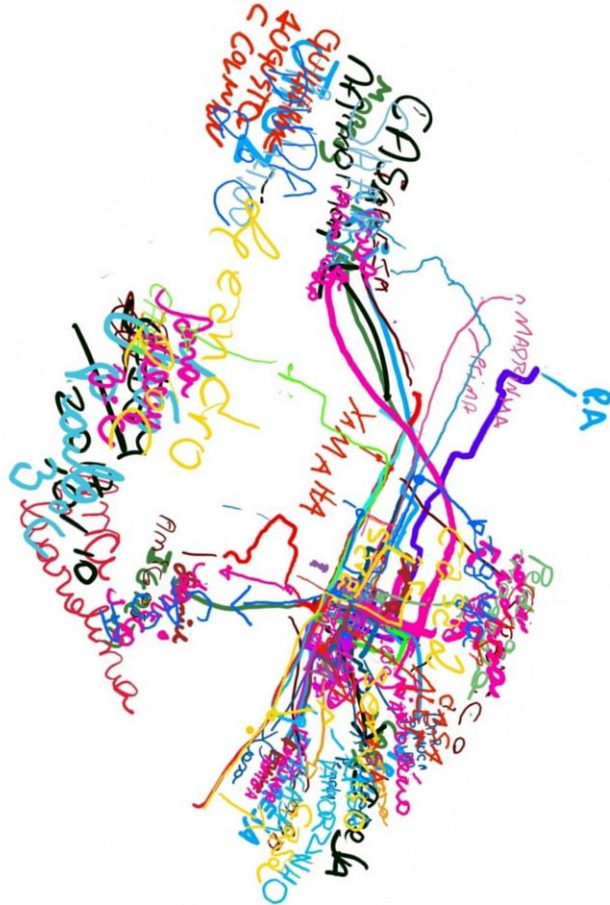


**LUGAR, MOVIMENTO E CONHECIMENTO - CARTOGRAFIAS DE
DOURADOS (MS) POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**



LAIO GUIMARÃES FREITAS

**PPGG – UFGD
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

F8661 Freitas, Laio Guimarães

Lugar, movimento e conhecimento : cartografias de Dourados (MS) por
estudantes do ensino médio / Laio Guimarães Freitas -- Dourados: UFGD, 2018.
82f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Flaviana Gasparotti Nunes

Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Ciências Humanas,
Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Cartografias alternativas. 2. Educação geográfica. 3. Estudantes do ensino
médio. 4. Outras cartografias. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
CURSO DE MESTRADO**

LAIO GUIMARÃES FREITAS

**LUGAR, MOVIMENTO E CONHECIMENTO - CARTOGRAFIAS DE
DOURADOS (MS) POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

**Dourados-MS
2018**

**“LUGAR, MOVIMENTO E CONHECIMENTO – CARTOGRAFIAS DE
DOURADOS (MS) POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO”**

BANCA EXAMINADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

Presidente / Orientadora
Profª Drª Flaviana Gasparotti Nunes

1º Examinador
Prof. Dr. Marcos Leandro Mondardo

2º Examinadora
Profª Drª Gisele Girardi

Dourados, 18 de maio de 2018.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
CURSO DE MESTRADO**

LAIO GUIMARÃES FREITAS

**LUGAR, MOVIMENTO E CONHECIMENTO - CARTOGRAFIAS DE
DOURADOS (MS) POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – Curso de Mestrado da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia, na área de concentração Produção do Espaço Regional e Fronteira.

Orientadora: Profa. Dra. Flaviana Gasparotti Nunes.

**Dourados-MS
2018**

AGRADECIMENTOS

São muitos os agradecimentos a pessoas que fizeram parte deste trabalho; agradeço primeiramente o amor, o apoio, estímulo e ajuda da minha mãe Scheilla Guimarães da Silva e do meu pai José Daniel de Freitas Filho. Pais que também são professores e amigos que sempre me ajudaram e estiveram ao meu lado desde o meu nascimento a conclusão deste trabalho. Agradeço aos meus irmãos Marina Guimarães Freitas e Vinício Guimarães Freitas, aos meus avós Maria da Glória Dorileu de Freitas e José Daniel de Freitas e todas os meus Tios e Tias que sempre estiveram presentes na minha vida.

Agradeço a orientadora Profa. Dra. Flaviana Gasparotti Nunes que me estimulou a desenvolver a pesquisa, acreditou no meu trabalho e nas minhas propostas. Os caminhos que a orientação abriu me trouxeram conhecimento, amigos e muitas conquistas pessoais e profissionais.

Ao Prof. Dr. Claudio Benito Ferraz, que sempre nos estimulou, em reuniões de grupo e encontros, nos instigava a criar e pensar, trazendo para a discussão acadêmica outras influências dentro da música, filosofia e a arte.

Agradeço à banca de qualificação pela contribuição em suas arguições com novos olhares e reflexões sobre o trabalho: Giseli Girardi e Marcos Mondardo. Aos professores que ofertaram disciplinas e conversas que foram de extrema importância para construir este trabalho e em nossa formação como um todo: Flaviana Gasparotti Nunes, Cláudio Benito, Douglas Santos, Edvaldo Moretti e Silvia Rabello. Aos professores que contribuíram para minha formação acadêmica, meus professores das Ciências Sociais. Agradeço em especial a memória do Músico e professor Thomas, que esteve presente em ideias e músicas que me apresentou, obrigado por me ensinar a observar outras linguagens dentro da música e das artes em geral. Também devo um agradecimento em especial a memória de Helton Melchiorre um grande amigo e companheiro de ideias, conversas e experimentações.

Aos amigos da Universidade e da sala de estudos da pós-graduação: Wagner, Anedmafer, Dionnes, Bruno.

Aos amigos de convívio de conversas e alegrias, Bruno (Zoi), Julio Benatti (Julim), Eliakin (Elias), Érico (Dente), Samuel (Samuca), Leandro (Chopa), Lauriene

Seraguza (Lauris), Bianca Loureiro, Bianca Silva (Bia) , Gabi Antonietta, Raissa, aos casais de amigos Danutta Alves e Guilherme Luis (Gui), Jaime Pandolfo (Jaimin) e Gabriela Pieretti Gabi, Vanessa (Nessa) e Bruno. Aos queridos filhos dos amigos, que proporcionaram sempre, momentos de alegria: Lourenzo Pandolfo Pieretti e Sofia Aneas.

Agradeço ao grupo de pesquisa (Geo)Grafias, Linguagens e Percursos Educativos-GLPE e ao anterior Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas-GPLG que propiciaram esses encontros e discussões sobre temas que ajudaram a construir este trabalho, estimulando novas experimentações com os meios tecnológicos e outras linguagens possíveis dentro da Geografia. Agradeço aos amigos distantes, porém presentes, Aryela (Ary), Rafael Zeferino (Rafa), Vitor Reis, Gustavo (Gusta), Victor (Spvic). E em especial agradeço aos meus pais e amigos de religião, Lindalva Lodron, Lourival Lodron e Adriana Lodron.

