca el poder comunicativo de las imágenes, sino que evidencia la transparencia que nuestra cultura visual les asigna. Para discutir esta afirmación, tomamos como corpus las imágenes utilizadas en la enseñanza de la geografía con la premisa que no todos los registros visuales se

leen de la misma manera ni se apoyan en los mismos criterios de validación y reconocimiento (HOLLMAN Y LOIS, 2015). El uso didáctico de las imágenes requiere una reflexión sobre las potencialidades de los diferentes tipos de imágenes para poder explotar sus funciones comunicativas de las maneras más eficientes posibles.

Pensar las imágenes en la enseñanza implica reflexionar, por un lado, en las características propias de la imagen: su arquitectura visual, su soporte, las tecnologías que le dan forma, su tamaño y otros aspectos relacionados con su materialidad. Por el otro, el uso didáctico de las imágenes supone la formulación de ciertas preguntas para “hacer hablar” a la imagen. Pero antes incluso de formular las preguntas es necesario seleccionar la imagen teniendo en cuenta los objetivos que se quieren lograr al usarla porque no hay nada intrínseco al tema o al objeto que obligue a utilizar cierto tipo de imágenes; en cada caso, variará lo observable y lo que esa imagen puede contestar. Tres interrogantes articularon esta indagación: ¿Cuáles son las especificidades de cada tipo de imagen? ¿Cómo se puede enseñar con cada una de ellas? ¿Cuáles son los resortes que activan?

Así iniciamos un trabajo de clasificación de las imágenes sin desconocer lo problemática que puede resultar toda tipología: cuando resuelve satisfactoriamente el agrupamiento de ciertos objetos, casi inevitablemente deja a muchos otros en el limbo de las categorías. Sin embargo, sostenemos que este ejercicio resulta útil para reflexionar sobre las especificidades de las imágenes, para interrogarlas con las preguntas apropiadas y también, para desmontar la transparencia que suele reconocerse en ellas. Por lo tanto, pensamos una tipología no como una proposición cerrada y dogmática de tipos o categorías inamovibles sino como un ejercicio a nivel analítico, metodológico y pedagógico, que funciona bajo ciertas



condiciones y admite reformulaciones. Asumiendo esos riesgos y desafíos, ensayamos una tipología que prioriza como criterio clasificatorio los mecanismos de funcionamiento interno de las imágenes en relación con los modos en que comunican y en que son y podrían ser utilizadas con contextos de enseñanza-aprendizaje.

Intentamos encontrar los rasgos específicos que definen la identidad de ciertos grupos de imágenes con el objetivo de entender cómo funcionan y cómo comunican. A partir de ello, exploramos las potencialidades que ofrecen en el ámbito de la enseñanza, en particular, de la enseñanza de la geografía. Propusimos pensar esta cuestión a partir de los siguientes tipos de imágenes: la fotografía, el paisaje, la ilustración, la infografía, los esquemas, los árboles, los diagramas, los gráficos de redes y circuitos. También intentamos relevar la relación entre algunas imágenes y experiencias pedagógicas como relatos de que es posible imaginar otros itinerarios y modos de trabajar con las imágenes. Encontramos una de esas experiencias pedagógicas, con toda su potencia, en esta red: la toma de fotografías con cámaras estenopeicas y la intervención de la fotografía digital como aproximación a otros modos de mirar el espacio urbano⁷.



DE LAS IMÁGENES A LA PROBLEMATIZACIÓN DEL VER: LOS MODOS DE MIRAR

El estudio de las imágenes geográficas en los materiales escolares fue orientando la investigación al análisis de qué y cómo se habilita a mirar desde la geografía escolar. Si aceptamos que la escuela, como contexto de exposición y observación de las imágenes,

estructura reglas en torno al mirar podríamos sostener que también desde la enseñanza de la geografía se configuran *modos de mirar* que atraviesan y moldean nuestras experiencias espaciales. Identificamos tres modos de mirar promovidos desde la enseñanza de la disciplina: el mirar turístico, el mirar científico y el mirar periodístico. Si bien cada uno de estos modos de mirar ha tomado más fuerza en determinados momentos históricos proponemos pensarlos como coexistentes: por momentos se superponen, discuten y también se articulan como en una trama. Analicemos algunas de las características de estos modos de mirar para trazar sus yuxtaposiciones en el entramado que constituye la geografía escolar.

Viajar y estudiar geografía con frecuencia se presentan como actividades que, casi de manera indistinta, permiten conocer y entender el mundo⁸. En efecto, armar, presentar, describir y mostrar con imágenes un itinerario turístico como estrategia de enseñanza no resulta una alternativa metodológica novedosa⁹. Pero más allá de pensar el viaje como una estrategia didáctica es posible rastrear la permanencia de un *modo mirar turístico* en la geografía escolar que en particular se promueve a través de la fotografía. Este modo de mirar el registro fotográfico se presenta con mayor hegemonía en los textos escolares que analizamos del período 1880-1910 aunque también se identifica en otros momentos históricos. La fotografía, como tecnología de la visión, se presenta con gran eficacia para promover una apreciación estética del paisaje. En efecto, la captura fotográfica implica una cuidadosa selección de lo que entra en ese cuadro y cómo se recorta para mostrarlo a los ojos como un paisaje bello y digno ser apreciado. Así, por ejemplo las vistas panorámicas son la clave visual predilecta para promover la apreciación estética del paisaje tanto urbano como rural.



En tanto disciplina escolar, la geografía tiene entre sus finalidades la transmisión de conocimientos legitimados por el discurso científico y considerados socialmente relevantes para ser enseñados a las nuevas generaciones. No extraña entonces que se promueva un modo de mirar que tomando elementos explicativos del discurso científico asigna un valor de verdad irrefutable a lo que entra en el campo de lo visible. Este régimen de visibilidad ha tenido su máxima expresión en los libros escolares del período 1946-1955. Sin embargo, también es posible rastrearlo en libros del período 1880-1910 y en los libros contemporáneos. La fotografía y el mapa son los registros visuales privilegiados para construir este modo de mirar si bien todas las imágenes son susceptibles de ser miradas científicamente. En efecto, el *mirar científico* se construye en diálogo con otros registros visuales, entre ellos los gráficos estadísticos que robustecen las argumentaciones y las colocan en el orden de las certezas que avala la estadística como ciencia.



La fotografía como tecnología de la visión se presenta como un registro objetivo y fiel de la realidad: un documento transparente, una ventana directa a la realidad, un registro neutro que nos acerca a alguna verdad. En virtud del “grabado” que hace la luz sobre una superficie sensible se ha fijado la idea de que en lugar de estar mirando una representación de un objeto estamos mirando el objeto en sí mismo. Desde las claves visuales, el mirar científico al igual que el mirar turístico se valen de la captura panorámica y aérea. Sin embargo, las adjetivaciones desaparecen o, en todo caso, pasan a ocupar un lugar secundario en la descripción. El mirar científico parte de describir los elementos que se ven en la fotografía, una descripción que se presenta como objetiva y neutral. Se trata de identificar los elementos visibles y describir su aspecto y apariencia de la manera más neutral posible.



La geografía en su concepción más social y en su afán de captar el interés de los estudiantes introduce el fotoperiodismo con la finalidad de documentar los eventos actuales y así también, promueve un modo de mirar el mundo. Si bien, en los textos escolares de los períodos 1880-1910 y 1946-1955 también incluyen fotografías provenientes de los archivos periodísticos, en el período contemporáneo el fotoperiodismo se vuelve hegemónico en el discurso geográfico escolar. A diferencia de lo que ocurría en los libros publicados hasta la década de los años 1980, en los contemporáneos es excepcional encontrar fotografías producidas por los propios autores de los textos. Gran parte de las imágenes publicadas en los libros escolares contemporáneos tiene como origen los archivos visuales de empresas periodísticas como la agencia internacional *Agence France-Presse* (AFP)¹⁰, el archivo del diario *Clarín*¹¹ y el archivo de la agencia de noticias *Telam*¹². El objetivo de estos archivos de imágenes es documentar visualmente eventos actuales para reportajes gráficos. La inclusión de estas imágenes en los libros escolares significa que la estética de las fotografías, la temática, la temporalidad que retratan y su relación con el texto re-edita elementos del lenguaje periodístico. Pero también implica promover un régimen de visibilidad con reglas más próximas a las de los medios de comunicación desde la geografía escolar. Este modo de mirar es ante todo un mirar conmocionado. Si bien la fotografía periodística comparte convenciones o reglas del encuadre con otros de sus géneros, la estética busca suscitar la conmoción: primeros planos de los rostros de las personas de modo tal de dar a ver sus sentimientos o vistas panorámicas y aéreas para dar a ver la magnitud del impacto de determinados eventos o fenómenos. La temática capturada es otra de las claves visuales a través de la cual se busca provocar la conmoción: efectos de catástrofes climáticas, la escala

de procesos como la deforestación, las movilizaciones y protestas sociales, la pobreza - en particular expuesta en los cuerpos de niños de África-, los efectos de desastres ambientales. El texto refuerza esta conmoción del ojo con datos puntuales que, a modo informativo y de manera concisa ofrecen el contexto para que el lector advierta la magnitud o escala de la destrucción, el horror o el conflicto.

Los libros en la cultura escolar son concebidos como soportes de conocimiento legítimo y esto también incluye a las imágenes que forman parte del texto. Así, el libro como soporte físico y entramado de significación hace que en la cultura escolar las fotografías periodísticas se tornen más verosímiles que cuando circulan en los diarios, las revistas o en portales periodísticos. El grado de verosimilitud de las imágenes también aumenta ya que rara vez se colocan los datos de origen de las fotografías. De este modo, el pasaje del archivo periodístico al libro se hace de manera velada.

La participación de la geografía escolar en la configuración, transmisión y aceptación de determinados modos de mirar por un lado, evidencia que los registros visuales son mucho más que recursos didácticos; por otro lado, nos invita a preguntarnos si sería deseable que en tanto disciplina escolar continúe empeñándose en moldear los modos de mirar, en promover determinados cánones que en definitiva recortan las múltiples posibilidades que surgen del encuentro de cada persona con una imagen.



DE LOS MODOS DE MIRAR A LA EDUCACIÓN DE LA MIRADA

Jacques Rancière, en un maravilloso y provocador libro titulado *El maestro ignorante* relata y analiza un episodio pedagógico protagonizado por Joseph Jacotot en el siglo XIX que nos desafía a pensar los riesgos que supone la educación de la mirada. Resulta que durante su exilio en los Países Bajos, sin conocer el idioma holandés y con alumnos que no sabían el idioma francés, el pedagogo Jacotot propuso a sus alumnos leer una edición bilingüe francés-holandés del libro *Telémaco*. Para su sorpresa, los alumnos no solo pudieron leer el texto sino que pudieron escribir en francés lo que pensaban sobre el texto. Esta experiencia pedagógica señala que “instruir puede entonces significar dos cosas exactamente opuestas: confirmar una incapacidad en el acto mismo que pretende reducirla o, a la inversa, forzar una capacidad que se ignora o se niega, a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de ese reconocimiento” (RANCIÈRE, 2003: III). En efecto, educar la mirada supone también una lucha por establecer un orden del mundo, en definitiva, por instituir determinados modos de mirar como válidos, correctos o legítimos. Mirar también es un acto que entraña deseos, selecciones, conocimientos, experiencias y vivencias de orden personal. Entonces, ¿sería posible transmitir las experiencias visuales que son tan propias y personales de cada sujeto y su historia? Todavía más, ¿sería posible hacerlo sin obturar el deseo, las vivencias y las experiencias inherentes y propias a cada sujeto?

Enseñar a mirar, entonces, entrañaría el riesgo de tornarse una tarea de corte autoritario, basada en el principio, por cierto cuestionable, de que solo algunos

sujetos –maestros, profesores, técnicos, investigadores – saben mirar “correctamente” las imágenes y, en virtud de este conocimiento, se atribuyen la autoridad de “abrir los ojos” de los otros – carentes de ese conocimiento. A pesar de estos riesgos, pienso que nuestros ojos se inquietarán más y las miradas construidas serán todavía más ricas y plurales en tanto contemos con ciertos instrumentos que activen ciertos resortes para hacerlo. Pero si volvemos al relato de Rancière, también podemos advertir que fue Jacotot, el docente, quien encontró y ofreció a sus alumnos la edición bilingüe de Telémaco. Tal vez este sea un camino alternativo para pensar la educación de la mirada: más que transmitir un modo de mirar, como docentes podríamos ofrecer a nuestros alumnos posibilidades de encuentros con otras imágenes que, como el Telémaco de la historia, provoquen la construcción de otros modos de mirar, incluso muy diferentes a los nuestros.



COMPONER, MONTAR LAS IMÁGENES

Georges Didí-Huberman (2008) discute la noción de montaje de los textos y de las imágenes, inspirado en la obra del dramaturgo Bertolt Brecht, titulada *Arbeitsjournal*, y con ella destaca el valor argumentativo de la exposición de las imágenes. Esta idea de componer o de montar las imágenes me ha resultado fructífera en el proceso de investigación: realizar otras composiciones nos permite encontrar claves que el corpus no deja ver a primera vista. Se trata de descomponer el montaje del corpus de análisis y recomponer o re-montar (DIDÍ-HUBERMAN, 2008, p. 21) las imágenes en otro orden, otra secuencia, e inclusive con otras palabras. Me parece que esta idea de montaje también puede resultar muy apropiada en

nuestra práctica como profesores para emancipar las imágenes (en lugar pretender emancipar a quienes aprenden)¹³. Ya no solo se trataría de proponer encontrar las preguntas adecuadas para cada tipo de imagen sino pensar otras re-contextualizaciones para las imágenes. Es decir, ensayar otros diálogos entre las imágenes ante las cuales tanto nuestros alumnos como nosotros estamos expuestos con frecuencia. También como un ejercicio para nuestros alumnos: que ellos puedan realizar sus propios montajes de imágenes como argumentaciones sobre el mundo.

Les propongo un ensayo para desentrañar si miramos del mismo modo la misma imagen – una publicidad de la empresa Peugeot publicada a página completa en una revista de gran circulación en Argentina – en tres montajes posibles (y podríamos pensar muchas otras composiciones más) o si en cambio, cada composición nos propone distintos modos de mirar.

En la primera composición, la publicidad de Peugeot se muestra con una serie de publicidades de productos publicados en la misma revista en diferentes años. En este montaje, las imágenes nos hacen mirar en esta preocupación empresarial por la naturaleza otro modo de mercantiliarla: el cuidado del Planeta Tierra se convierte en una mercancía (Figura 2).