Agradeço as escolas e os professores que contribuíram: Luana Gutierrez, Higor Lobo e Larissa Cardoso e todos os respectivos funcionários que me receberam e me ajudaram a elaborar este trabalho. Agradeço principalmente a todos os estudantes que participaram desta pesquisa, sem essas pessoas este trabalho não seria possível.

RESUMO

Este trabalho se propõe a discutir experiências envolvendo o uso de linguagens imagéticas, sobretudo cartográficas e digitais no âmbito acadêmico e escolar, partindo da ideia de que os recursos tecnológicos podem aproximar os sujeitos envolvidos na pesquisa e o uso dessas ferramentas possibilita a elaboração de materiais pelos protagonistas da mesma: estudantes do Ensino Médio de duas escolas da cidade de Dourados (MS): Escola Estadual Floriano Viegas Machado e do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) – *Campus* de Dourados. O trabalho buscou desterritorializar a linguagem cartográfica oficial através de experiências, com o intuito de “rasurá-la” pelas expressões e ideias dos estudantes das escolas pesquisadas, revelando uma multiplicidade de histórias-até-agora, expondo vozes dos estudantes do Ensino Médio sobre a cidade, fazendo ouvir vozes que até então não se ouvia. O trabalho desenvolvido possibilitou identificar quais são as ideias que os estudantes têm sobre a cidade de Dourados (MS); quais são seus referenciais de localização, quais são as ruas, caminhos que mais fazem e conhecem; quais são os locais que gostam e que não gostam, quais os locais que frequentam, a fim de elaborar uma cartografia que expresse a geograficidade do aluno, seu conhecimento, suas percepções, suas ideias sobre o território que vivem e compartilham. Acreditamos que esta pesquisa seja importante, pois possibilitará observar uma cartografia elaborada a partir das vivências dos próprios alunos.

Palavras-Chave: Cartografias Alternativas; Espacialidades; Educação Geográfica

ABSTRACT

This work proposes to discuss experiences involving the use of imaging languages, especially cartographic and digital in the academic and scholastic scope, starting from the idea that the technological resources can approach the subjects involved in the research and the use of these tools allows the elaboration of materials by the protagonists of the same: high school students from two schools in the city of Dourados (MS): School Floriano Viegas Machado and the Federal Institute of Mato Grosso do Sul (IFMS) - Dourados Campus. The work sought to deterritorialize the official cartographic language through experiences, with the aim of "shaving" it by the expressions and ideas of the students of the schools surveyed, revealing a multiplicity of stories-up to now, exposing high school students' voices about town, making voices heard that had not been heard before. The work developed allowed to identify what are the ideas that the students have about the city of Dourados (MS); what are their referentials of location, what are the streets, roads that make and know more; which places they like and dislike, which places they go to, in order to elaborate a cartography that expresses the student's geography, his knowledge, his perceptions, his ideas about the territory that he lives and shares. We believe that this research is important, since it will allow us to observe a cartography elaborated from the experiences of the students themselves.

Keywords: Alternative Cartographs; Spatialities; Geographical education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa Base.	48
Figura 2 - Mapa de aluno da Escola Estadual Floriano Viegas Machado	49
Figura 3 - Mapa de aluno da Escola Estadual Floriano Viegas Machado	49
Figura 4 - Mapa de aluno da Escola Instituto Federal <i>Campus</i> de Dourados (MS).....	50
Figura 5 - Mapa de aluno da Escola Instituto Federal <i>Campus</i> de Dourados (MS).....	50
Figura 6- Mapa de deslocamentos dos alunos da escola Estadual Floriano Viegas Machado	51
Figura 7 - Mapa de deslocamentos dos alunos da escola Instituto Federal de Dourados (MS).....	52
Figura 8 - Mapa Múltiplo Alunos do Viegas – Dourados (MS).....	52
Figura 9 - Mapa Múltiplo Alunos do Instituto Federal – Dourados (MS).	53
Figura 10 - Mapa Fusão Multipla das escolas pesquisadas	53
Figura 11 - Mapa (de) Maior – Aluno do Instituto Federal de Mto Grosso do Sul.....	55
Figura 12 - Mapa de Re(a)apresentação – Alunos da E.E. Floriano Viegas Machado de Jovens da escola Instituto Federal de Dourados (MS).	59
Figura 13 - Mapa de Re(a)apresentação – Alunos da E.E. Floriano Viegas Machado de Jovens da escola Instituto Federal de Dourados (MS).	59
Figura 14 – <i>Desenho</i> Nó e Malha por Ingold (2015).....	61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1 - O LUGAR DA PESQUISA	12
1.1 O espaço (entre o)objetivo.....	16
1.2 Porto de pesquisa (partida).....	22
1.3 Re(a)presentação do Trabalho.....	27
CAPÍTULO 2 - MOVIMENTOS E (DES)ENVOLVIMENTOS	30
2.1 Os <i>Movimentos</i> dos Mapas.....	30
2.2 Esco/ala de Corpos.....	37
2.3 Mapas (de) menores.....	41
CAPÍTULO 3 - CONHECENDO OS MAPAS	56
3.1 Pelo <i>conhecimento</i> de Mapas (de) Menores	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
ANEXOS	70

INTRODUÇÃO

O ofício de pesquisador acadêmico atravessa diversas fases de desenvolvimento nos anos em que os estudantes estão cursando a graduação. A aproximação com a pesquisa científica acontece principalmente por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) no qual este trabalho começou a ser idealizado nos anos de Graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A partir da Iniciação Científica (IC) foi possível identificar diversas dinâmicas que poderiam ser observadas e pesquisadas pela perspectiva das ciências humanas e, em especial, da Geografia. No trabalho desenvolvido na IC foram elaborados mapas nos quais se articulavam imagens e sons, sendo que a proposta era de que os mapas contribuíssem para a produção de novas formas de cartografar a vida cotidiana da cidade de Dourados (MS). Parte do trabalho da IC constituiu-se de entrevistas com estudantes do Ensino Médio da Escola Estadual Floriano Viegas Machado, localizada na porção nordeste da cidade.

Naquela pesquisa, também trabalhamos com um mapa representacional da cidade de Dourados, e, a partir deste, identificamos praças públicas dispostas nas regiões dos bairros onde os jovens residem. Tais praças públicas são produtos de políticas públicas para suprir necessidades locais de lazer e socialização e esses equipamentos urbanos podem ser facilmente identificados na cartografia representacional. No entanto, através das entrevistas foram percebidos longos deslocamentos que os jovens realizavam à procura de lazer e socialização e comparações do seu território com territórios vizinhos, destacando diferenças entre seu bairro e outros considerados de classe média e/ou entre sua cidade e cidades de outros estados, consideradas pelos entrevistados como referencial de “desenvolvimento”.

Grande parte do trabalho realizado naquela oportunidade permitiu diversos questionamentos com relação às dinâmicas representacionais e territoriais; o levantamento e análise de dados se deu ao longo de todo o projeto de pesquisa de IC, que foi finalizada no ano de 2015. No entanto, mesmo após o término da pesquisa inicial, ainda existia um conjunto expressivo de dados e informações que fomentavam outros questionamentos e hipóteses em torno da relação de jovens estudantes do Ensino Médio com a cidade de Dourados (MS).

O trabalho desenvolvido na IC culminou com a produção de um mapa sonoro/imagético, constituindo-se um ensaio audiovisual que articula os conceitos de localização e lugar com as experiências sensoriais vividas em perspectiva horizontal. Tais experiências não podem ser percebidas em uma cartografia representacional na escala vertical. A partir deste entendimento, o mapa elaborado fomentava a discussão sobre como os estudantes constituem suas leituras, percepções e representações sobre a cidade de Dourados (MS).

Sendo assim, tornou-se pertinente desenvolver melhor tais questionamentos a partir do projeto de pesquisa proposto para o Mestrado com o intuito de aprofundar a análise e reflexão em torno dessas dinâmicas e suas possibilidades de re(a)presentação. Desse modo, a partir do caminho iniciado pela IC, foi possível identificarmos novas trilhas para um outro trabalho e, a partir desse movimento, a presente pesquisa começou a ser idealizada.

Esta dissertação também é resultado de trabalhos, atividades e discussões desenvolvidas na nossa permanência no Programa de Pós-Graduação da UFGD, Mestrado em Geografia (PPGG) entre os anos de 2016 a 2018. Nesse período foram cursadas disciplinas oferecidas pelo PPGG/UFGD, bem como a produção de artigos, participação e desenvolvimento de atividades, reuniões e debates no Grupo de Pesquisa (Geo)grafias, Linguagens e Percursos Educativos e, ainda, o desenvolvimento de atividades voltadas propriamente à pesquisa de dissertação como o levantamento dos referenciais bibliográficos, entrevistas, coleta de dados e elaboração do texto que aqui apresentamos.

Este trabalho de pesquisa foi orientado pelo estudo e análise de linguagens geográficas e construções representacionais dos espaços no âmbito da educação e, a partir desse cenário, e principalmente a partir de cartografias, procuramos dissertar sobre temas que transitam entre as concepções sobre os espaços, experimentação e representação, dando ênfase aos movimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa bem como sua relação com a cidade e suas formas de representar (ou ainda, Reapresentar) o espaço: Dourados (MS).

Nossa proposta é refletir sobre a diversidade de *cartografias possíveis*, tendo em vista os limites da cartografia clássica e as formas dominantes de mapeamento. Acreditamos que é pertinente repensar as noções que expressam os contextos territoriais, através dos mapas (e com os mapas). A pesquisa busca expor as

possibilidades que podem ser desenvolvidas com a experimentação de linguagens que compõem a ciência geográfica (Imagens, Cartografias e Texto). A intenção é apontar outras formas de pensar a vida social de estudantes de Dourados (MS) em sua multiplicidade, movimento, diversidade e dinâmica, de forma que essa cartografia possa apontar ou estimular outros meios de estabelecer os sentidos de nosso lugar no mundo.

A pesquisa pautou-se em grupos de estudantes do Ensino Médio de duas escolas públicas da cidade de Dourados (MS). A escolha das escolas se deu, pelo motivo de que ambas são escolas públicas, e possuem características diversas no que se refere à relação com o Estado, à forma de ensino, acesso, entre outros fatores que aparecem no decorrer da pesquisa e na exposição das cartografias.

Para tanto, propomos trabalhar com os conceitos de *Lugar*, *Movimento* e *Conhecimento* discutidos por Tim Ingold em seu livro “Estar Vivo: Ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição” a fim de que esta referência possibilite “costurar” um caminho por esse mundo: a pesquisa científica.

Dessa forma, a dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo, O *lugar* da pesquisa, dissertamos sobre a construção da pesquisa, expondo o movimento de costurar trilhas entre a pesquisa científica e os *Lugares* para onde essa nos leva. Nessa parte do trabalho buscamos expor parte da trajetória científica que resultou nesse trabalho, descrevendo movimentos entre lugares que a pesquisa germina.

No segundo capítulo buscamos descrever o *Movimento* de (Des)envolvimento do trabalho, partindo do *envolvimento* com os referenciais teórico-metodológicos que estruturam a pesquisa e o trabalho de *desenvolver* uma metodologia a partir disso. Em outras palavras, procuraremos explicitar algumas concepções e reflexões que foram utilizadas como base para argumentação científica no (des)envolvimento do trabalho.

O terceiro capítulo, Conhecendo os Mapas, contempla reflexões que envolvem o processo de *conhecimento* da dimensão escolar e a vida na cidade a partir da reunião e análise das produções cartográficas elaboradas pelos estudantes ao longo da pesquisa.

Ao final, são tecidas considerações a respeito do trabalho de pesquisa e as produções cartográficas dos alunos das duas escolas envolvidas.

CAPÍTULO 1

O LUGAR DA PESQUISA

Neste primeiro capítulo procuraremos expor o movimento de produção deste trabalho. Sendo assim, com o intuito de relatar a construção da pesquisa, optamos por descrever partes dos processos de experimentação, dificuldades no decorrer do trabalho de campo, bem como a resolução de problemas no âmbito da pesquisa científica. Em outras palavras, parafraseando Ingold (2015) iremos explicar o processo de elaboração da pesquisa a fim de mostrar parte dos movimentos que um peregrino costura *por* este mundo.

Ingold (2015) acredita que as vidas são vividas não dentro de lugares, mas através, em torno, para e de lugares, de e para locais em outros lugares (INGOLD, 2000 p. 229; 2015, p 219). E ainda, que a nossa experiência é elaborada a partir de vidas que nunca estão exclusivamente aqui ou ali, vividas *neste* ou naquele lugar, “mas sempre a caminho de um lugar ao outro.” (INGOLD, 2015, p. 218)

Entendemos que a ideia de Ingold é pertinente para este trabalho tendo em vista que ao longo do texto procuramos expor que essa investigação não aconteceu apenas no lugar escola, cidade de Dourados (MS). Através dos referenciais teóricos entendemos que ela aconteceu *através, em torno, dentro e fora* costurando lugares, locais e caminhos das pessoas envolvidas.

Ainda, segundo Ingold, a existência humana não é situada, e sim situante, segundo ele “ela desdobra-se não em lugares, mas ao longo de caminhos. Prosseguindo ao longo de um caminho, cada habitante deixa uma trilha.” (INGOLD, 2015, p. 219)

Dessa forma, a partir desses e outros referenciais, organizamos este trabalho na forma de trilhas divididas em capítulos. Essas trilhas foram percorridas ao longo de um caminho: a pesquisa. Para tanto, o texto carrega relação direta com as ideias de caminhos, trilhas e movimento, pois entendemos, como Ingold afirma, que a existência humana se desdobra ao longo de Caminhos, e por esse motivo, a ênfase na discussão e desenvolvimento de ideias em torno dos caminhos/deslocamentos e *movimento*. O autor ainda afirma que “os *lugares*, são delineados pelo *movimento*” e não pelos limites exteriores do movimento (INGOLD, 2007, p. 100-101).