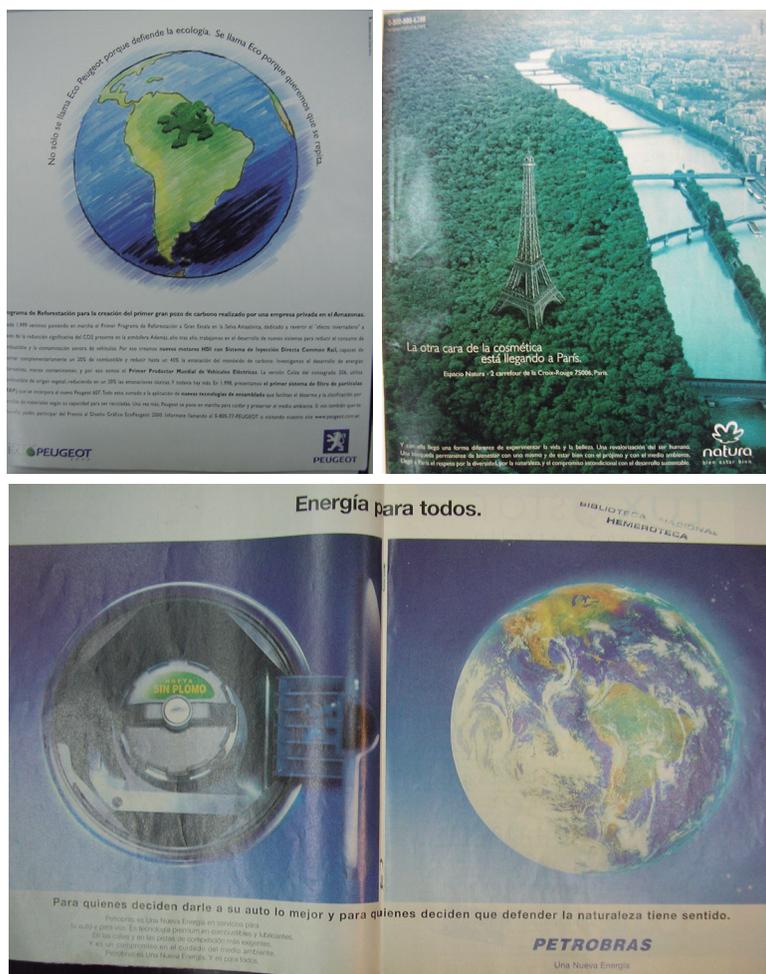


Figura 2: Primer montaje. Imagen: Publicidades publicadas en la Revista Viva.

Fuente: a) Viva 4 Septiembre 2000; b) Viva 22 Mayo 2005; c) Viva 7 Septiembre 2003.

En el segundo montaje esta publicidad de Peugeot dialoga con un mapa periodístico y la fotografía publicada como tapa de la misma revista que hace de soporte a la publicidad (Figura 3). Mostrar la publicidad con estas dos imágenes interpela de otro modo a quien la mira. Si la publicidad se esfuerza en convencernos

sobre las credenciales ambientales de la empresa Peugeot, el mapa y el titular de la fotografía interponen la duda, la desconfianza ante la idea romántica que expone la publicidad. El título “Amazonas en liquidación” alerta. El mapa que ocupa el espacio central de la imagen, las manchas rojas desparramadas en distintas áreas de la superficie marcada con color verde claro, indica las áreas deforestadas y operan como una señal de alerta. Este mapa hace ver la escala de la destrucción de la selva¹⁴. Pero todavía el mapa comunica más: el color rojo en nuestra cultura se asocia al peligro, y entonces exhibe con la escala de la naturaleza en peligro y bajo nuestra amenaza.

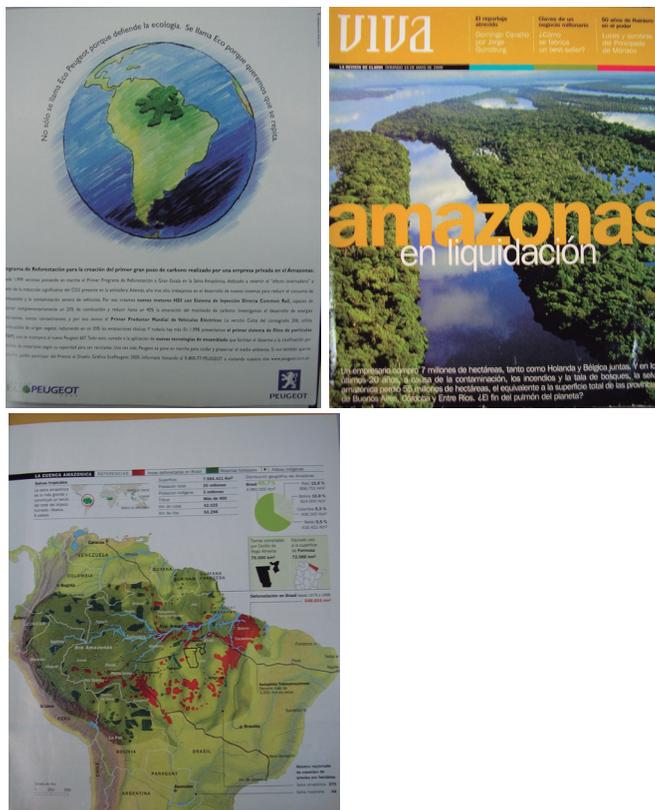


Figura 3: Segundo montaje. Imagen: Revista Viva.
 Fuente: a) Viva 4 Septiembre 2000; b) Viva 16 Mayo 1999 c) Viva 16 Mayo 1999.

El tercer montaje incluye cuatro viñetas que desde la ironía ridiculizan las credenciales ambientales de las empresas, la voluntad política de los gobiernos y la efectividad de los acuerdos internacionales (Figura 4). En esta composición, el humor gráfico permite el despliegue de la ironía, tal vez de manera más cruda en la caricatura del empresario explicando que la emisión de gases contaminantes no debería generar preocupación pues se orientan al continente africano y el diálogo con un mapamundi que altera el tamaño de los países según sus emisiones de dióxido de carbono. La ironía descarnada de la ficción se dibuja en un mapa que en la alteración del tamaño de países y continentes nos hace mirar de otro modo la iniciativa de la empresa Peugeot que la publicidad exhibe.

Este ejercicio de montar las imágenes y mirarlas en otras composiciones nos sugiere que tal vez el desafío del trabajo con las imágenes en la enseñanza consista en imaginar montajes/ composiciones sin intentar encontrar “el montaje”; abrir la posibilidad a montajes variados, diferentes, simultáneos, disonantes en pos de ampliar nuestras propias coordenadas de lo visible y nuestras experiencias visuales. Tal vez componiendo otros montajes, profesores y alumnos podamos sentir y volver a decir como el Ullise de Luigi Dallapiccola “Mirar, y maravillarse para volver a mirar”. En definitiva, maravillarnos con la posibilidad de encontrar ese extranjero que hay en cada uno de nosotros y permitirnos así volver a mirar lo mismo pero de modos que incluso no habíamos conseguido imaginar.



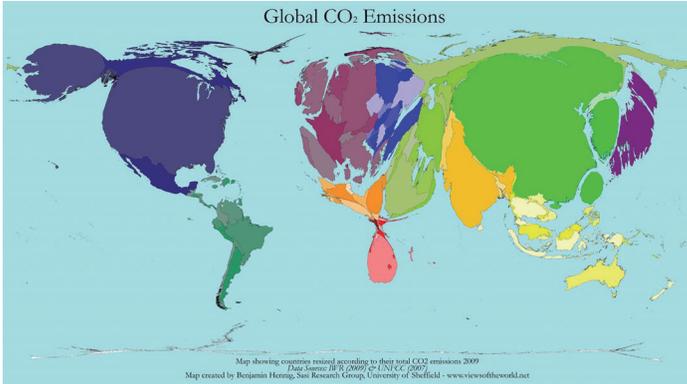
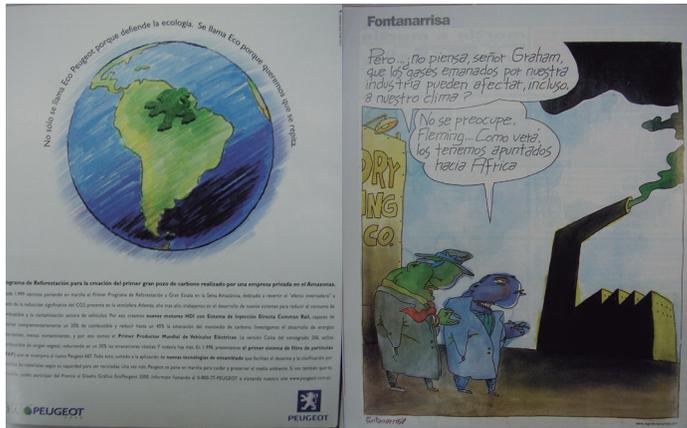


Figura 4: Tercer montaje.

Fuente: a) Viva 4 Septiembre 2000; b) Viva 13 Mayo 2001; c) Mapa de emisiones de dióxido de carbono a escala global, www.viewsoftheworld.net; d) Viva 6 Marzo 2005; e) Viva 4 Enero 1998.

Notas:

¹ En aquella investigación los profesores se constituyeron en la vía de análisis privilegiada, como portavoces de la subcultura disciplinar escolar y de las tradiciones que la van configurando, para re-construir y analizar las racionalidades prácticas que se ponen en acción frente a la introducción de una tradición disciplinar – denominada “Geografía Crítica” – en un contexto institucional con sus propias reglas y moldeadas por una subcultura disciplinar escolar (VÉASE HOLLMAN, 2007).

² La fotografía, el cine, la imagen satelital comparten con la imagen cartográfica esta búsqueda y deseo de lograr una imagen que haga comprensible el mundo.

³ La concepción de la imagen como un recurso didáctico no se limita a la enseñanza básica como lo demuestran los numerosos artículos que abordan las potencialidades didácticas del trabajo con imágenes en la revista *Journal of Geography in Higher Education*, publicación dedicada a la enseñanza universitaria de Geografía. Ya, desde una perspectiva que busca problematizar el uso de la imagen en la enseñanza de la disciplina, Rose (2003) cuestiona la autoridad otorgada a las imágenes en la geografía académica. En la revista *Antipode* se publican respuestas críticas que diversos autores realizan a la provocación de Gillian Rose (MATLESS, 2003; CRANG, 2003; RYAN, 2003; DRIVER, 2003; THORNES, 2004).

⁴ Un conjunto de innovaciones técnicas facilitó la reproductibilidad de las imágenes. También a partir de los primeros años del siglo XX, la fotografía irrumpió con fuerza en la conformación de la identidad nacional (SILVESTRI, 2011).

⁵ El periodo se corresponde con el primer peronismo – los dos primeros gobiernos de Perón- que recuperó elencos de imágenes ya existentes de modo tal de asegurar su legibilidad y simultáneamente les otorgó nuevos significados (GENÉ, 2005).

⁶ Como resultado de dos seminarios de discusión editamos el libro titulado *Geografía y cultura visual* (2013).

⁷ Nos referimos al trabajo de Ivânia Marques y Alexsandro Sgobin presentado en el III Coloquio de la red realizado en Vitória.

⁸ “En la modernidad, no es el natural del lugar el que reconoce lo extraño, lo insólito, lo bello; es aquel a quien la separación le impone la distancia necesaria para notarlo” (SILVESTRI, 2011, p. 45).

⁹ En un libro escolar publicado a fines del siglo XIX el autor incentivaba esta estrategia de este modo: “El maestro debe aprovechar las oportunidades posibles para describir algunos viajes notables, con todas sus más importantes peripecias, poniendo á la vista sus resultados” (BAVIO, 1898, p. 11).



¹⁰ La agencia produce 3000 fotografías por día y tiene un archivo visual de 23 millones de imágenes según información publicada en su sitio web.

¹¹ El archivo de imágenes del diario Clarín contiene todas las imágenes publicadas desde que el diario comenzó a ser publicado.

¹² La agencia de noticias de Argentina tiene una producción de 90 fotografías por día agrupadas en las siguientes temáticas: política, economía, sociedad, turismo, espectáculos, cultura y deporte.

¹³ La idea de emancipar las imágenes proviene de un texto de Wenceslao Oliveira Jr. (2013). Allí el Wenceslao Oliveira Jr. nos provoca a pensar qué significaría emancipar la cartografía escolar en lugar de esta idea tan cara a la pedagogía de emancipar a los sujetos.

¹⁴ Con el planisferio se busca que el lector advierta la importancia que tiene la selva amazónica para el planeta Tierra; con el mapa de Argentina se intenta brindar referencias conocidas para el público argentino de modo tal de provocar mayor impacto: “se está avanzando sobre la misma extensión que la totalidad de una provincia de Argentina”.



BIBLIOGRAFÍA CITADA

BAVÍO, E. **Nociones de geografía**. Buenos Aires: Estrada, 1898.

CRANG, M. The hair in the gate: Visuality and geographical knowledge. In: **Antipode**, 35, p. 238-245. 2003.

COSGROVE, D. **Geography & Vision**. Seeing, imaging and representing the world. London: IB Tauris, 2008.

DIDÍ-HUBERMAN, G. **Cuando las imágenes toman posición**. Madrid: Antonio Machado Libros, 2008.

DRIVER, F. On geography as a visual discipline. In: **Antipode**, 35, p. 227-231. 2003. [Sobre a geografia como uma disciplina social. In: Espaço e cultura, 33, Janeiro – Julho 2013, p. 207-212].

GENÉ, M. **Un mundo feliz.** Imágenes de los trabajadores en el primer peronismo. 1946-1955. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.

HOLLMAN, V. **La “geografía crítica” y la subcultura escolar:** una interpretación desde la mirada del profesor. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. FLACSO, Buenos Aires. 2007. 384 p. Accesible en: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/1029#.Vqa0vPI94dU>.

_____. Enseñar a mirar lo (in)visible a los ojos: la instrucción visual en la geografía escolar argentina (1880-2006). In: LOIS C. y HOLLMAN V. (Coord.). **Geografía y cultura visual:** los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio. Prohistoria: Buenos Aires, 2013, p. 55-78.

_____. y LOIS C. **Geo-grafías.** Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar. Buenos Aires: Paidós, 2015.

KRESS, G. **El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación.** Málaga: Ediciones Aljibe, 2003.

MARQUES, I. y SGOBIN A. Entre imagens. In: **Geografares**, 17, p. 182-192. 2014.

MATLESS, D. Gestures around the visual. In: **Antipode**, 35, p. 222-226. 2003.

OLIVEIRA Jr. W. M. Dossiê “A educação pelas imagens e suas geografias”. En: **Pro-posições**, v. 20, n.º 3 (60). p. 15-157, 2009.

_____. Emancipar a cartografia escolar? Duas miradas e múltiplos possíveis. In: **VIII Colóquio de Cartografia para Crianças e Escolares “Para quem e para que a Cartografia Escolar:** experiências e campos de saberes, Universidade Federal de São João del Rei. 2013.



QUINTANA, A. **Fábulas de lo visible**. El cine como creador de realidades. Barcelona: Acantilado, 2003.

RANCIÈRE, J. **El maestro ignorante**. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Laertes, 2003.

RYAN, J. Who's afraid of visual culture. In: **Antipode**, 35, p. 232-237. 2003.

ROSE, G. On the need to ask how, exactly, is Geography "visual"? In: **Antipode**, 35, p. 212-221. 2003 [Sobre a necessidade de se perguntar de que forma, exatamente, a geografia é visual? In: Espaço e cultura, 33, Janeiro-Julho 2013, p. 197-202].

SCHWARTZ, J. y RYAN J. **Picturing place**. Photography and the geographical imagination. London: IB Taurus, 2006.

200



SILVESTRI, G. **El lugar común**. Una historia de las figures del paisaje en el río de la Plata. Buenos Aires: Edhasa, 2011.

SZIR, S. **Infancia y cultura visual**. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910). Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

THORNES, J. The visual turn and geography (response to Rose 2003 intervention). In: **Antipode**, 36, p. 787-794. 2004.

LA ESCUELA COMO TERRITORIOS DE MIEDO Y DE LIBERTAD: LA IMAGEN COMO REPRESENTACIÓN

201



*María Alejandra Taborda
Fernando Henao*

*En otras palabras, no somos
simplemente cuerpos esperando ser
guiados, Sino que somos agentes que
movilizan ese poder (Infante y Matus
2012)*

INTRODUCCIÓN

En los ambientes escolares los territorios se instauran como dinámicas que involucran todos los procesos de la acción educativa: acciones, experiencias y vivencias de niños y jóvenes, que se materializan en

sentimientos como el miedo o la libertad. En la escuela es donde se gestan las actitudes, las condiciones materiales y socio-afectivas que determinan la mirada que sobre el territorio tendrá el niño, y las relaciones necesarias para los propósitos culturales de reproducción social-espacial. La aproximación a la cuestión de la territorialización escolar-espacial plantea desafíos, tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico.

Asumimos aquí la apropiación de territorios en la escuela como estrategias que se utilizan para delimitar espacios a través de un control determinado, que puede ser material o simbólico. Un territorio escolar indaga por la escuela desde los miedos, como vía para conocer los modos de experimentar el espacio pedagógico, lo que implica identificar espacios, tiempos y rostros del recelo. Con la siguiente reflexión se espera evidenciar si en la Escuela Normal Superior de la Ciudad de Montería¹ se manifiestan rasgos de estigmatización o de segregación espacial. La territorialización del miedo aparece como una categoría para la expresión de la imagen y la geografía, temas de nuestro proyecto central. Así mismo, la vida escolar pone en contacto el cuerpo del escolar y sus territorializaciones con un espacio donde emerge el miedo y la incertidumbre, al tiempo que la libertad y los sentimientos de apego.

La Escuela Normal Superior como territorio ocupado, se convierte en un sistema de totalidad, a la vez y que paradójicamente, espacio de libertad y miedo. También es un lugar múltiple en tanto espacio recorrido, representado y disputado, es decir, espacio desigual, diferenciado y experimentado. Nuestra indagación acerca de los miedos y la libertad en la escuela intenta captar esta ambigüedad constitutiva del espacio material pedagógico, como una unicidad y multiplicidad de formas y prácticas.



En tanto el miedo no es sólo una manera de hablar del mundo, sino también un modo de integrarse en él, constituye una forma de interiorizar y analizar los modos de representar y practicar la escuela. Nos preguntamos ¿Cuáles representaciones y cartografías del miedo existen en la Escuela Normal Superior? ¿Dónde, cuándo y a quiénes se teme? ¿Qué papel tienen los miedos en la sociabilidad en el espacio escolar? Nos interesa indagar, entonces, los “procesos simbólicos mediante los cuales los actores entienden `su` escuela, la nombran, se la apropian, la transforman, la segmentan, en una palabra la construyen de manera simbólica para exorcizar el peligro, reducir la incertidumbre y dotar de sentido al conjunto de sus prácticas” (REGUILLO, 1999).

Lo territorial no es una consecuencia o reflejo de los procesos escolares sino que es una parte constitutiva de los mismos. Desde esta perspectiva la relación entre lo pedagógico y los lugares no es de determinación, sino que es una relación sistémica: “el espacio no es un vacío donde puedan situarse personas y cosas, no es mero contenedor, sino que define una situación de mutua implicancia, ciertas acciones y relaciones sociales producen un espacio, pero el espacio a la vez estimula la constitución de ciertas prácticas y relaciones sociales, incidiendo en la estructuración y reproducción de la vida social” (ITZCOVICH, 2011).

En este trabajo proponemos identificar los espacios, tiempos y rostros del miedo presentes en las representaciones de estudiantes (niños jóvenes) y las territorializaciones a las que tales representaciones dan lugar. Para luego, en segundo término, abordar una tensión constitutiva de la vida escolar en la que interviene de manera crucial el miedo y la libertad, a través de un documental. Se tomarán varios momentos referidos a la narración, el dibujo, la fotografía y el video: los relatos, como expresiones de lo cotidiano



común, el dibujo como apropiación vinculante y como manifestación; la fotografía, como determinación, y el video, como proyección de futuro, como transformación, como desafío.

En este capítulo presentamos la construcción de lo escolar alrededor del concepto de territorio escolar a través de las narrativas y registros fotográficos de espacios escolares apropiados que han sido imaginados y nombrados.

EL TERRITORIO EN LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

La idea de territorio nace como una necesidad de delimitar y separar, a la vez de ejercer un dominio, se consolida lo anterior como una actividad espacial que tiene su propia expresión temporal ya que se moldea de acuerdo a una época histórica, y que forma parte de la configuración social de la especie humana (MARTÍNEZ, 2002). Así, el territorio y el espacio constituyen esferas de dominio y de competencia, creados en una sociedad a lo largo de la historia. Por ello, aquí lo territorial será tratado como espacios, relativos y absolutos, columnas físicas para el desarrollo de la vida social, una superficie sobre la que se desataría la fuerza creativa y productiva de los agentes individuales y colectivos (BOHOSLAVSKY, 2006). En general los territorios tienen tres acepciones dentro del mundo escolar, la primera, se reseña como una base fisiográfica donde se soporta la vida y el quehacer socioeconómico, la segunda, trata del ámbito jurisdiccional de un órgano de gobierno asociado a una entidad geográfica como país, estado o municipio, donde se generan acciones de poder, y la tercera, la que nos interesa aquí, es la pedagógica como construcción de subjetividades que la escuela demarca



para su configuración de dominio y poder, además de control.

Desde el origen de la escuela misma han estado presentes gran variedad de temas y preocupaciones relacionadas con el interés por conocer las características de la superficie terrestre en su interacción con los seres humanos, organizados en sociedades diferentes, preocupaciones que han existido mucho antes que apareciera una disciplina consolidada, las cuales habían estado presentes (en muchos casos con el nombre explícito de geografía) a lo largo de la historia en el ámbito de la escuela. Con esto se quiere advertir que, además de ser estos conocimientos parte constitutiva de los procesos formativos en lo (sensorial, cognitivo, estético), la geografía escolar cumplió funciones vinculadas con la formación de identidades nacionales; la inclusión de contenidos geográficos representó también una forma de tratar y transmitir gran parte de nuestra cultura.

Lo territorial está ligado, a la enseñanza de la geografía, como también a la transmisión de una manera de ver el mundo, por ello los contenidos que se han incorporado a la geografía escolar son aquellos que, a través de la historia, se consideraban válidos y necesarios para las funciones asignadas a las escuelas y a la educación. Es decir, contenidos que se relacionan con largas tradiciones que, a lo largo de la historia occidental, se han estimado pertinentes y necesarios. La región y el territorio han estado presentes en la tradición pedagógica de la enseñanza del mundo escolar en todos los tiempos.

Sobre la presencia de lo geográfico en la escuela abundan estudios como los de (GÓMEZ, 1983; SOUTO, 1998; MELCÓ, 1998; BENEJAN, 1999, VILLANUEVA, 2001; ZARAZAGA, 2001) quienes vienen desde hace una década clamando por renovar los contenidos, y se inclinan por reorientarlos hacia una aproximación



explicativa, de modo tal que permitan comprender la realidad actual a distintas escalas. La conclusión mayoritaria a la que arriban estas investigaciones es que hay que revisar las formas de “cómo” enseñar. Se demanda la actualización de contenidos geográficos tanto como de los instrumentos. Incluso proliferan resultados de investigaciones que concluyen que los fracasos de este saber escolar obedecen más a la falta de habilidades y/o actitudes adecuadas que al dominio de conocimientos (MARRÓN, 2007).

En Colombia desde las miradas de las corrientes constructivistas esta crisis se asumió planteando que más allá de los lineamientos curriculares para Ciencias Sociales y la posterior elaboración, emisión y divulgación de los Estándares de Competencias en Ciencias Sociales, permanece como una constante la problemática del proceso de enseñanza y aprendizaje de esta disciplina, en tanto se plantea que no se logra superar la memorización no comprensiva, la repetición de mapas y la acumulación de información sobre los diversos lugares de la superficie terrestre, que no permiten interiorizar una idea de territorio.

Centrados en los contenidos geográficos escolares que se aplican en Colombia, (DELGADO, 1986; CERÓN, 1987; MORENO, 1987), en los años ochenta del siglo pasado señalan que la enseñanza del territorio en la escuela se caracteriza por ser descriptiva, enumerativa e impregnada de un fuerte componente determinista. De esa manera, las clases están dominadas por el verbalismo, la memorización, el abuso del texto (TEJEDA, 1987) y por lo que Lacoste (1982) llama “un didactismo fastidioso”. Un ejercicio estéril que convierte la didáctica en el arte de enseñar muy bien lo que está mal. Hasta se sugieren sugestivos programas de computador para facilitar el aprendizaje. Por otra parte, desde la psicología del aprendizaje hay trabajos muy interesantes que exploran cómo un



estudiante construye las nociones de espacio, territorio y región entre otros.

A pesar de los paliativos en la construcción de conceptos, los profesores interesados en la geografía sintieron, después de los noventa, como día a día su disciplina se disminuía. Al intentar dar el debate y buscar la manera de ajustarse en el lugar de privilegio de otros tiempos, desconocieron en su gran mayoría, salvo algunas honrosas excepciones, que lo que hoy se presenta como la invisibilidad de esta asignatura escolar, no está desligada de una profunda crisis por la que atraviesa la escuela contemporánea; lo que plantea como una modificación de los saberes de la escuela, como consecuencia de la incorporación en los centros de enseñanza del “espíritu de empresa” y su adaptación a las leyes del mercado y al mercado de trabajo (ÉLIARD, 2009).

Por eso no se puede perder de vista el hecho de que la permanencia del territorio en la geografía escolar está ligado a la necesidad de preservar la escuela como lugar específico de transmisión de comportamientos espaciales; y no como sucedió antes sujeto a conceptos predeterminados por una clase como lo fueron en su momento, las fronteras, los límites y el nacionalismo, hoy la política moldea el saber escolar inspirada en intereses mercantiles que además no permita la supervivencia de la escuela y sus saberes. Porque en esa perspectiva lo que se ha impuesto en los últimos veinte años es un paradigma educativo que se abrió paso trastocando de manera permanente la disciplina escolar, el cual está basado en la adquisición de competencias, habilidades y destrezas, en oposición a la adquisición de conocimientos que ahora se “gestionan”, más que “se adquieren”.

En relación a las prácticas de enseñanza de la geografía en la escuela y los discursos de la ciencia geográfica, se podría afirmar que son singulares y



no dependientes de las lógicas que los jerarquizan. Que hoy se debe considerar, en todos los niveles del conocimiento, una concepción que propone unas nuevas relaciones entre ciencia y cultura masiva, así como entre saberes académicos y saberes escolares. Por lo pronto, quedaron atrás los enfoques difusionistas de la construcción científica que suponen un proceso lineal de comunicación que, con mayor o menor éxito, transfiere el saber científico al campo de la cultura masiva y de la educación (GUREVICH; FERNÁNDEZ 2010).

De la misma manera los desconocimientos en relación con el aporte del mundo escolar a la configuración de la disciplina son recurrentes. La escuela estadounidense se planteó desde sus inicios, en relación a la función del concepto territorio, en el siglo XIX, que este sería el epicentro para formar ciudadanos de una sola y única nación, mucho antes que surgieran los programas académicos de manera formal; y para ello requirió del papel asignado a disciplinas como la historia y la geografía. Tesis que también es sustentada para el caso colombiano por algunos autores. No olvidemos que tanto la geografía como la historia escolar nacieron en el momento de la afirmación de los modernos Estados-nación, lo que en consecuencia implica que sean disciplinas al servicio de la cultura común que requiere esta forma política (AUDIGIER, 1997; VIÑAO, 2002; ÁLVAREZ 2010)

Ya hemos indicado las principales tensiones entre la geografía como disciplina y el saber geográfico escolar, por lo que es pertinente señalar que también hay puntos de encuentro. Hoy los más importantes tienen que ver con el papel del concepto territorio y dentro de este sus conexiones con la tecnología, y en la manera como ésta se enseña y sus consecuencias de estos cambios en el mundo escolar.



Se concluye, que la disciplina atraviesa por una fuerte crisis en relación con la enseñanza: crisis en el “qué”, en el “cómo” y en el “para qué”; lo que la ha llevado a padecer una gran pérdida de identidad. A raíz de esto, las preguntas que se hacen son: ¿qué va a ocurrir con la geografía? En preciso momento en que el planeta se ha mundializado; hoy con los procesos de internacionalización de las técnicas, la producción y los productos, el capital y el trabajo, los gustos y los consumos, la mundialización de las relaciones sociales de todo orden (económico, financiero, político) ¿Cuál es el lugar que ocupa esta disciplina en la escuela, para legitimar estos procesos? (COLANTUONO, 2000). La respuesta que se sugiere, es que al parecer la enseñanza de la geografía intenta acomodarse al nuevo clima de las exigencias contemporáneas.

Hoy el concepto clave y articulador categorial de la geografía escolar es el espacio. Sin embargo, valga aclarar que el “territorio está lejos de ser un equivalente de “espacio”: el territorio es, sin lugar a dudas, “la representación externa de las relaciones sociales de dominación y subordinación que los sujetos experimentan y viven en su cotidianeidad” Es la fusión geográfica en la que convergen las experiencias y luchas sociales, pero simultáneamente es el territorio el objeto de esas mismas disputas sociales: es a la vez el escenario y el motivo (DELRIO, 2005; BOHOSLAVSKY, 2006) en la escuela el territorio se convierte en la configuración de experiencias espaciales de apropiación, de poder y de significación. No es posible entonces enseñar el territorio como un punto localizado inerte, con límites y contenidos.

Porque “más allá de las teorías académicas y de los modernos discursos de variadas procedencias en las geografías regionales, toda regionalización es una forma de organizar y diferenciar, un territorio, y de inscribir modalidades de visualización y de narración de esas



desigualdades y de los intereses políticos, culturales y de poder que sobre ellas se ejerce” (QUINTERO, 2002).