Dessa maneira, o título deste capítulo carrega o conceito de *lugar* a fim de trazer ou fazer movimentar esse conceito, trazendo-o para a ideia de lugar na pesquisa

científica em si. Para tanto propomos entender com Ingold que os Lugares são nós que atam as linhas, como o autor afirma:

Os lugares, então, são como nós e os fios a partir dos quais são atados, são linhas de peregrinação. Uma casa, por exemplo, é um lugar onde as linhas de seus residentes estão fortemente atadas. Mas estas linhas não estão contidas dentro da casa tanto quanto fios não estão contidos em um nó. Ao contrário, elas trilham para além dela, apenas para prenderem-se a outras linhas em outros lugares, como os fios em outros nós. Junto eles formam o que chamei de *Malha*. (INGOLD, 2007, p. 100-101; 2015, p. 220)

Assim, buscamos fazer movimentar o conceito de *lugar* e, a partir das reflexões apresentadas, entendemos que ao colocar a pesquisa enquanto um lugar, criamos trilhas que formam *nós* e *Malhas*. E através de um movimento do “*peregrinar científico*”, deixamos também uma *trilha* e é a partir dela que propomos organizar essa exposição.

Iniciaremos nossa trilha explicitando quais eram os objetivos iniciais propostos no projeto de pesquisa apresentado e aprovado em 2016, a fim de mostrar quais objetivos permaneceram, quais foram repensados e quais não foram opção de trilha para esta pesquisa científica.

No projeto de pesquisa inicial, nos propusemos a identificar quais espaços públicos eram mais frequentados pelos jovens do Ensino Médio da cidade de Dourados para a finalidade de lazer. O projeto também tinha como objetivo identificar quais eram os motivos que levavam esses jovens a frequentarem esses locais e quais eram os locais de preferência, identificando os usos e práticas realizados nesses espaços pelos jovens do Ensino Médio.

E ainda, o projeto buscava investigar o papel da sonoridade desses espaços públicos nas representações dos jovens do Ensino Médio a fim de produzir vídeo-cartografias dos espaços públicos de Dourados (MS).

Para tanto, selecionamos duas escolas para participar da pesquisa; buscamos escolas públicas que tivessem contrastes estruturais e institucionais, e, dessa forma, optamos por trabalhar com uma escola da rede pública estadual e uma escola da rede pública federal. A partir do contato e diálogos com os jovens selecionados, buscamos materiais imagéticos que os mesmos já teriam elaborado (fotos, vídeos, entre outros) nos espaços públicos que mais frequentam na cidade.

Do ponto de vista metodológico, inicialmente havíamos pensado que na pesquisa de campo poderíamos obter materiais imagéticos e audiovisuais produzidos

pelos estudantes nos espaços que frequentavam, dando ênfase na participação da sonoridade na constituição da multiplicidade espacial da cidade. Trabalhávamos com a hipótese de que o ambiente tecnológico em que a sociedade está inserida permitiria que esses alunos possuíssem algum tipo de material audiovisual/digital sobre os espaços que frequentavam na cidade e, dessa forma, seria proveitoso para a pesquisa obter esse material para utilizá-lo como objeto de análise, bem como captar as sonoridades desses espaços que, em teoria, os estudantes frequentariam.

No entanto, ao longo da pesquisa, identificamos que poucos estudantes possuíam esse tipo de material. Os alunos foram convidados a compartilhar ou enviar os materiais imagéticos que possuíam sobre os locais que frequentavam e após esses convites e tentativas de obter esse material, ficou perceptível que poucos estudantes estariam dispostos a compartilhar tais registros. Existiam poucos estudantes que possuíam tais materiais imagéticos/sonoros dispostos a compartilhar. Assim, apenas dois registros imagéticos cedidos por duas estudantes do segundo ano do Ensino Médio foram obtidos.

Junto a essa atividade coletamos dados e informações sobre como esses jovens percebem, representam o seu território a partir dos discursos e falas explicitadas nas entrevistas com os estudantes. Também propusemos uma atividade de desenho da cartografia da cidade de Dourados (MS) feita pelos estudantes, contendo os pontos de referência para cada aluno. As entrevistas foram realizadas e estruturadas por um roteiro de perguntas.

Dessa forma, concluímos que essa dinâmica teve êxito no sentido de estabelecer uma conversa aberta com os estudantes sobre as suas percepções em relação à cidade. As entrevistas mostravam que a relação dos jovens com a cidade se dava muito além dos “espaços públicos” inicialmente pensada para esse trabalho e, dessa forma, optamos por trabalhar com as representações da cidade como um todo, costurando essa reapresentação da cidade a partir de seus deslocamentos, *movimentos* e demais representações que compõem esse trabalho (Cartografias).

Contudo, ainda tínhamos um problema a ser resolvido na pesquisa: não obtivemos sucesso na fase de coleta de imagens e outras formas de re(a)presentação da cidade.

A hipótese de que os estudantes teriam algum tipo de registro ou material audiovisual que tivesse relação com os espaços que frequentavam, não havia se

concretizado no decorrer da pesquisa e insistir na mesma significaria forçar a produção de um “material científico” ou mudar estruturalmente todo o trabalho. Vários estudantes encaravam a ideia de compartilhar fotos dos espaços que frequentavam como um trabalho escolar de registro fotográfico dos espaços públicos, o que não era a intenção dessa pesquisa e, assim, descartamos tal alternativa. Inicialmente havíamos pensado que os estudantes já teriam esses registros e não desejávamos criar uma atividade de registro dos locais. A tentativa de obter materiais por meio de desenhos feitos pelos alunos também resultou em baixa adesão e colaboração por parte dos estudantes.

Nesse sentido, ao identificarmos essas adversidades, a baixa adesão e interesse dos estudantes com a pesquisa e considerando o curto tempo para desenvolver uma dissertação de Mestrado, optamos por retirar um dos objetivos específicos que tratava da investigação do papel da sonoridade desses espaços, passando a desenvolver outro tipo de coleta de material junto aos alunos.

Em vista dessas adversidades retomamos a bibliografia definida para este trabalho para que pudéssemos costurar um novo caminho para a pesquisa e optamos pela proposta de utilizar um recurso de *software* e *hardware* que possibilitaria apresentar e reapresentar (*Costurar*) imageticamente conceitos e ideias desse trabalho em diálogo com os de Doreen Massey (2008) e Tim Ingold (2015).

Identificamos que seria possível trabalhar com os conceitos e ideia de “trajetórias múltiplas” e “simultaneidade de histórias-até-agora” (MASSEY, 2008) articulando-os aos três conceitos de Ingold (2015) já citados na apresentação deste trabalho a fim de alcançar os objetivos propostos.

Inserimos ferramentas digitais com o intuito de que as mesmas pudessem aproximar os estudantes da pesquisa e que o uso dessas ferramentas pudesse produzir um material imagético elaborado pelos protagonistas: os próprios estudantes. Os alunos foram convidados a utilizar uma ferramenta de desenho digital para que pudessem desenhar sobre o mapa da cidade de Dourados (MS) os caminhos que percorrem cotidianamente. Esses caminhos foram desenhados sobre um mapa da cidade de Dourados contendo apenas o traçado das ruas e os limites do perímetro urbano do município e outros pontos de referência definidos pelos estudantes.

Contudo, tais mudanças não alteram estruturalmente o projeto de pesquisa, ao contrário, as mudanças propiciaram a elaboração de um material de pesquisa e análise muito diverso e fértil para o desenvolvimento do trabalho aqui apresentado.

A possibilidade de disponibilizar as ferramentas necessárias para que os próprios estudantes pudessem montar, desenhar e representar seus deslocamentos foi de extrema relevância para estudar e pesquisar as representações dos jovens do Ensino Médio sobre a cidade de Dourados, tendo em vista que os próprios sujeitos da pesquisa puderam elaborar um discurso e uma representação de seus caminhos, deslocamentos e percepções sobre a cidade.

Acreditamos, a partir dos referenciais teóricos já citados, que se torna pertinente mapear esses deslocamentos e *movimentos* para, a partir daí, trabalhar com as ideias relacionadas diretamente às re(a)presentações dos jovens em relação à cidade. Sendo assim, a continuidade do texto busca explicitar alguns dos referenciais teóricos utilizados para estruturar e (re)definir nossa pesquisa.

1. 1 O espaço (entre o) objetivo

Neste item procuraremos explicitar algumas concepções e reflexões que formam a base para nossa argumentação sobre a importância de se (re)pensar o modo como percebemos e nos relacionamos com os espaços e, assim, podermos construir outras trilhas de relação através da experimentação.

Nesse sentido, as discussões aqui realizadas têm como objetivo explicitar algumas questões que fizeram parte do desenvolvimento da pesquisa científica e que serviram e servem de base para o autor deste texto fundamentar suas reflexões e concepções, a partir de uma síntese da relação entre ciência, pesquisador, pesquisado, material de pesquisa e análise de dados. Nesta parte do trabalho introduziremos reflexões que fazem parte da concepção, formulação e transformação da pesquisa, para que a partir disso seja possível entender como as ideias e propostas foram elaboradas e justificadas no âmbito acadêmico.

Para tanto, iniciamos nossas argumentações a partir das afirmações de um antropólogo brasileiro, Roberto Damatta. O cientista afirma que quando pensamos na pesquisa científica nas ciências humanas, no diálogo e trabalho científico com outras pessoas, devemos, em primeiro lugar, levar em consideração a complexa interação entre investigador e sujeito investigado, onde *ambos compartilham uma mesma escala*. Tanto o cientista quanto seu “objeto” dividem um mesmo universo de experiências humanas, os seres humanos não se separam por espécies e sim pela sua história, organização de

suas experiências e pela forma como classificam suas realidades externas ou internas. (DAMATTA, 2010, p. 25-28)

A relação da Antropologia com a discussão proposta nesse trabalho vem no sentido de dialogar com uma disciplina da mesma área do conhecimento, entendendo que a Geografia faz uso de dados que relacionam sociedades e natureza. Esses conhecimentos são construídos, potencializados e multiplicados em um processo que possui articulações e desarticulações desses campos do conhecimento que são divididos separadamente em áreas do conhecimento. No entanto, tais áreas se complementam e, sendo assim, torna-se pertinente utilizar conhecimentos de cunho social, antropológico e epistemológico, tendo em vista a importância desses estudos para entender a relação dos seres humanos com a natureza, os espaços e com a própria ciência.

A relação da Antropologia com a Geografia também é atravessada pelos conceitos de espaço e de tempo. Se observamos as trajetórias históricas das ciências humanas, verificamos que alguns conceitos e concepções estiveram orientados sob o paradigma do evolucionismo em que a concepção de tempo foi completamente espacializada, de forma que a diferença espacial era concebida em termos de sequência temporal. Aí podemos observar como o paradigma do evolucionismo se refletiu na concepção de espaços e na construção de lugares, onde uma concepção de tempo, o tempo da modernidade, foi espacializada, e desta forma acabou também criando ideias de espaços, espaços atrasados, ou espaços avançados, ou mesmo onde é espaço e onde é “nada”. Assim, Lugares diferentes eram interpretados como estágios diferentes em um único desenvolvimento temporal” como argumenta Massey ao analisar os textos de Fabian (1983) *apud* Massey (2008):

Da mesma forma, na antropologia, Fabian (1983) desenvolveu minuciosamente o argumento de que uma suposição central e debilitante dessa disciplina tem sido sua espacialização do tempo: “O discurso temporal da antropologia, como foi formado, decisivamente, sob o paradigma do evolucionismo, baseou-se em uma concepção de tempo que foi não somente secularizada e naturalizada, mas também completamente especializada. (MASSEY, 2008, p. 56)

A relação entre espaço e lugar é tema recorrente nos debates acadêmicos em diversas áreas do conhecimento. Na Geografia, essa discussão é realizada há décadas. Tim Ingold aborda esse tema procurando a relação dos conceitos espaço e lugar a partir das palavras utilizadas pela academia alemã. Segundo o autor, a constante relação e

fusão que criam entre esses conceitos acaba tornando-os bem confusos, visto que na maioria das vezes, são diferenciados por uma questão escalar situante, onde o espaço está em uma posição escalar maior que o lugar, sendo o espaço receptáculo para lugares. (INGOLD, 2015, p. 216-220)

Tais conceitos possuem uma vasta bibliografia que problematiza e investiga a trajetória científica dos mesmos. Em vista dos objetivos deste trabalho, não desenvolveremos esse extenso debate. Esses conceitos serão trabalhados a partir das reflexões de Massey e Ingold sobre Espaço e Lugar pois entendemos que a geógrafa inglesa Massey pensa o espaço como múltiplo, sempre em movimento, contrariando a ideia de fixação, permanência e estabilidade dos espaços. O conceito de *Lugar* para Ingold diz respeito também ao movimento e à conexão entre esses movimentos, sendo que ambos os autores comungam a negativa de entender o espaço como receptáculo estático.

A partir das considerações levantadas, daremos início a alguns temas que tratam sobre a possibilidade de identificar a expansão de um discurso *maior*¹ sobre o mundo.

O desenvolvimento das tecnologias e do pensamento científico ocidental contribuíram para promover e intensificar uma hegemonia do modo de relação da sociedade com os espaços, tanto para colonizados como para colonizadores onde a concepção de tempo vai sendo “secularizada, naturalizada e espacializada” (MASSEY, 2008). Levantar essas reflexões tem o intuito de expor as precondições da modernidade, como afirma Massey (2008, p. 101): “Ademais, recontar a estória da modernidade através da espacialização/globalização expõe as precondições da modernidade e seus efeitos de violência, racismo e opressão.”