Sin duda, la escuela actual promulga una única forma de actuar, de ser y de vivir un pensamiento ajustado por los medios ilimitados, producto del desarrollo de las tecnologías de la información, la velocidad de las transmisiones y la cantidad de la información en los que se integran los escolares, cambia de significado la fotografía, la imagen, y con ellas la observación:

Antes de la fotografía digital, las fotos cobraban el valor del evento en el que eran registradas, es decir en una fecha o lugar especial. Mientras que ahora son hechas y difundidas en cualquier momento. De este modo, su finalidad ya no es como en antaño conservar e inmortalizar un recuerdo al que se busca regresar, sino exhibir rasgos de una vida social activa o interesante, que a su vez insinúe cierto estatus o nivel de bienestar alcanzado, fines que hallan el escenario adecuado en las redes sociales (SARAPURA, 2014).



Adicionalmente en su conjunto el sistema educativo se limita a valorar lo productivo, la competitividad extrema, la obsesión por la eficacia y lo mecánico está presente en medio de un individualismo exacerbado, que hace que los individuos tengan como prioridad la búsqueda del interés personal (OVEJERO, 2004; SANTOS, 1996). La educación en su conjunto está modelada hoy por todo lo que fomenta la consecución de logros inmediatos, lo anterior impone un relativismo moral, en lo que todo vale con tal de llegar a los fines que se pretenden alcanzar.

En conclusión cabe preguntarse cómo, en medio de las anteriores determinantes, los niños configuran sus espacios colectivos, sus relaciones cotidianas vinculadas a los territorios que ocupan y viven.

LA SEGREGACIÓN ESPACIAL EN LA ESCUELA COMO FRAGMENTACIÓN SOCIO-TERRITORIAL

Este apartado trata de cómo se evidencia la relación de lo contemporáneo y la educación a través de la imagen y el video. La segregación socio-espacial es un concepto que hace referencia a la existencia de diferencias o desigualdades sociales dentro de un colectivo y al agrupamiento de los sujetos según atributos específicos en aglomerados con tendencia a la homogeneización en su interior y a la reducción de las interacciones con el resto de los grupos (LINARES, 2013).

Para el caso de la escuela hablaremos de la segregación territorial, espacios transformados en lugares de constante negociación entre lo impuesto y lo practicado, de creación de saberes que regresan a la sociedad, ya sea como prácticas culturales o como problemas que exigen la regulación en el ámbito educativo (VIDAL, 2007). Por otro lado, las escuelas y colegios aparecen como apéndices de “algo”, sometidos al poder de “algo”. O, más bien, una vez establecidas las escuelas son abordadas y apropiadas por los poderes eclesiales, nacionales, por los “benefactores” privados, etc. No es raro que los espacios educativos o colegios que nacen como proyectos privados locales terminen siendo dirigidos por normativas y enfoques de orden centralizado (FINOCCHIO, 2010).





Figura 1: Territorio escolar se materializa en la negociación

Fuente: Fotografía Sergio Andrés Martínez (Séptimo semestre año 2015)



Una de las características particulares de las culturas escolares tiene que ver con una doble atribución: constituirse, por un lado, como instancia local comprometida con la conservación de la identidad y garante de la misma; y actuar, por otro lado, como elemento desequilibrador de los procesos de estancamiento aportando la energía e información suficientes para trascender lo local e incorporarse a las nuevas dinámicas globales (en cultura, arte, tecnología, modos de vida, etc.) (ZABALZA, 2012).

La integración de la escuela, y de los procesos vinculados a la escolarización, con el territorio macro al que pertenecen, ha constituido una intensa tradición educativa que se fue alterando a medida que las políticas educativas y curriculares se generalizaron y establecieron referentes comunes para toda la población. A mayor centralización de los Estados menor importancia fue otorgándose a las realidades locales. El juego de tensiones entre lo local y lo global compone

una disyuntiva a la que la escuela no ha dejado de oponerse nunca.

METODOLOGÍA

DE LAS MANERAS DE APROPACION TERRITORIAL CON LA POTENCIA DE LA IMAGEN

La observación e interpretación se efectuó con niños y niñas de tercero a quinto de primaria, a quienes se les pidió que realizaran fotografías, dibujos y grabaciones de sitios emblemáticos de su institución educativa, como el baño escolar, la cancha de la escuela, los salones de clase, el salón de maestros, los pasillos, entre otros.

Se les pidió que describieran sus impresiones en relación a los baños escolares, los letreros, considerando si eran asumidos como refugios o territorios de miedo, o de libertad. También se les solicitó que describieran con detalle lo que olieran, tocaran, sintieran, miraran, para nutrir su impresión.

La observación es la lectura del territorio escolar. Se trata de recoger todas las sensaciones visuales que obtiene el estudio: las texturas, los colores, el tipo de línea dominante (curvo, vertical, horizontal), la amplitud del territorio en general o con relación al hombre.

La comprensión: es el análisis territorial como tal.

La interpretación: es la síntesis del estudio territorial escolar.

La configuración de un video: concreción de la comprensión



EL SALÓN DE CLASE: LA FOTOGRAFÍA, LOS RELATOS

A través de nuestro análisis queremos dar cuenta de las relaciones ambivalentes entre las narraciones de los/as estudiantes con su salón de clase, como espacio que reproduce discursos sobre la angustia o la satisfacción, y aquellos discursos y subjetividades que buscan hacer inteligibles a los sujetos. Nuestra interpretación se enfoca en los conceptos sobre el espacio vulnerable y el territorio para considerar las múltiples interpretaciones del micro lugar.

“El lugar que más nos da miedo es la esquina de los castigados al lado del bote de basura”

“No nos gusta sentarnos frente a la “seño”, ella nos mira más en ese puesto”

“A mí me gusta borrar el tablero cuando se termina la clase”

214



Figura 2: María Claudia borrando el tablero

Fuente: Fotografía Sergio Andrés Martínez Padilla (2015)

Otros niños describen del salón los siguientes relatos en varias voces:

En la esquina del castigo siempre esta Miguel Ángel-lugar donde están los que más mal se portan, los menos castigados se hacen delante del tablero casi siempre son 4 y gritan y se les ve la lengua y los intestinos. Los más aplicados permanecen sentados en la mitad del salón, "yo me llamo Andrés me localizaron atrás donde me mandó la seño, Jonathan me molesta y me desconcentra y me obliga a jugar y dice no hagamos las tareas. Hay otro que nunca habla, saca la lengua y se asoma por la ventana.²

De esta manera se configura un micro-territorio identificado por los niños en su salón de clase, donde el miedo es relacionado con la sanción y la satisfacción se relaciona con acciones cumplidas, como borrar el tablero.



LOS PASILLOS: EL DIBUJO

Retomando la idea de la escuela como espacio territorializado de miedo, varios de los estudiantes consideraron que en el espacio que comunica el exterior del patio del descanso con las oficinas administrativas, se encuentra un pasillo que despierta miedos, por su estrechez, falta de luminosidad y abandono. El dibujo denota una marcación de territorios donde el límite de la escuela es representado por esta simbología que indica una intención por aislar este lugar del resto, por la presencia de múltiples seres, criaturas sacadas de variadas historias, "brujas, gatos, vampiros".

La imaginación de los niños logra fracturar los límites de la escuela para encontrar territorios

abiertos a nuevas prácticas que permiten también nuevas reconfiguraciones. Los espacios escolares se transgreden y reinventan, y también se desterritorializan (INFANTE, 2013). La desterritorialización implica que “[...] la expresión debe quebrar las formas, animar rupturas y nuevos brotes”.



Figura 3: Dibujo del pasillo

Fuente: Fotografía Sergio Andrés Martínez Padilla (2015)

Cuando un espacio se quiebra, una/uno debe reconstruir el contenido que es necesario será parte de una ruptura en el orden de las cosas (DELEUZE & GUATTARI, 2004). Las rupturas micro-territoriales traen nuevas denominaciones, en el caso del pasillo de la escuela, en palabras de los niños es:

Estes pasillos son de los de zombis, lloronas, diablos, hombres lobo, embrujados, el mohán (lugar de miedo), hombre araña que asusta gente, el diablo, la matraca, el hombre con cabezas, bruja, jinete sin cabeza es un lugar que está embrujado.



Lo anterior nos lleva a asumir que el territorio escolar también ha sido reclamado por la geografía como un concepto polisémico y amplio, como su objeto de estudio, que al igual que las demás categorías requiere precisar la escala de análisis y la naturaleza del espacio que se va a estudiar; en lo que concierne a nuestra investigación definiremos el miedo como segmentariedades micro-territoriales cargadas de emociones cotidianas de rechazo que surgen y se dinamizan en la cotidianidad.

La idea de escuela como espacio seguro que contiene sujetos con características pre-determinadas aparece como postulado. El estudiante narra el significado de los sujetos que están en este contenedor por oposición. Así, aquellos que transgreden esos moldes construidos no pertenecen ni forman parte de ese territorio. Los procesos de desterritorialización y reterritorialización emergen de manera clara a partir de la fabricación de imágenes.



LA ESCUELA DEL BARRIO. EL VIDEO

La escuela del barrio despliega una forma espacial de vinculación territorial: de lugar, de barrio y de ciudad, desde su emplazamiento como equipamiento urbano hasta su simbología de vinculación con la interiorización del saber, se muestra como única en su disposición con el medio. No se esconden allí las diferencias, ni las violencias externas, pues es allí donde se generan y se neutralizan, la escuela se comporta como dispositivo que evidencia pero también naturaliza como parte de un territorio inevitable. La segregación escolar está asociada a formas diversas de

justificación de espacialidad inmediata, como códigos culturales que la escuela crea para sí.



218



Figura 4: Entrada Escuela Normal Superior de Montería

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=pBUxEtwyZC0&feature=youtu.be>
Acceso en: septiembre /2016

La manifestación de estas nuevas experiencias territoriales, incluye a los espacios escolares que quedan al interior de las escuelas y al margen de estas, iniciando una vinculación a sus códigos, resignificando, y todo un universo social en la experiencia de vida de los propios sujetos.

En este juego simbólico se entrecruzan y juegan una variedad de dispositivos que lejos de fragmentar las fronteras territoriales, justifican al interior de dichos espacios estrategias propuestas a su continuidad. Aquel espacio pensado para el juego, el castigo, el aprendizaje, le da paso a una escuela que pareciera tender hacia lo que denomina *territorio ghetizado* en enclaves concentrados de escolares que en indiscutibles maneras son empujados a la auto-eficiencia, al auto-control, a la autorregulación de sus formas de vida.

El mapa como resultado de la tarea cartográfica, no es nada más que la concreción material en un expresión formal de una de las tantas formas que puede tomar lo escolar como representación. El territorio es, en este sentido, una parte de un espacio por el cual fuerzas y flujos, con diferentes intensidades, intensionalidades, creativas, fantásticas e imaginarias, chocan, se entrecruzan y algunas veces convergen dando alguna consistencia consumada o configurando sentido o bien posibilitando el acontecimiento (PÉREZ, 2009).

Cartografiar un territorio escolar es un modo de moldear desde lo formal un espacio en el cual se originan múltiples y variados movimientos, de circulación de niños, juegos, de pensamientos, de fuerzas del deseo, en síntesis de lo posible e imposible, en la escuela lo representado es el espacio del juego, que aparece siempre incorporado como un plano, con tematizaciones y con variadas indicaciones.



Figura 5: La cancha de fútbol

Foto: Luis Fernández, Jonás Herazo (2015)

Uno de los principales juegos desarrollados por los niños es el llamado “fútbol al tarro:” en el cual la pelota de juego es un tarro o botella plástica de algún tipo de gaseosa o jugo. La organización de los equipos y las reglas de juego son establecidas por los mismos niños y cada uno respeta las normas exigidas por ellos. Se forman grupos parejos entre amigos y se hace evidente los diferentes apodos que identifican a cada uno de los participantes, sobrenombres como “El negro” y demás. Así como los diferentes personajes de la vida pública que recrean cada uno de los niños autonombrándose así, expresiones como:

- “Yo soy Cristiano (Ronaldo).”
- “Yo soy Messi”...
- “La lleva Messi, se la pone a Falcao...”

Desde otras miradas, el mapa de un territorio escolar en su sentido más amplio, es la “condensación” de “algo” que está más allá sin sentido de su cartógrafo original. Lo ha originado un conjunto de fuerzas y múltiples coyunturas que hacen lo que es.



LA IMAGEN COMO EXPRESIÓN DE LA EXCLUSIÓN Y EL MIEDO

Dentro de la escuela el miedo se instala como una naturalización de lo cotidiano, como una verdad que produce subjetividades, crea verdades y produce un conocimiento concreto sobre de las prácticas y significados escolares. Dicho de otra manera, este sistema de razonar los sujetos se reproduce a través de mecanismos de regulación del sujeto (FOUCAULT, 2005) al interior de la Escuela Normal Superior; los

espacios de mayor exclusión están relacionados con la falta de limpieza y mantenimiento, de los pasillos.



Figura 6: El pasillo del terror

Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=pBUxEtwyZC0&feature=youtu.be>

Acceso: septiembre /2015



Dicho de otra manera, las formas de poder que producen los sujetos escolares están relacionadas con la posibilidad de apropiarse de los espacios cotidianos, esta producción genera formas de poder que en cuestión no preceden a la constitución del mundo escolar, sino que son parte constitutiva de él.

Asimismo, podemos conjeturar que la relación del sujeto con el territorio no es neutral, ello plantea “el espacio no es un simple receptáculo vacío, independiente de sus contenidos; más bien, las formas en las que el espacio es percibido y representado depende de los diferentes objetos que se posicionan “dentro” de él, y también con los tipos de relaciones que el sujeto tiene con estos objetos” (GROSZ, 1995).

La escuela, por lo tanto, se constituye en una proyección, a través de la cual se materializa la correspondencia entre identidades territoriales y los espacios que se habitan. Por lo tanto, dentro de esta

lógica nuestras preguntas apuntan a entender cómo lo escolar es nombrado dentro de los territorios que los niños fabrican en la escuela.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La inclusión de la imagen en la comprensión espacial, incluyendo el video como principio regulador, implica que se desarrollan unas nuevas maneras de entender la cultura escolar ya que ésta precisa ser comprendida desde sus protagonistas, los niños, para producir un sentido de territorio y espacio. La fotografía se convierte en la posibilidad de representar espacialidades y territorialidades, “Así, cada fotografía no se mueve en sí misma, sino en una cadena de fotografías que implican movimientos abstractos” (GRINBERG, 2014).

222



Por lo anterior, el tiempo y el espacio logran darle a la imagen, tanto en la fotografía como en el video, un instante y un tiempo escolar, logrando una mayor interpretación y comprensión del mundo que apropian y crean los niños al interior de su escuela. En particular, la imagen logra captar las subjetividades creadas por el miedo, o las sensaciones de bienestar, estos lenguajes utilizados lejos de chocarse o entrar en disputa se complementan y articulan en una sola manifestación, el dibujo del niño.