A apropriação dos territórios para extração e obtenção de riquezas como matérias-primas, alimentação, entre outros recursos, trouxe a imposição de uma ideologia, uma religião e um modo de se organizar e, dessa forma, um modo *Maior* de pensar os espaços ganhou visibilidade, onde os espaços são delimitados, principalmente como locais de desenvolvimento colonial do capital. Esse tipo/forma de pensamento sobre os espaços também foi o estabelecimento de uma relação de conhecimento/poder:

¹ A ideia de maior será melhor discutida no próximo item deste capítulo.

Em outras palavras, um dos efeitos da modernidade foi o estabelecimento de uma relação particular de conhecimento/poder que se refletiu em uma geografia que foi também uma geografia do poder (os poderes coloniais/ os espaços colonizados) - uma geometria de poder de trajetórias entrecruzadas. (MASSEY, 2008, p. 101)

As relações entre ciência, sociedade e natureza elaboram e reelaboram leituras sobre o mundo material e imaterial. O campo das ideias, as epistemes, formulam concepções sobre o que é espaço, desenvolvendo conceitos, categorias e significados. Essas concepções (entendimentos) sobre o mundo também são construídos coletivamente em processos que acontecem junto às ideias que permeiam e fazem parte das discussões sociais, políticas, econômicas, culturais, acadêmicas. São ideias temporais, múltiplas que também “são contradições e problemas diferenciados que se realizam na diferencialidade de um mesmo mundo”. (SANTOS, 2002, p. 21)

Sendo assim, as concepções antropológicas, geográficas, históricas, sociais sobre o que é espaço ou o que são os espaços, ou como se formam, fazem parte desse processo de construção do conhecimento, onde ideias são estudadas, reelaboradas, disseminadas em conjunto. Os processos de construção dos conhecimentos científicos e os outros conhecimentos não acontecem de forma separada, estruturada, rígida e homogênea, se realizam na diferencialidade de um mesmo mundo.

No entanto, o espaço em si existe enquanto construção de uma categoria, que foi e é constituído, alterado e transformado a partir de um conjunto de ideias que se realizam em um processo, em movimento e, como foi explicitado anteriormente, esse conjunto de ideias sobre o espaço é fruto da construção e do desenvolvimento do saber científico, são ideias que se relacionam com a materialidade do mundo.

Nesse sentido, a partir das reflexões realizadas por esses autores, identificamos que ao explicitar as relações dos caminhos com as pessoas também seria possível relatar, como afirma Massey (2008), as instabilidades dos espaços, reconhecendo suas multiplicidades, suas fraturas/fissuras. Entendemos que a partir dos caminhos e as trilhas das pessoas poderíamos expor parte das instabilidades dos espaços, mostrando que a ideia de espaço vai além de uma espacialização geometrizada. Contudo, reconhecer a multiplicidade dos espaços e lugares extrapola as linhas geometrizadas que fazem parte de um discurso *maior* sobre espaço, representado imageticamente pela cartografia.

Cada ciência tem uma linguagem e símbolos específicos que necessitam de uma orientação para serem compreendidas. Sendo assim, as relações que se estabelecem na comunicação/construção do saber são mediadas também pelo simbólico, que se expressa enquanto discurso, o mesmo possui uma ampla gama de especificidades variadas contidas nas sociedades. Entendemos a cartografia também como uma linguagem, e as linguagens, os símbolos, as cosmovisões criam singularidades sociais, culturais, psicológicas que colocam formas de pensar, falar e agir sobre um espaço de formas divergentes.

Contudo, é possível identificar que existem diversas linguagens que colocam a ideia de espaço como um *conceito* que possui sua significação universalmente conhecida. É possível identificar um consenso que entende o conceito espaço e o utiliza apenas enquanto parte de uma categoria da natureza de ordem física. A categoria espaço pensada a partir dessas referências traz para a Geografia uma resposta simplista de que existe uma natureza separada de uma sociedade e não como resultante do próprio processo de articulação entre sociedade, espaço e tempo:

É uma resposta que aceita, sem verificação prévia, uma estória sobre o espaço que, em seu período de hegemonia, não apenas legitimava toda uma era imperialista de territorialização, mas também, em um sentido mais profundo, era uma forma de subjugar o espacial. Esta é uma representação do espaço, uma forma particular de ordenar e organizar o espaço que se recusava (se recusa) a reconhecer suas multiplicidades, suas fraturas e seu dinamismo. É uma estabilização das instabilidades inerentes e das criatividade do espaço, uma forma de chegar a um acordo com o grande “exterior”. (MASSEY, 2008, p. 103)

A argumentação de Massey evidencia a problemática de se pensar o espaço como um conceito que possui significação universalmente conhecida, é “uma forma de subjugar o espacial”. A autora, assim como Santos (2002), ao longo de seus trabalhos, argumenta como os conceitos de espaços são construídos e modificados ao longo da história, e, principalmente na modernidade, como podem e são utilizados como ferramentas para “organizar” um território, de tal maneira que permitiria um verdadeiro “redesenhar” do mundo, onde esse redesenhar “se recusa a reconhecer suas multiplicidades, suas fraturas e seus dinamismo”.

Santos (2002) afirma que a substantivação do espaço permite o desenvolvimento da geometria que define regras e modos que estabelecem um

redesenhar do mundo. No entanto, este redesenhar se dá a partir de uma “estabilização das instabilidades inerentes e das criatividades do espaço” (MASSEY, 2008,), que, dessa forma, acaba parametrizando “o lugar de cada um no jogo das relações sociais” e na própria cartografia. Como afirma Santos:

A consolidação da ideia de espaço como substantivo. O uso do conceito de espaço enquanto adjetivação não permite a mediação por fora do fenomênico e, menos ainda, a reificação do território a ponto de se construírem fronteiras com base em parâmetros meramente conceituais matemáticos/geométricos. A substantivação do espaço por sua vez, permite o desenvolvimento da própria geometria, definindo regras que permitirão um verdadeiro “redesenhar” do mundo, tanto no que se refere as artes plástica parametrizando o lugar de cada um no jogo das relações sociais quanto na própria cartografia indicando com maior precisão a distribuição territorial dos fenômenos (não só aqueles que devem ser evitados como, fundamentalmente, o percurso exigido por tudo que se quer conquistar). (SANTOS, 2002. p. 46)

Contudo, a substantivação do espaço por si só acaba culminando em uma naturalização do conceito, entendendo-o apenas enquanto local físico ou receptáculo. A ideia de espaço no contemporâneo é simplificada através de uma ciência que coloca o espaço como uma superfície plana que recebe objetos e pessoas (SANTOS, 2002).