A partir de lo expresado, el uso de los tres registros visuales (fotografías, videos, dibujos) facilitó un proceso comprensivo sobre las imágenes entendidas como eventos reales de la escuela que están sucediendo todos los días y que requieren de compresiones e interpretaciones, en dos vías, la de los niños y la de los adultos. Al lado de estas imágenes, las

narraciones orales de los niños permitieron una mayor comprensión del territorio nombrado como miedo o gusto. Nos interesó vislumbrar no sólo cómo se produce una práctica discursiva que permite una relación de interdependencia entre territorios y subjetividades, sino cómo maniobran, los procedimientos de este discursivo en la subjetivación escolar.

La escuela como unidad genera una fuerza centrífuga que permite una fragmentación territorial, que introduce al interior de la escuela las angustias de la sociedad y sus proyectos inconclusos. En el caso de la ciudad de Montería un miedo es arrastrado por las historias y realidades de una sociedad cruzada por la violencia y la guerra permanente. El territorio involucra con esta experiencia una práctica invisibilizada, la de la “escuela-barrio”, donde lo espacial también involucra vivencias y formas de aprender y enseñar, que se vivencian en el barrio. Concluimos que es posible comprender la socialización escolar bajo el lente de la imagen, esto nos permite ir más allá de analizar y contrastar conductas con la observación directa de la vida escolar, los datos que produce la imagen son de mayor espectro comprensivo e interpretativo y son registros captados por los protagonistas en acción.

Hay algunas prácticas colectivas que la imagen no deja escapar del lente interpretativo, de un investigador interesado en las prácticas pedagógicas de la escuela, los horarios, la entrada a la escuela, las clases, los amigos, los juegos, las molestias, los secretos, los incumplimientos con la tareas, uniformes, y oralidad, entre otros aspectos que en la vida diaria se manifiestan como espacios tensionados en permanente re-configuración. El manejo de las narrativas visuales nos lleva a abordar la comprensión de la fotografía y el video como una aproximación a la comprensión de un territorio, en permanente conflicto.



Nota:

¹ Institución de Educación Básica de la ciudad Montería, creada en 1958 con el nombre de Normal Departamental de Señoritas. Funciona en doble jornada, y forma los maestros normalistas que asisten los niños de las Escuelas Primarias. Cuenta con una población de más de dos mil estudiantes, 62 docentes y 12 empleados de servicios generales y administrativos.

Estudiante de segundo elemental. Entrevista realizada el 11 de marzo de 2015 en la Escuela Normal Superior (Montería Córdoba). Entrevistador: Sergio Andrés Martínez Padilla

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ, A. **Formación de nación y educación**. Siglo del Hombre Editores. Bogotá-Colombia. 2010

224



AUDIGIER, F. **Histoire et Géographie. Un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle**. Recherche et Formation, 25, p. 9-21. 1997.

BOHOSLAVSKY, E. **Territorio y nacionalismo en Argentina, 1880-1980: del espacio al cuerpo nacional**. Encuentro de Latinoamericanistas Españoles: Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España. Disponible: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/10/42/25/PDF/BOHOSLAVSKI.pdf>. Consultado el: noviembre de 2015.

BENEJAM A. **El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales. Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para que**. Diada Editora: España, 1999.

CERÓN, B. **Necesidad de especialización en investigación y docencia de la geografía**. Bogotá: Compendio de Ponencias X Congreso Colombiano de Geografía. 1987

COLANTUONO, M. R. **La enseñanza de la geografía: problemas y perspectivas**, 8° Encuentro de Geógrafos de América Latina, Santiago de Chile, Marzo. 2000

DELGADO, O. **Ideas geográficas sobre la relación tiempo, clima y sociedad: el determinismo geográfico como ideología**. Disponible: http://www.sogeocol.edu.co/documentos/Determinismo_geografico.pdf. Consultado el: enero de 2015.

DE MORENO, A. **Problemas y características de la enseñanza de la geografía en Educación Básica**. Bogotá: Compendio de Ponencias X Congreso Colombiano de Geografía. 1987.

DELRIO, W, **Memorias de expropiación**. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia, 1872-1943. Universidad Nacional de Quilmes: Bernal, 2005

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil Mesetas**. Capitalismo y Esquizofrenia. Valencia: Textos. 2004.

ÉLIARD, M. **Michel Reseña sobre el fin de la escuela, Madrid: Grupo Unisón ediciones, 2002**

FOUCAULT, M. **El Cuidado de sí**. Siglo XXI: Madrid 2005.

GRINBERG, S. INFANTE, M. MATUS, C. VIZCARRA, R. **Espacios y subjetividades: Narrando las trayectorias de la vulnerabilidad**. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 203-219. Disponible: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000300013&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052014000300013. Consultado en: abril de 2016

GÓMEZ, A. L. **La renovación de la enseñanza de la geografía española: ¿de espaldas a una moderna teoría de la ciencia y a las ciencias de la educación?**, *Ería*, n° 4, Oviedo, p.93-100.1983



GROSZ, E. **Space, time, and perversion**. New York and London: Routledge. 1995

GUREVICH. F. **La imagen pública de la geografía**. una indagación desde las visiones de profesores y padres de alumnos secundario, Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales Universidad de Barcelona

21.742-98 Vol. XV, nº 859. Disponible: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-859.htm> Consultado en: febrero de 2010.

ITZCOVICH G. **Inclusion educativa en contexto segregacion espacial**, UNESCO: Buenos Aires, 2011

MACÍAS G, E. **La educación básica en España en los siglos XX y XXI**. La función de la universidad en la formación de los maestros. Tendencias Pedagógicas, 14, 191-207. 2009.

226



MARRÓN GAITE, M. J. **Enseñar geografía en la era de la globalización**. Un reto desde la metodología activa, Conferencia inaugural del curso académico 2007-2008, Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado, Madrid. 2007

MARTÍNEZ, B. **Los límites territoriales en el occidente de México apuntes preliminares Hirineo**. Disponible: www.cyta.com.ar/suplementos/gecon/.../geo_v6_n2_a3.pdf. Consultado en: Octubre de 2014.

MELCON J. **La producción del conocimiento escolar y de la clase de historia**, Tesis doctoral, Sevilla.: Universidad de Sevilla, 1995.

MORENO CASTILLO, R. **De la buena y la mala educación**. Los Libros del Lince, Barcelona; p. 69. 2008.

MORENO, A. **Enseñar Geografía**. De la teoría a la práctica. Madrid: Síntesis 1996.

LACOSTE, Y. **La geografía del subdesarrollo**. Barcelona: Ariel, 1982.

LINARES, S. **Las consecuencias de la segregación socioespacial**: un análisis empírico sobre tres ciudades medias Bonaerenses (Olavarría, Pergamino y Tandil). Cuad. **Urbano**. Disponible: www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853 Consultado en: abril de 2014

OVEJERO BERNAL, A. **Globalización, sociedad y escuela**: Cómo hacer frente a los principales problemas actuales desde la psicología social crítica. Publicación del Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial. Universidad de Valladolid, Valladolid, 2004.

PINNOCCHIO, S. **Una cartografía de saberes escolares en movimiento para América latina**. Propuesta Educativa, 2010.

QUINTERO, S. **Geografías regionales en la Argentina. Imagen y valorización del territorio durante la primera mitad del siglo XX**. Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales, Universidad de Barcelona, v. VI, n. 127, 15 de octubre de 2002. Disponible: <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-127.htm>. Consultado en: abril de 2015.

RASSMUSEN, M. L. **Queering Schools and Dangerous Knowledge's**: some new directions in sexualities, pedagogies and schooling. Discourse: studies in the cultural politics of education, n.22, p. 263-272. 2001

REGILLO, C. **La construcción simbólica de la ciudad**. Sociedad desastre y comunicación. Editorial Iteso: Guadalajara, 1996.

SARAPURA, M. **El Álbum familiar y su migración digital**. Correspondencia y análisis, n.4, 2014.



SANTOS, M. **De la totalidad al lugar**. Oikos-Tau, Barcelona. 1996.

SOUTO GONZÁLEZ, X. **Manuel**: Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1998.

TEJEDA, A. **Errores en la enseñanza-aprendizaje de la geografía en la educación media**, en Compendio de Ponencias X Congreso Colombiano de Geografía, p. 231-244, 1987.

VILLANUEVA ZARAZAGA, J. **La geografía en la educación secundaria (1938-2000)**. Tesis doctoral dirigida por la Dra. María Carmen Faus, Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio, Universidad de Zaragoza, 2001. 884 p.

VIÑAO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**: continuidades y cambios, Madrid, Morata. 2002.

VIDAL, D. **Culturas escolares entre la regulación y el cambio**. Revista Popuesta Educativa, n.28, 2007.

ZABALZA, B. M. **Territorio, cultura y contextualización**. Interacções. n. 22, p. 6-33, Disponible: <http://www.eses.pt/interaccoesCURRICULAR...> 27/02/2016 Consultado en: abril de 2015

ZARAZAGA VILLANUEVA, J. **La Geografía en la Educación Secundaria (1938-2000)**. Tesis Doctoral. Universidad de Zaragoza, 884p. 2001.



SOBRE IMAGENS E CRIAÇÕES - BREVE INTINERÁRIO DE PROCESSOS TEATRAIS NA ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES

229



Getúlio Góis de Araújo

O texto que se segue foi escrito em uma relação direta com os registros fotográficos e videográficos coletados entre os anos de 2013 a 2015, disparadores de um fluxo de memórias. Estas imagens compõem um banco de dados que carrega em sua composição informações a serem lidas e analisadas por qualquer pesquisador, mas por agora também se presta a evocar uma memória corporificada que por meio destes documentos da experiência, me auxilia neste trabalho auto-etnográfico¹ – práticas teatrais e as relações

criativas e afetivas que foram construídas por mim e pelos jovens-atores, ambos agentes dinamizadores de teatralidades da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU).

As especificidades do ensino de arte desta escola² devem ser consideradas para que se evitem comparações precipitadas com espaços que não usufruam da mesma estrutura e condições de trabalho. Não cabe aqui questionar modelos e estruturas, mas não posso negar que elementos específicos da ESEBA favorecem a estruturação das experimentações aqui apresentadas e até mesmo apontem possibilidades para se debater sobre as condições mínimas para o ensino do teatro em espaço escolar. Contudo, desejo me deter, por enquanto, no mero exercício crítico de olhar sobre o que acontece neste breve espaço de encontro semanal de 50 minutos. Se existem aspectos facilitadores na própria instituição, a questão não é mais conformar-me com a produção relativamente bem-sucedida, mas dar-lhes a visibilidade positiva da presença do teatro em espaço escolar, ainda em construção em nosso país.

A relação direta com estes registros para a construção deste texto se deu em diversas fases, a saber:

- Organização de arquivos de registros fotográficos e videográficos em pastas dos anos de 2013 a 2015;
- Retirada de “snapshots” de vídeos e arquivamento nas respectivas pastas;
- Coleta, digitação e separação, por ano de ensino, de registros textuais realizados ao longo da pesquisa em cadernos de trabalho e arquivos digitais;



- Seleção das principais imagens de cada ano de ensino e organização de apresentação visual;
- Realização de pequenas conferências com os alunos da ESEBA de 2016, organizando um relato das experiências por meio do compartilhamento das imagens de cada ano de ensino;
- Transcrição destas conferências registradas em áudio;
- Reelaboração textual para este presente trabalho.

Este procedimento foi delineado a partir da minha própria relação/necessidade com as imagens/registros. Para que as mesmas perdessem a dureza de um banco de dados e se estruturassem como discurso, não só textual imagético, mas também, ao narrar por meio das imagens, que estas evocassem memórias e relações registradas apenas no campo da memória e dos afetos.

Selecionei para este texto as experiências realizadas junto aos alunos dos 9os anos do Ensino Fundamental, partindo dos registros dos anos de 2013 (582 fotografias e 130 vídeos), 2014 (443 fotografias e 52 vídeos) e 2015 (I trimestre 383 fotografias e 4 vídeos; II trimestre 674 fotografias e um vídeo).

DA MEMÓRIA DO PERCURSO

Em 2013, comecei a realizar na ESEBA uma série de trabalhos com o objetivo de deslocar o entendimento que os jovens-atores possuíam sobre características possíveis do teatro. Desejava experimentar estéticas



que artisticamente fizeram parte da minha formação docente e ainda fazem parte de uma prática artística fora dos muros da escola.

Desestabilizar tudo aquilo que é receptivo e corriqueiro. Perpetrando um ato inaugural, como se fosse algo pela primeira vez. Inscrita na ordem das percepções, sua ação poética busca a transgressão, a ruptura, o corte. Tudo aquilo que é marcado como diferença. Responsáveis maiores pelas suas características de gesto original. A saltar fora da série de repetições dos ensaios das restaurações (MOSTAÇO, 2009, p. 21).

O fragmento do texto refere-se à performance arte, que se inscreve como algo que acontece e rompe com uma lógica, inclusive esperada pelo espectador e, às vezes, anseia um entendimento imediato, ainda tão vinculado com a narrativa linear ou com a desnecessidade de realizar inferências.

232



Assim, diante do desejo de causar alguma espécie de desconforto, transgredir comportamentos, deslocar sentidos, lançar questionamentos diante da ordem e relações estabelecidas no espaço escolar, provoquei-me algumas mudanças como artista-docente³.

Abandonei uma postura professoral de detentor de conhecimento a ser ensinado e comecei a estabelecer relações mais próximas e a provocar mais os jovens-atores. Claro que essa mudança não aconteceu repentinamente e muito menos é algo totalmente solucionado. Contudo, um dia acontece algo que nos muda a direção e encontramos um caminho sem volta. A pesquisa solicitou-me o registro de minha prática, bem como a reflexão sobre ela, e esse estado de escuta de mim mesmo trouxe a consciência do impacto das minhas ações e relações em campos de vivência teatral.

É preciso ressaltar que, concomitantemente às práticas teatrais na escola, também vivenciava experiências como ator na Trupe de Truões (espetáculos

em 2011, 2012 e 2013) e como professor e diretor cênico de espetáculos do Ponto de Cultura (2012, 2013 e 2014). Esses campos de interface do fazer teatral, ora com maior ênfase em aspectos artísticos, ora com maior foco em aspectos docentes, constituem experiências que se retroalimentaram durante esta pesquisa, potencializando cada ação e tornando-se mais forte à medida que detinha o olhar sobre elas.

Em 2012, em uma aula com os 9os anos, levei para a sala uma mala repleta de roupas e objetos e sentei em uma cadeira em meio a um espaço destacado por um quadrado delineado por fita crepe. Maria Cláudia Santos Lopes⁴, estagiária graduanda do Curso de Teatro da UFU, que me acompanhava durante o semestre, solicitou que os jovens-atores buscassem estabelecer relações entre meu corpo e os objetos ali disponíveis, propondo imagens. Depois de um horário, tudo o que tinham feito resumia-se a me vestirem de mulher, passarem batom e rirem, divertindo-se com minha exposição (Figura 1). Eu fiquei em silêncio até o último instante, mas ao final, esbravejei minha decepção por terem utilizado o tempo de uma aula inteira com ações tão ridículas. Onde estavam as questões que vínhamos experimentando sobre o corpo no tempo e no espaço?