Sendo assim, a partir das reflexões apresentadas, entendemos que o conceito de espaço também tem relação com as formações e transformações da sociedade, na relação dos seres humanos com a natureza e o conhecimento, onde o espaço é um estruturado e um estruturante. Propomos aqui pensar o conceito de espaço como Massey (2008); pensar sobre o espaço como: múltiplo, como eventualidade, que atravessa as fronteiras da identificação dos objetos, se relaciona com diversas identidades e “representações”.

Acreditamos que a compreensão em torno dos espaços não pode ser desenvolvida sem o questionamento em torno do próprio movimento que cria, recria, nega, supera e redefine o que é a espacialidade dos seres humanos. O espaço é reinventado de diferentes formas, o conceito espaço é uma invenção, um produto das ideias em relação com os acontecimentos materiais históricos. (SANTOS, 2002, p. 22-25)

Essas reflexões buscam fundamentar a pesquisa que desenvolvemos na qual as relações entre pesquisador e pesquisados e a coleta de informações e dados acontece de

forma que busca reconhecer essa multiplicidade-de-estórias-até-agora, reconhecendo que a pesquisa também faz parte e está inserida em derivados processos.

Acreditamos na pertinência dessa discussão para o presente trabalho no sentido de se constituir como argumento e justificativa para utilizarmos uma metodologia em movimento (devir) que permite trabalhar com esses processos em *movimento*, que fazem parte dos desdobramentos da vida humana e que *costuram* “estórias-até-agora” *por* esse mundo. Procuramos trabalhar com fluxos e multiplicidades, colocando posicionamento contrário ao eterno idêntico e constante.

Em vista desse movimento torna-se pertinente trabalhar com uma metodologia que pensa o trabalho científico de uma maneira mais próxima à multiplicidade da vida (humana), que é parte indissociável da pesquisa social, que reconhece que a coleta de dados está relacionada ao posicionamento do pesquisador em campo, com suas perguntas, seus direcionamentos, em acontecimento (em devir) com o que acontece de fato com os sujeitos pesquisados.

Diante disso, optamos por organizar e selecionar discursos e re(a)apresentações (a ideia de re(a)apresentações será melhor discutida adiante) sobre a cidade, através de mapas que pudessem expressar de forma mais próxima o acontecimento, uma parte do *movimento* da vida dos pesquisados. Em suma, de maneira mais próxima à realidade vivida por aqueles jovens, naquele momento, de acordo com o seu ponto de vista, sem o intuito de criar um “espelho do real”, mas expor seus caminhos de lugares a lugares, que aparecem na cidade costurando a existência humana como afirma Ingold (2015) e, de certa maneira, contribuindo também para a concepção e suas representações sobre os lugares.

Essa tarefa é de extrema dificuldade, pois os discursos, as falas, as atitudes dos pesquisados estão relacionadas com o ambiente escolar, com a relação dos estudantes com a pesquisa e com processos outros que se refletiriam nos dados obtidos e, conseqüentemente, na análise dos mesmos.

Tendo em vista esses apontamentos e reconhecendo a relação entre pesquisador e pesquisado e o pensar do pesquisador, nessa investigação optamos por trabalhar com os discursos *menores*² sobre a cidade, reconhecendo que esse movimento também não é

² Assim como a ideia de maior, a ideia de menor será melhor discutida mais adiante.

neutro, mas que busca ao menos reconhecer as fraturas e instabilidades que existem, tanto do espaço, quanto da pesquisa social.

1.2 Porto de pesquisa (partida)

O porto é uma área localizada à beira de um oceano, mar ou rio com a função de atracar barcos e navios. O porto é um local de saídas, de escala de viagens, de encontros e chegadas, local onde vidas mudam, se “iniciam”, “terminam” e começam de novo: o local de início de uma viagem, de um caminho para um mundo outro a ser descoberto.

A pesquisa se espacializa de forma parecida, necessita de um porto, um local de partida carregado de algumas certezas e muitos questionamentos sobre o novo (ou diverso) mundo que irá encontrar no decorrer e ao final do percurso (trajetória/trilha) acadêmica.

O porto de partida ou chegada também formula diversas expectativas sobre a viagem e o novo local, anseios e angústias que brotam do novo (do desconhecido) como uma inquietação que se relaciona com nossos afetos originados nos encontros com pessoas, paisagens, livros, disciplinas, desemprego, crises mundiais, canções. Os afetos também transbordam ao longo da pesquisa científica e como Rolnik (2016) coloca em uma de suas explicações: “São essas inquietações que nos movem, como um germe dentro de nós que nos tensiona”.

Contudo, entendendo que a pesquisa se *espacializa* de várias formas, é necessário explicitar que partiremos dos referenciais teóricos elaborados por Massey sobre o *espaço*, e, por se tratar de uma questão conceitual, nesta parte do texto abordaremos as concepções desta autora em específico.

Na obra “Pelo Espaço: Uma nova política da espacialidade.” a autora busca descolonizar seu referencial teórico e assim utiliza de obras pós-coloniais, procurando expor a multiplicidade e a contemporaneidade de múltiplas *estórias-até-agora*, acreditando que o movimento de estudar outros referenciais também reconhece a ideia que existem múltiplas histórias, e não uma história universal de mundo, ou ainda uma única ideia ou história do espaço. Massey argumenta que necessitamos reconhecer a multiplicidade de histórias que aconteceram e acontecem até então, afirmando a posição de reconhecer as trajetórias históricas em um processo, que se organizam e

desorganizam, que se articulam em um momento e se desarticulam em outro criando mais relações com múltiplas *estórias-até-agora*.

Segundo a autora, a diversidade de relações e histórias entre sociedades e grupos de seres vivos, tem trajetórias que se conectam, ou, ainda nas palavras de Tim Ingold, Trilhas que *costuram* e recosturam, formando uma *malha* de relações. Para Massey, essas relações criam e recriam os espaços, onde a imaginação sobre o espaço, ou mesmo o conceito deve ser entendido em processo e aberto, reconhecendo as instabilidades do espacial.

Entendemos que as concepções da autora sobre o espaço também têm fortes relações com as ideias de Ingold citadas neste trabalho, tendo em vista que ambos os autores dão ênfase para o *movimento* e as relações em processo. Nas palavras de Ingold, os *movimentos* das pessoas perpassam e formam trilhas, nós e redes; para o autor estas relações têm conexão direta com o espaço e o lugar. Já para Massey, o espaço também se dá a partir de uma *multiplicidade-de-estórias-até-agora* que se relacionam em diversas camadas.

Sendo assim, é pertinente ressaltar a ideia de que o espaço, para ambos os autores, também é uma relação com o tempo, a sociedade e o movimento que ambas promovem. Ainda segundo Massey, necessitamos trazer à tona uma política relacional, para um espaço relacional:

Neste sentido, o espaço é a dimensão social não no sentido da sociabilidade exclusivamente humana, mas no sentido do envolvimento dentro de uma multiplicidade. Trata-se da esfera da produção contínua e da reconfiguração da heterogeneidade, sob todas as suas formas – diversidade, subordinação, interesses conflitantes. À medida que o debate se desenvolve, o que começa a ser focalizado é o que isso deve trazer à tona: uma política relacional para um espaço relacional (MASSEY 2008, p. 97-/98).