234



Figura 1: Jovem-ator em experimento de imagens com o professor-artista

Fonte: Arquivo pessoal (2012).

No intervalo do lanche, a estagiária alertou-me para que eu olhasse a experiência por outro aspecto. Destacou que havíamos oportunizado aos jovens-atores terem o professor mais próximo, inserido no mesmo processo de descobertas, e não como propositor de ações unilaterais. A relação com a imagem do professor fora do altar, da hierarquia rígida, indicava o desejo de proximidade.

Comecei a refletir sobre que tipo de relação criativa estava estabelecendo entre minha presença, os jovens-atores e as proposições cênicas. Nesse sentido, iniciei a busca pela mediação entre minhas próprias experiências, como artista e professor, com as advindas do universo juvenil, as quais necessitavam de espaço para surgirem como expressão de identidade(s) e potências.

A rotina escolar, com seus horários delimitados, a cada cinquenta minutos, por um sinal de sirene, estava me deixando ansioso e um tanto frustrado por não vivenciar o tempo dilatado de uma sala de ensaio, tão repleta de divagações, percepções, debates e construções (tudo em um mesmo encontro).

Por isso, no intuito de buscar tranquilidade com o espaço escolar e com as relações criativas, no ano seguinte, em 2013, já com a atenção modificada pelo foco desta pesquisa, passei a observar com maior acuidade o espaço físico da escola: o pátio, a quadra de peteca, as escadas, o parquinho, as rampas e o chão quadriculado do espaço da ducha destinado para a educação infantil. Assim começamos, jovens-atores e eu, a estar nos lugares, habitando-os com imagens corporais, buscando respostas à questão: “Como é que você se relaciona corporalmente com o espaço?”. Abandonamo-nos, naqueles lugares, em pausas e longas respirações – a proposição da escuta apurada do espaço –, ruídos e sentidos de um espaço que não cessa de atritar-se em sonoridades de irritabilidade e impaciência.

Vivemos de modo funcional. Andamos, entramos em filas, sentamos em cadeiras e, quando começamos a pensar com o corpo e a descobrir as transgressões nessas formas funcionais, permitimos ao corpo experimentar – o que a palavra não consegue abarcar.

Nesse percurso de 2013, uma das salas de 9os anos teve o desejo de trabalhar com o grande espelho que havia perto do banheiro. Paravam em frente e ficavam se olhando. A escolha do espaço e do objeto levou-me a orientar que trouxessem espelhos menores e a expandir a ação e a exploração do objeto espelho para outros espaços da escola que só poderiam ser vistos através do espelho: andar para frente e ver o que está atrás; ver acima olhando para baixo; encontrar o olhar do outro que também me olha pelo espelho.





Ficávamos durante todo o horário descobrindo novas imagens dos corpos e espaços a partir de lugares comuns no cotidiano. E como tudo se configurava em algo verdadeiramente instigante, também eu experienciava, diluindo-me nas mesmas descobertas. Iria eu continuar dizendo o que deveria ser feito?

As experimentações eram realizadas, os jovens-atores criavam imagens no espaço do parquinho da escola, ao mesmo tempo em que se (re)descobriam nesses ambientes. Sempre me mantinha em atenção, mas permitia, diante da organização do grupo, que os jovens-atores explorassem espaços que nem sempre tinham acesso (Figura 2).

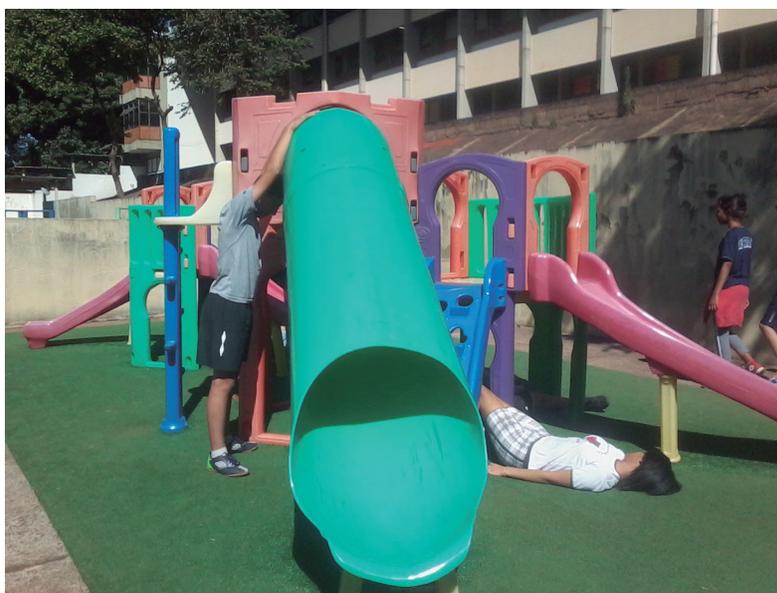


Figura 2: Jovens-atores em experimento de imagens pelo espaço escolar

Fonte: Arquivo pessoal (2013).

Nos registros, encontro anotações do processo de uma turma de 9º ano, e é possível verificar que as discussões deram-se, primeiramente, pelo reconhecimento de temas que a turma considerava

relevante para serem discutidos em *performances*.
Transcrevo os registros:

- Falta de autonomia dos estudantes;
- Sem liberdade para fazer algumas coisas: posicionamento corporal na sala de aula, sentar em fila, sem música no recreio, usar a biblioteca no recreio, sem vontade, sono;
- Submissão dos estudantes perante os professores/direção;
- Sentindo-se sem voz. Seguindo regras. Ninguém escuta as vontades, sem importância;
- Fofoca. Limitação de espaço pessoal – estudantes e professores que falam uns dos outros, coisas que não existem. Uso do celular no recreio (não sabem o motivo de não poderem utilizar). Não pode abraçar;
- O lanche da escola – o tipo de comida oferecido pela escola não condiz com o horário. Comidas pesadas. Escola pública.

Após alguns experimentos no espaço externo (pátios, quadras, corredores e locais que evocavam relações com uma memória pessoal), os jovens-atores escolheram lugares e nomearam imagens para cada um destes, compondo uma trajetória de deslocamentos onde deveriam descobrir modos diferentes de fazê-lo:

- RAMPA (corpos deitados) – O massacre.
- GRADE (próximo ao banheiro) – A espera.
- ÁRVORE (pátio central) – O tédio.
- BANCO (quadra de peteca) – O fim.
- CANTO DO MUCUVUCO (nome dado a um canto da escola onde, por um tempo, os



adolescentes encontravam-se, às escondidas, para namorar) – A contemplação.

Escolho como exemplo potente “O massacre”. O título dado para a imagem construída na rampa, levou-nos a discutir um fato ocorrido próximo àquele período. A ação resumia-se em subir uma rampa de acesso da escola, parar e, em determinado momento, todos caírem no chão. Começamos a conversar sobre os possíveis sentidos daqueles corpos caídos. Nesse período, a mídia noticiou o caso de um ex-estudante que invadiu a Escola Municipal Tasso da Silveira, em Realengo, no Rio de Janeiro, e atingiu com disparos de arma de fogo vários estudantes que tinham entre 12 e 14 anos de idade. A partir desse referencial, toda a movimentação no espaço foi ressignificada. Esse processo, todavia, ocorreu por meio da experimentação de ações, de um corpo pensante e sensível, e não de um conhecimento a ser adquirido (Figura 3).

238



Figura 3: Ensaio de experimento O Massacre com jovens-atores do 9.º ano da Eseba

Fonte: Arquivo pessoal (2013).

Em 2014, o ato de conversar sobre proposições estava mais nítido. Na prática, eu não levava muitos elementos estéticos pré-definidos. As sugestões começaram a surgir em fluxo de ação/observação/discussão/proposição/ação. Não era justo responsabilizar-me sozinho pela criação, assim como seria um lugar bastante cômodo utilizar do meu *status* de adulto e professor, para fazê-los reprodutores de minhas ideias. No entanto, também não poderia me ausentar totalmente, retirando-me de minha função, do papel de curadoria, de seleção de conhecimentos específicos sobre a cena, tendo em vista que “nos deparamos com grande quantidade de conhecimento disponível e num prazo excessivamente curto” (CORTELLA; DIMENSTEIN, 2015, p.14).

Sintetizo o processo criativo desenvolvido com os alunos nas seguintes etapas:

- Experimentação de imagens corporais em relação à arquitetura de diversos espaços da escola (observação das qualidades do espaço: texturas, luminosidades, sonoridades, maneiras convencionais e não convencionais de se relacionar corporalmente com aquele espaço e com os outros corpos);
- Experimentação do entrar e sair da imagem em diferentes andamentos.

Trabalhamos, durante o 1.º semestre de 2014, com as duas proposições acima mencionadas, a fim de que cada jovem-ator construísse uma noção de ser observado no espaço e as relações de composição corporal possíveis de serem experimentadas naquele momento. Mesmo que não me apegasse à construção de um vocabulário específico, nessas experimentações com os alunos de 9.º anos, continuo a experimentar proposições advindas do treinamento em *Viewpoints*,



vivenciado em momento de pesquisa de mestrado com o Coletivo Teatro da Margem, dirigido por Narciso Telles e, posteriormente, com integrantes da Trupe de Truões.

No 2.º semestre de 2014, continuei as experimentações nos espaços externos da sala de aula, adotando a seguinte sequência:

- Leitura coletiva do texto a ser trabalhado pelo grupo e discussões sobre o tema. Apresentei a uma turma de 9.º ano o texto teatral do romeno *Matei Visniec, O lavador de cérebros* (2012). Este já havia sido trabalhado em outro grupo, e eu considerava-o capaz de instigar os jovens-atores, tanto por seu tema quanto pela estrutura dramatúrgica sem história ou personagens (diferente do que eles conheciam até então como texto para teatro). O texto foi pretexto para ocuparem espaços da escola e criarem imagens, em um percurso inverso do que tinha sido sugerido no ano anterior sem contudo, perder de vista a investigação da própria inventividade;
- Divisão em grupos menores para criação de cena inspirada em fragmentos do texto, a ser apresentada em espaço externo da sala de aula;
- Discussão com o grupo a respeito da relação com o espaço e da cena;
- Elaboração da transição de um espaço para outro;
- Seleção de algum referencial de trabalho performático como suporte para a pesquisa, apropriando-se e ressignificando o trabalho alheio. Em nosso experimento, aproximamos-nos de *Os cegos*, trabalho do Desvio Coletivo⁵, rede de criadores em cena performativa. Esse



trabalho do Desvio Coletivo, aparentemente simples, consistia em uma caminhada em câmera lenta de um grupo de vinte a trinta pessoas vestidas de executivos, cobertas de argila, com os olhos vedados por uma gaze branca. Apresentada em diversas cidades do Brasil e do mundo, a *performance* percorre um trajeto de lugares de poder como fóruns, prefeituras, bancos e centros administrativos, transgredindo a ordem, alterando a paisagem cotidiana desses lugares com imagens do corpo;

- Projeção e execução das interferências da obra artista no processo criativo engendrado.

Observamos jovens-atores do 9.º ano em cena da ação performática *O lavador de cérebros*⁶, desenvolvida em vários espaços da Eseba (Figura 4). Utilizamos esse trabalho como referência visual e transgressora para, também, propor que o elenco estivesse coberto de argila. Considero que, no espaço escolar, onde a estética teatral tende ao clichê, propor imagens corporais em espaços não convencionais, utilizando um elemento que, por si só, pode ser lido de diversas maneiras – como a argila cobrindo os corpos–, traz uma discussão pertinente sobre a própria (des)construção de clichês sociais a respeito do teatro com jovens, realizado no espaço escolar.





Figura 4: Jovens-atores na ação performática O lavador de cérebros, no encerramento da

I Semana de Arte da Eseba

Fonte: Arquivo pessoal (2014).

O impacto nos espectadores (em sua maioria pais e estudantes de outros anos de ensino), diante dessa ação performática, foi de bastante comoção e entusiasmo, apesar de desconfiar, em linhas gerais, se esse entusiasmo vem da intimidade do público com os jovens-atores ou se, realmente, eles estão fruindo o sentido da obra.

Em 2015, propus um trabalho com depoimentos, porém, como o eixo artístico ainda era a linguagem performática, além de trazer referências visuais de trabalhos de artistas de *performance*, resolvi transgredir minha imagem de professor, sendo também artista em ação, em uma proposta de reperformatar o trabalho *Emptied Gestures* da artista Heather Hansen⁷, de *New*

Orleans: desenhar, com o corpo numa folha gigante, os rastros do próprio movimento. A *performance* foi registrada (Figura 5), em que se observa minha figura suja de carvão e um pequeno público que oscilava, entrando e saindo do espaço durante o horário do intervalo para o lanche.



Figura 5: Professor Getúlio Góis em ação performática no horário do intervalo na Eseba

Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Em outro momento, organizei um roteiro de ação para que os jovens-atores pudessem experimentar uma ideia de sequência de acontecimentos, como um possível guia para sua ação diante do público. O experimento buscava suscitar, por meio de imagens em ação, reflexões a respeito da palavra que aprisiona e da palavra que liberta, assim como de transições entre o cansaço das informações e a liberdade de algo que não se conhece. Organizados em dois grupos, o



primeiro grupo deveria envolver um colega com jornal e fita crepe, até cobri-lo por completo; já o outro grupo deveria escrever, em folhas grandes, inicialmente em branco, de olhos vendados e de maneira ininterrupta. Ambos os grupos executaram essa ação por quinze minutos, sem interação entre os dois conjuntos/ambientes, em um estado mental de concentração profunda.

Depois dessa experiência, os jovens-atores deveriam criar propostas de um roteiro pessoal para uma ação performática, que seria realizada em pequenos grupos no horário do intervalo para o lanche, ou seja, com duração de vinte minutos. A proposta era colocar todos os alunos dos 9os anos (aproximadamente 45 estudantes) performando simultaneamente, sem aviso prévio ao público (alunos dos demais anos de ensino), expondo questões que os inquietassem, traduzidas em imagens corporais.

244



Nessa fase de elaboração do trabalho, os grupos deveriam discutir, durante duas aulas, detalhes de sua apresentação. Esses momentos de condução distanciada foram muito importantes para que os jovens-atores assumissem para si o compromisso da ação performática, discutindo questões de produção que viabilizariam as ideias geradas pelo próprio grupo. Claro que realizei intervenções, lançando questões aos grupos, porém, como esse diálogo apoiava-se no desejo de cada agrupamento, as orientações respeitavam questões específicas, evitando desgastes na relação: com os mais envolvidos, era possível dialogar, tornando a ação mais complexa; com os menos envolvidos, configurou-se a oportunidade de auxiliá-los de mais perto a descobrirem possibilidades. O registro dessa fase não tinha forma definida, sendo que a ideia poderia ser sintetizada por meio de escrita ou desenho, com o intuito de auxiliar no resgate das discussões de cada grupo. A ideia deles era cobrir todo o corpo de uma

jovem-atriz com papéis *post-it*, para expressar a ideia de que a todo instante se sentiam rotulados pelos seus comportamentos e, principalmente, pela aparência física. A imagem (Figura 6), representa o registro de um dos grupos envolvidos na atividade.

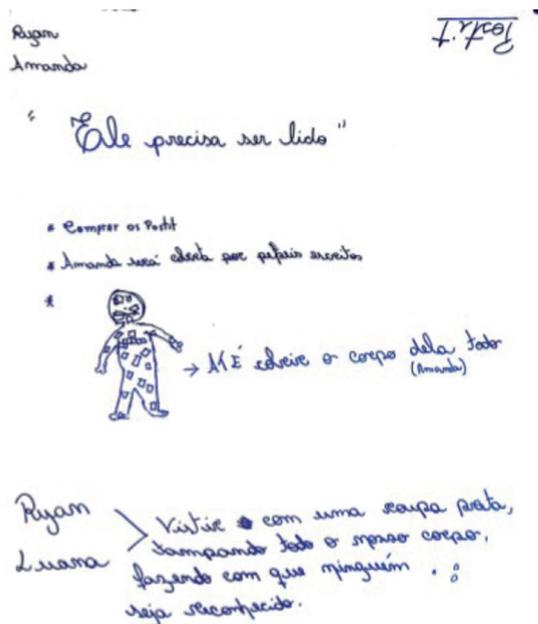


Figura 6: Registro de roteiro de ação performática de grupo de jovens-atores do 9.º ano

Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Em um momento seguinte, detive-me em apenas organizar os espaços de ação de cada grupo e o dia do encontro. E, sem ensaio, agiram. Em uma mesa, garotas comiam doces de mãos amarradas. Em outro espaço, um rapaz com um vestido feminino comia uma cebola, olhando para dois seres de cabeças de caixa com os símbolos masculino e feminino. Outro fazia exercícios vocais enquanto era assistido por outros que, entediados, comiam pipoca. Jogadores de dama utilizavam brigadeiro como peças que eram comidas. Um grupo enrolava o corpo de um colega, com barbante,



junto a colunas de uma varanda. Outra escrevia a uma mãe cartas que eram entregues ao público por uma garota escoteira. Um grupo de pedintes estáticos com pratos vazios e placas com os dizeres “Revolucionar é preciso”.

A mobilização causada por essa ação, realizada no horário do intervalo, trouxe ao grupo de jovens-atores a satisfação do reconhecimento do poder modificador de estruturas próprias da *performance*. O discurso corporal, em detrimento do uso da palavra ou da história e de sua capacidade polissêmica, instigou o público a criar sua leitura para o que estava sendo apresentado. Eu sabia que, depois de experimentar o prazer do encontro com o espectador e da força transgressora, teria um nível mais aprofundado de engajamento daqueles jovens-atores – ou pelo menos assim esperava. À volta dos jovens-atores, encontra-se o público, em atitude de observação e questionamento, configurando outras relações com o intervalo do lanche e mesmo com os próprios colegas, que estavam se apresentando em um dos momentos da *performance* (Figura 7).

246



Figura 7: Registro de ação performática de grupo de jovens-atores do 9.º ano

Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Em cada ano de ensino optei por uma divisão entre dois semestres, com mostra de trabalhos ao final de cada um deles, seguindo as características de experimentações – desenvolvidas por meio de tentativas – ao longo da pesquisa de doutoramento, iniciada em 2013, e que chegou em 2016 na seguinte estrutura metodológica:

- 1º semestre: investigação de referências estéticas, com procedimentos específicos, estruturados para cinquenta minutos de aula semanais. Nessa fase, minha condução faz-se mais presente, solicitando dos jovens-atores a criação de estruturas cênicas, a partir de disparadores cênicos selecionados inicialmente por mim, os quais dispõem a vivência artística do professor-artista como referencial inicial;
- 2º semestre: a partir das experiências do 1º semestre, oportunisto uma relação de tempo estendido para a criação do jovem-ator. Nessa fase, a condução do professor mostra-se menos presente, sendo que este assume a figura do diretor de cena, ou encenador, ou mesmo, em alguns casos, de um conselheiro de processos criativos.

Assim, no 2º semestre de 2015, iniciamos outro processo de criação, sem desconsiderar um momento de compartilhamento cênico público como parte importante do processo. Era objetivo de nossa pesquisa que, questões da cultura juvenil viessem à tona, com o intuito de fomentar a autonomia criativa dos jovens-atores, considerando suas identidades como pontos de estímulo às descobertas de expressividades.

Cada jovem-ator, a meu pedido, trouxe para a sala de trabalho uma caixa de objetos e, mostrando-a



aos colegas, revelava histórias às quais os objetos remetiam. Nesse clima de confiança, foi trazida, para o espaço escolar, a sensibilidade do corpo repleto de experiências que, por vezes, o ensino formal não abarca. Tivemos, eu e os jovens-atores, a oportunidade de escutar relatos repletos de emoção enquanto jovens-atores rememoravam mágoas, afetos ausentes, momentos felizes, resgate e compartilhamento de memórias.

Oi, eu sou o Roberto. Hoje estamos em 2011 e estou com 11 anos. Minha vida é muito comum, nada que vocês gostariam de ouvir. Pensei em falar do meu pai, ah... não sei se devo falar disso. Não sei se vocês vão querer saber sobre Matheus que nasceu dia 23 de abril de 1963. Não sei se deveria falar que ele mora em uma fazenda, mas seria importante dizer a vocês que desde que nasci eu sou filho dele e ele é meu pai. Acreditem, ele é meu pai já faz mais de 11 anos. Alguém de vocês já teve o mesmo pai por tanto tempo? Estamos em 2011, somente para eu dizer que ganhei um show de calouros e ganhei 500 reais. Não queria dizer, mas comprei meu *vídeo game* com esse dinheiro, um *play station 2* do camelódromo. Hoje, final do ano de 2011, ainda estou com 11 anos. Essa história tenho medo de dizer, vocês não estariam dispostos a me ouvir, ainda mais para falar que desses tempos atrás até os dias de hoje, meu pai mudou muito, o que será?... Mas não tem importância, eu amo ele! (ARQUIVO PESSOAL)⁸.

Em seguida, solicitei que os jovens-atores transcriassem seus relatos orais para uma versão escrita, no intuito de poetizar a palavra, reelaborando a experiência da narrativa pessoal para um texto possível de ser utilizado em cena, inclusive por outro ator. É possível observar a aproximação do texto criado pelo jovem-ator, citado acima, com outro texto teatral, *Alcubierre*, de Alex Cassal⁹, que apresentei à turma



como referência criativa da utilização de depoimento pessoal:

Hoje é 18 de fevereiro de 1979. Eu tenho doze anos e sou o pré-adolescente mais solitário do sistema solar - nesta época, ainda com nove planetas, Mercúrio, Vênus, Terra, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Netuno e Plutão. Eu estou saindo da biblioteca onde passo quase todas as minhas tardes e levo três livros debaixo do braço: 'Um estranho numa terra estranha', de Robert Heinlein; 'Moby Dick', de Herman Melville; e 'Robison Crusóé', de Daniel Defoe. Eu tenho fortes ataques de asma, sou viciado em açúcar e uso óculos de lentes grossas, a haste colada com fita adesiva. Eu tenho um aquário, onde os peixes morrem, até restar apenas um, ou nenhum. Quando isso acontece, meu pai cola no vidro do aquário uma etiqueta que diz: há vagas no pensionato (CASSAL, 2009).

Estimulados pela dramaturgia de Cassal e pelos depoimentos curtos criados pelos jovens-atores, experimentamos jogos de imagens corporais e a leitura aleatória dos depoimentos, que delimitavam uma área de atuação, dispostos no chão em envelopes.

Como proposta estética para essa encenação, a ser apresentada no final do ano, propus utilizar a sala de aula, porque era meu desejo trabalhar com esse espaço emblemático da escola, estruturado em relações tão distintas das quais o ensino de teatro propunha. Os objetivos eram profanar o espaço com a expansão das ações corporais e conduzir uma construção estética à partir dessa liberdade. Tais objetivos traziam ao grupo a dimensão da arte em seu papel questionador das estruturas das quais fazemos parte em sua manutenção de normas ou na reinvenção de novas possibilidades.

Nas imagens corporais realizadas nas experimentações, abríamos espaço afastando as cadeiras e mesas para os cantos da sala e



as utilizávamos vez ou outra como apoio para movimentações (Figura 8). Contudo, era nas relações interpessoais que o corpo, expandido no espaço, encontrava seu ponto de maior transgressão. O toque, o contato físico dentro do jogo cênico, em diversos momentos, encontra barreiras de manifestar-se, visto que as relações corporais são desencorajadas no espaço escolar. Em várias discussões, estudantes relatavam que eram mal compreendidos nas manifestações de afeto e de abraços entre eles. Sendo assim, essas imagens passaram a ganhar força expressiva em nosso processo criativo.



250



Figura 8: Experimentações de ação performática dentro do espaço de sala de aula com jovens-atores dos 9.º anos

Fonte: Arquivo pessoal (2015).

Certa manhã, ao chegar à escola para mais um dia de trabalho, encontrei uma professora com uma turma de estudantes do lado de fora, na rua em que fica o estacionamento. Todos com cadernos na mão observavam o espaço e faziam anotações. Empolgado com a ação, aproximei-me da professora e felicitei-a pela ação de retirar os estudantes da sala de aula tradicional. Entretanto, a colega professora mostrou-

se um tanto decepcionada com a apatia de alguns estudantes, que se sentiam cansados corporalmente por estarem em pé, ao invés de caminhando e relacionando-se com o espaço de maneira ativa, em vez de estarem sentados e acomodados, como sempre. Registrei o fato na memória e, neste momento, ele retorna, solicitando-me atenção.

Reflieto. Existem, na arquitetura escolar, espaços de possibilidades de expansão corporal e, mesmo que esses espaços sejam utilizados em momentos de carga horária restrita, fazem parte do cotidiano da escola. Esses espaços não são caracterizados como lugar de trabalho (exceto pela prática inventiva de alguns professores). E, por mais que disciplinas como Educação Física ou Arte apropriem-se desses espaços para suas práticas, imbuídos de experimentações e reflexões pertinentes ao ensino, existe uma construção social de que o saber do corpo e suas ações não caracterizam necessariamente um campo de conhecimento relevante para o fim a que a escola se propõe. A dicotomia corpo-mente ainda se faz fortemente presente na escolarização, e as salas de aula tradicionais revelam-se espelhos do sistema que privilegia a cognição dissociada do corpo. O espaço e o tempo reduzidos dificultam, mas não impedem a manifestação física em sua potência inventiva e reflexiva; entretanto o corpo permanece silenciado, no intuito de demonstrar concentração e produtividade.

As imagens do corpo são construídas e perpetuadas, nessa cultura escolar, arraigadas no cotidiano, e é possível ouvir ecoando, nesse espaço, frases que determinam essa construção: “Calem a boca”, “Fiquem quietos”, “Sentados”, “Virem pra frente”, “Professora, eu posso ir ao banheiro?”...

Lakoff e Johnson (2002), despertam a nossa atenção para aspectos metafóricos intrínsecos aos conceitos a que recorreremos e que são possíveis de



serem verificados na linguagem. Para os autores, a metáfora estrutura, culturalmente, o que fazemos quando nos relacionamos com determinado conceito. Nesse sentido, como no conceito de discussão está sedimentada a metáfora de guerra, penso que as imagens corporais de autoridade e de determinados comportamentos aceitos como os corretos, no âmbito escolar, estão sedimentados como metáforas em nosso modo de vivenciar a escola.

O que proponho é a subversão, em ação, das imagens do corpo instituídas e emblemáticas das relações vivenciadas pelos agentes do processo de ensino- aprendizagem – conhecidos, no âmbito escolar, como professor e estudante, mas aos quais prefiro me referir como artistas: artista-docente e jovens-atores. E mesmo que não seja possível modificar a estrutura de uma instituição, essas mesmas ações e relações podem provocar modificações que, com o tempo, reverberam e propõem novas culturas corporais e novas metáforas para o espaço escolar.

252



Quais os gestos transgressores que compõem minha prática e ressignificam, ou mesmo modificam, as relações entre os envolvidos nos processos de criação no espaço escolar? Se os gestos não escreverem no cotidiano novas relações, se a corporeidade realmente não for considerada dentro dos processos de ensino como lugar de apreensão da experiência, as relações anteriores permanecerão arraigadas e modificadas apenas em discurso.

Encontro uma questão que me causa bastante incômodo: a possibilidade de expansão deste trabalho esbarra em uma estrutura maior, na qual estou inserido. Qualquer mudança mais significativa como ampliação de horários, projetos interdisciplinares, ampliação do discurso do corpo em outras disciplinas, eliminação de notas, planos de curso experimentais e pautados na potência e na relação proporcionada pelo

ato educativo, a reconfiguração física dos espaços, enfrentam uma estrutura política e social arraigada e sedimentada em antigas crenças de um modo de ser e relacionar-se com o mundo.

Notas:

¹ Observo que a auto-etnografia é uma metodologia recente e ainda pouco utilizada no teatro e, por isso mesmo, há pouco material publicado a seu respeito. Entretanto, pelas poucas referências que acessei (FORTIN, 2009; VERSIANI, 2005; ELLIS, ADAMS, BOCHNER, 2010), considero que, dentre as várias abordagens de pesquisa, faz-se necessário também que artistas que desejem pesquisar suas próprias práticas possam contribuir, inclusive porque o intuito maior da autoetnografia é dar compreensão às histórias pessoais. Nesse caminho de pesquisa, noto nessa metodologia uma possibilidade de transformar a própria ação subjetiva de criar arte (auto) em algo que possa ser descrito (grafia) e teorizado para compreensão de uma experiência em um campo cultural (etno): experiências singulares de percursos de aproximações e pertencimentos com diversos grupos socioculturais, saberes e relações.

² “Para o desenvolvimento das atividades do componente curricular Arte, a ESEBA dispõe de cinco “salas ambiente de artes” exclusivamente voltadas ao trabalho nas linguagens ofertadas. (...) É que por terem o espaço físico relativamente pequeno, não é viável acolher uma quantidade maior de alunos do que aquela normalmente estabelecida para as turmas de Arte do Ensino Fundamental regular (manhã e tarde) – cerca de 10 alunos (1º ano) a 14 alunos (2º ao 9º anos). Além disso, o limitado espaço físico não permite um trabalho que demande a livre movimentação dos alunos e a expressão corporal, por exemplo. Por essa razão, para que sejam garantidos os processos de ensino-aprendizagem em teatro, o anfiteatro da ESEBA tem sido o principal espaço ocupado pelo docente (com seus estagiários/bolsistas de graduação) e pelos discentes envolvidos no trabalho com essa linguagem formalmente estabelecida na ESEBA a partir de 2010.” (PCE ARTE, 2014).

³ Em consonância com o pensamento de autores como Isabel Marques (2014) e Márcia Strazzacappa (2014), considero que possuir conhecimento sobre arte não garante um saber da práxis como também não determina a habilidade e a qualidade de seu ensino. Utilizo o termo artista-docente no intuito de explicitar a relação entre o fazer arte e o ensinar arte no mesmo sujeito e a relação de validação da produção realizada em espaço escolar pelos jovens-atores e pelo professor-encenador. Aquele que escolhe a carreira de professor raramente enxerga-se como artista. As crenças artísticas não estão separadas da realidade da sala de trabalho que, inclusive, nesta pesquisa, configura-se em alguns momentos como sala de ensaio.





⁴ Maria Lyra (nome artístico) é docente substituta na área Interpretação/Voz no curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia; mestre em Artes, subárea Teatro, na linha de pesquisa Práticas e Processos do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia; graduada em Teatro, 2014 (Licenciatura) e Letras (2003), pela mesma universidade; especializada em Arteterapia pela Universidade São Marcos; Atriz, Arteira, Professora de Teatro, Escritora, Experimentadora e Cantadeira. Ela vem pesquisando a área de Voz e suas poéticas; integrou o Grupo de Pesquisa Sobre Práticas e Poéticas Vocais (diretório CNPQ) desde 2009, coordenado pelo Prof. Dr. Fernando Aleixo. Durante a graduação realizou Iniciação Científica por dois anos consecutivos, pesquisando a relação espaço-poética do ator. Na atual pesquisa se propõe a investigar a interface voz/sagrado pensando poéticas vocais (o canto dentre elas) como possibilidade de potencializar a presença do ator e do ser. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/5433805711516449>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

⁵ O Desvio Coletivo é uma rede de criadores em cena teatral contemporânea que atua na zona de fronteira entre o teatro, a *performance* e a intervenção urbana. Recentemente em São Paulo, em protesto contra a reorganização escolar proposta pelo governador Geraldo Alckmin, realizaram a ação performática “Interditados: Ocupar e Resistir”, juntamente com estudantes da Ocupação Maria José. Eles foram para a frente do MASP, na Avenida Paulista, e enrolaram-se em faixas de interdição. Disponível em: <<http://www.desvicoletivo.com/>>. Acesso em: 18 out. 2016.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_Gqwh0hC7ng&t=33s>. Acesso em: 24 jun. 2016.

⁷ Como visto no Capítulo 2 desta tese, Heather Hansen é uma artista de *performance* contemporânea e de dança, em *New Orleans*. Seus trabalhos buscam capturar seus movimentos de dança em um grande pedaço de papel e um pouco de carvão. Disponível em: <<https://vimeo.com/75185969>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

⁸ Depoimento escrito por jovem-ator após apresentação da caixa de objetos. Os nomes foram modificados nesta publicação.

⁹ Alex Cassal (Porto Alegre/RS, 1967) é ator, coreógrafo, dramaturgo e diretor.

BIBLIOGRAFIA

CASSAL, Alex. **Alcubierre**. 2009. Disponível em: <https://issuu.com/spescoladeteatro/docs/alcubierre_alex_cassal>. Acesso em: 10 de março de 2015.

CORTELLA, Mario Sergio; DIMENSTEIN, Gilberto. **A era da curadoria**: O que importa é saber o que importa! Educação e formação de pessoas em tempos velozes. Campinas, SP: Papyrus 7 Mares, 2015.

DUVIGNAUD, Jean. **Sociologia do comediante**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. **Autoethnography**: an overview. Historical Social Research, v. 36, n. 4, p. 273-290, 2011. Disponível em: <<http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/36323>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Parâmetro Curricular da Eseba / Arte**. Uberlândia, MG, 2014.

FORTIN, Sylvie. **Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística**. Cena, Porto Alegre, n. 7, p. 77-88, 2009.

LAKOFF, George, JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Coordenação de Tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002.

LAROSSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.



MARQUES, Isabel. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. *In: Revista Ouvirouver*. Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 230-239 jul. | dez., 2014.

MOSTAÇO, Eldécio. Fazendo cena: a performatividade. *In: Sobre Performatividade*. Mostaço, Edécio; Orofino, Isabel; Baumgartel, Stephan; Collaço, Vera (organizadores). Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STRAZZACAPPA, Márcia. Imersões poéticas. *In: ARJ – Art Research Journal*. Brasil. v. 1, n. 2, 2014.



SOBRE AS ORGANIZADORAS

FLAVIANA GASPAROTTI NUNES. LICENCIADA EM GEOGRAFIA, MESTRE E DOUTORA PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (UNESP/PRESIDENTE PRUDENTE) E PÓS-DOUTORA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). PROFESSORA ASSOCIADA DO CURSO DE GEOGRAFIA E VINCULADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - MESTRADO E DOUTORADO - DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD). PESQUISA OS TEMAS: ENSINO DE GEOGRAFIA, LINGUAGENS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. CURRÍCULO LATTES: [HTTP://LATTES.CNPQ.BR/6054462862933545](http://lattes.cnpq.br/6054462862933545).

ÍNIA FRANCO DE NOVAES. LICENCIADA EM PEDAGOGIA (UNIUBE) E GEOGRAFIA, ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO, MESTRE EM GEOGRAFIA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU) E DOUTORA EM EDUCAÇÃO PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). PROFESSORA DE GEOGRAFIA DA CARREIRA DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (CAP ESEBA / UFU). PESQUISA OS TEMAS QUE ABORDEM A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, EDUCAÇÃO E IMAGENS, ALFABETIZAÇÃO GEOGRÁFICA, FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE E CURRÍCULO(S). CURRÍCULO LATTES: [HTTP://LATTES.CNPQ.BR/3560308445525538](http://lattes.cnpq.br/3560308445525538).





SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

CÉSAR DONIZETTI PEREIRA LEITE. GRADUADO EM PSICOLOGIA PELA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS (PUC), MESTRE E DOUTOR EM EDUCAÇÃO PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP) E PÓS-DOUTOR PELA FLACSO/ARGENTINA E PELA UNIVERSIDADE COMPLUTENSE/MADRID É LIVRE DOCENTE PELA UNIVERSIDADE JÚLIO DE MESQUISA (UNESP-RIO CLARO). PROFESSOR ADJUNTO UNESP-RIO CLARO E FOI PROFESSOR VISITANTE NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE LEUVEN/BÉLGICA. TEM EXPERIÊNCIA NA ÁREA DE PSICOLOGIA, COM ÊNFASE EM PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA EDUCAÇÃO, ATUANDO PRINCIPALMENTE NOS SEGUINTE TEMAS: EDUCAÇÃO, INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA, LINGUAGEM E ENSINO E APRENDIZAGEM, PRODUÇÃO IMAGÉTICA E CINEMA. CURRÍCULO LATTES: [HTTP://LATTES.CNPQ.BR/6992448529240189](http://lattes.cnpq.br/6992448529240189).

259



CLÁUDIA SENEME DO CANTO. GRADUADA EM JORNALISMO PELA UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, ESPECIALISTA EM ROTEIRO EM ÁUDIO E AUDIOVISUAL PELA PUC-SP E MESTRE EM EDUCAÇÃO PELO INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL JULIO DE MESQUITA (UNESP - RIO CLARO). CINEASTA. TEM EXPERIÊNCIA NA ÁREA DE ARTES, COM ÊNFASE EM AUDIOVISUAL. INTEGRANTE DO GRUPO DE PESQUISA E PRÁTICA CINEMATOGRAFICA KINO-OLHO E PARTICIPANTE DO LABORATÓRIO DE IMAGEM EXPERIÊNCIA E CRIAÇÃO - GRUPO IMAGO/UNESP-RIO CLARO. CURRÍCULO LATTES: [HTTP://LATTES.CNPQ.BR/1119919734394139](http://lattes.cnpq.br/1119919734394139).

CLÁUDIO BENITO OLIVEIRA FERRAZ. MESTRE E DOUTOR EM GEOGRAFIA PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). PROFESSOR ASSISTENTE UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP - PRESIDENTE PRUDENTE). COORDENA O GRUPO DE PESQUISA LINGUAGENS GEOGRÁFICAS. MEMBRO DA REDE GEOGRAFIAS, IMAGENS E EDUCAÇÃO. PARTICIPA DO GRUPO DE PESQUISA GEOGRAFIA, LITERATURA E ARTE. PESQUISA AS

CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA, PRINCIPALMENTE NA RELAÇÃO ENTRE OS PENSAMENTOS DE FRIEDRICH NIETZSCHE E GILLES DELEUZE, PARA COM O PENSAMENTO GEOGRÁFICO. ATUA NOS SEGUINTE TEMAS: ENSINO, LINGUAGEM, EPISTEMOLOGIA, IMAGEM (CINEMA, FOTOGRAFIA E PINTURA) E LITERATURA. CURRÍCULO LATTES: [HTTP://LATTES.CNPQ.BR/7690268859297491](http://lattes.cnpq.br/7690268859297491).

FERNANDO HENAO. MAESTRO EN ARTES PLÁSTICAS. UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. ESPECIALISTA EN PEDAGOGIA DEL LENGUAJE AUDIOVISUAL. UNIVERSIDAD EL BOSQUE MAGISTER EN HISTORIA DEL ARTE, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA DOCENTE UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA.

GETÚLIO GÓIS DE ARAÚJO. LICENCIADO EM TEATRO, MESTRE EM ARTES PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU) E DOUTORANDO EM ARTES CÊNICAS PELO DINTER UNIRIO/UFU. PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (CAP ESEBA/UFU). FAZ PARTE DO GRUPO DE PESQUISA SPIRAX – ARTE, CORPO E EXPERIÊNCIAS CRIATIVAS EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM, LIGADO AO CURSO DE DANÇA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). ATUA COMO ATOR E COLABORADOR DO GRUPO TEATRAL TRUPE DE TRUÕES, ALÉM DE ATUAR EM OUTROS PARCEIROS. DESENVOLVE PROJETOS ARTÍSTICOS EM TEATRO RELACIONADOS À CULTURA JUVENIL E IMPROVISAÇÃO TEATRAL EM PROCESSOS CRIATIVOS. CURRÍCULO LATTES: [HTTP://LATTES.CNPQ.BR/7690268859297491](http://lattes.cnpq.br/7690268859297491).

GISELE GIRARDI. LICENCIADA E BACHAREL EM GEOGRAFIA, MESTRE E DOUTORA EM GEOGRAFIA, AMBOS PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP) E PÓS-DOUTORA EM EDUCAÇÃO PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP). PROFESSORA ASSOCIADA NO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS E VINCULADA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO – EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES). COORDENA O GRUPO DE PESQUISA CNPQ POESI –



POLÍTICA ESPACIAL DAS IMAGENS CARTOGRÁFICAS. É MEMBRO DA REDE DE PESQUISA “IMAGENS, GEOGRAFIAS E EDUCAÇÃO”. PESQUISA OS TEMAS CARTOGRAFIA GEOGRÁFICA, IMAGEM CARTOGRÁFICA E PENSAMENTO SOBRE O ESPAÇO E MAPEAMENTO COLABORATIVO E PARTICIPATIVO. CURRÍCULO LATTES: [HTTP://LATTES.CNPQ.BR/6401645083624025](http://lattes.cnpq.br/6401645083624025).

IARA VIERA GUIMARÃES. LICENCIADA EM GEOGRAFIA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU), MESTRE EM GEOGRAFIA HUMANA E DOUTORA EM EDUCAÇÃO PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP) E PÓS-DOUTORA EM EDUCAÇÃO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). PROFESSORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO- EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). INTEGRA A COORDENAÇÃO DO GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO DOCENTE, SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA (GEPEGH). PESQUISA OS TEMAS ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA, METODOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ARTEFATOS MIDIÁTICOS E ENSINO DE GEOGRAFIA. CURRÍCULO LATTES: [HTTP://LATTES.CNPQ.BR/9760073640184964](http://lattes.cnpq.br/9760073640184964).

MARÍA ALEJANDRA TABORDA. LICENCIATURA EM GEOGRAFIA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN), MAESTRÍA/MAGISTER UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA - UPTC - SEDE TUNJA E DOCTORADO EN EDUCACIÓN UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UPN). PROFESOR UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (UNICOR). ÁREA DE BÚSQUEDA: CIENCIAS SOCIALES, CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, EDUCACIÓN GENERAL (INCLUYE CAPACITACIÓN, PEDADOGÍA) E ACTUACIÓN.

VERÓNICA HOLLMAN. LICENCIADA EN GEOGRAFÍA, UNIVERSIDAD NACIONAL DEL COMAHUE, ARGENTINA. MASTER OF ARTS. THE UNIVERSITY OF BRITISH COLUMBIA (CANADÁ). DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES. FLACSO (FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES). BUENOS AIRES. INVESTIGADORA ADJUNTA



CONICET. SEDE DE TRABAJO: INSTITUTO DE GEOGRAFÍA “ROMUALDO ARDISSONE”. FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. JEFE DE TRABAJOS PRÁCTICOS ORDINARIA CON DEDICACIÓN SIMPLE. UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. DEPARTAMENTO GEOGRAFÍA. ÁREA SOCIO-ECONÓMICA. CÁTEDRA GEOGRAFÍA DE AMÉRICA LATINA. ÁREAS DE ESPECIALIZACIÓN: SOCIOLOGÍA DE LA DISCIPLINA ESCOLAR (DOCTORADO) - GEOGRAFÍA CULTURAL (DOCTORADO Y POS-DOCTORAL)- GEOGRAFÍA ECONÓMICA (MAESTRÍA).

WENCESLAO MACHADO DE OLIVEIRA JUNIOR. GRADUADO EM GEOGRAFIA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF), MESTRE E DOUTOR EM EDUCAÇÃO PELA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP) E PÓS-DOUTOR PELA UNIVERSIDADE DO MINHO/PORTUGAL. PROFESSOR NO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO, LINGUAGEM E ARTE E DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO – EM EDUCAÇÃO, PESQUISADOR DO LABORATÓRIO DE ESTUDOS AUDIOVISUAIS (OLHO) AMBOS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO (UNICAMP). PESQUISA A INTERFACE ENTRE IMAGENS E EDUCAÇÃO EM SUAS CONEXÕES COM AS GEOGRAFIAS. ATUALMENTE TEM FOCADO SUAS PESQUISAS NAS RELAÇÕES E EXPERIMENTAÇÕES ENTRE CINEMA E ESCOLA. CURRÍCULO LATTES: [HTTP://LATTES.CNPQ.BR/9760073640184964](http://lattes.cnpq.br/9760073640184964).