Acreditamos que a proposta apresentada pela autora tem relações com este trabalho no sentido de buscar expressar as dimensões sociais do “*espaço relacional*” dentro de uma multiplicidade, trabalhando ainda com o que a autora chama de *produção e da reconfiguração contínua de heterogeneidade*. Podemos dizer, em outras palavras, que as discussões e cartografias apresentadas neste trabalho também buscam expressar o espacial a partir de *dimensões sociais*, não apenas como uma sociabilidade

exclusivamente humana como a autora afirma, mas no envolvimento com a multiplicidade, ou, ainda nas palavras de Ingold, o envolvimento com os *nós* e *malhas*.

Assim, definida essa questão conceitual, propomos, nesta parte do texto, a retomada das concepções sobre o *saber do corpo* de Rolnik.

A referida pesquisadora argumenta que existe um saber do corpo, que é um saber dos afetos, em que os afetos são as presenças vivas das forças do mundo no nosso corpo, são parte do nosso corpo, em um movimento. No entanto, é necessário explicar que o corpo aqui não é entendido como uma superfície lisa, influenciada pelo mundo externo, onde são depositadas as formas e ideias de mundo, em uma ordem fixa rígida, pré-estabelecida e determinante. Mas, sim, um corpo que se constitui e se forma a partir dos efeitos e das relações com e dessas forças. São forças que nos habitam, que se relacionam com as coisas que gostamos, os lugares que frequentamos e não frequentamos, nossas paisagens, as nossas relações com o mundo em geral, a simultaneidade de histórias-até-agora, tanto da parte do pesquisador, quanto da parte dos estudantes.

Esses tensionamentos geram germes de mundo: “Efeitos dos afetos originados em nossos encontros com gente, mas também com paisagens canções, livros, crises mundiais, trumps, *temer’s* etc. Cada surto é uma germinação destes mundos.” (ROLNIK, 2016, s/p). Ainda de acordo com Rolnik, quando esse germe consegue romper as formas do presente, abre “clareiras”:

E quando o mundo germinando consegue trazer toda pulsação daquele germe, esse mundo rompe nas formas do presente, abre clareiras de uma vida que se liberta do sonambulismo, nessas clareiras temos a chance de sermos contaminados e nos lançarmos em outros tantos surtos, que abriam outras tantas clareiras.” (ROLNIK, 2016, s/p)

Para Rolnik, são forças que compõem e influenciam no saber do corpo dos pesquisadores e estudantes. Essas pessoas possuem diversos saberes, dentre eles o saber dos afetos que Rolnik argumenta ser um saber que dialoga com as forças vivas do mundo no nosso corpo.

Os objetivos dessa pesquisa partem do interesse em buscar formas de expressão, linguagem e educação na Geografia que possuam a potência de multiplicar a diversidade de sentidos espaciais que existem nas vivências da cidade.

Nesse sentido, a geografia discutida e explorada aqui não é entendida como um conjunto de saberes e conteúdos pré-determinados e pré-estruturados. Essa ideia de grafar o espaço não considera as linguagens apenas como ferramentas de auxílio ou recurso para transmitir e reproduzir informações e conteúdo científico. Essa geografia dá ênfase e procura ouvir as vozes “poluídas”, “imaturas”, procura as dinâmicas dos grupos que se encontram fora do discurso Maior e, portanto, fora da ideia de uma geografia “Maior” (OLIVEIRA JR, 2012; GALLO, 2013).

Para tanto, buscamos referencial teórico a partir dos conceitos de *Maior* e *Menor*, no entanto tais conceitos não fazem referência a uma escala de diferenciação ou uma analogia para um fato que tem maior proporção do que outro.

Gallo (2013) relaciona as obras de Deleuze e Guattari no intuito de que tal relação possa revelar outros percursos educacionais. Os textos de Deleuze e Guattari não tratam especificamente sobre educação, mas Gallo busca multiplicar suas concepções e ideias sobre educação a partir desses textos filosóficos e da obra de Kafka que trabalha o conceito de literatura menor. Dessa forma, Gallo expõe algumas características que compõem seu pensamento sobre o conceito de menor e quais foram seus referenciais teóricos para pensar esses conceitos em relação à educação:

O conceito menor é uma criação coletiva da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari. É uma espécie de “conceito-adjetivo”, na medida em que ele aparece, quase na totalidade das vezes, qualificando um campo de produção. Sua primeira aparição foi na obra que os filósofos escreveram sobre Kafka, publicada em 1975. E a aparição foi já em grande estilo, no título do livro: Kafka – por uma literatura menor. (GALLO, 2013, p. 3)

Gallo destaca que os autores que utiliza como referência afirmam que existem três traços marcantes ou características que compõem o conceito de literatura Menor: “A existência de uma desterritorialização da língua; uma ramificação política; e o recurso a um agenciamento coletivo de enunciação.” (GALLO, 2013, p. 4)

O conceito de agenciamento coletivo de enunciação tem destaque nas ideias contidas nesse trabalho na medida em que a produção de outras cartografias de Dourados (MS) busca também desterritorializar a linguagem cartográfica oficial, rompendo os limites da cartografia, a fim de “poluí-la”, “rasurá-la” pelas expressões e ideias dos jovens, criando linhas de fuga, expondo vozes dos jovens sobre a cidade,

fazendo ouvir vozes que até então não se ouvia. Tais ideias derivam do trabalho de Gallo ao analisar a conceito de literatura menor em Kafka:

No caso de Kafka, sua literatura, como agenciamento coletivo de enunciação, é a voz dos judeus do gueto de Praga, que promovem uma desterritorialização da língua alemã que eles falam, “poluída” pelo iídiche, pelas expressões das ruas, criando linhas de fuga e tomando publicamente a palavra, fazendo ouvir uma voz que até então não se ouvia. Esta é a razão pela qual uma literatura menor permanece sempre singular, sem se tornar modelo para outras produções. Ela é a criação de uma diferença, uma singularização da língua na produção de um texto literário. Fazer como Kafka não é e não pode ser escrever como Kafka; fazer literatura ao modo de Kafka – isso é, uma literatura menor – é criar uma nova singularidade, outros agenciamentos coletivos de enunciação, que serão necessariamente diferentes. (GALLO, 2013, p. 4)

Assim, esta parte do trabalho se constitui como um porto de partida, o início de uma pesquisa científica que busca caminhos para identificar outras leituras de mundo (menores) através dos referenciais teóricos e análise dos dados obtidos em campo. O conceito aqui apresentado trata de uma forma de resistência contra a opressão do discurso *Maior* e ao mesmo tempo o invento de uma transformação social ao perceber os discursos *menores*, como afirma Gallo (2013).

1.3 Re(a)presentação do Trabalho

Ao longo desse texto a palavra Representação será grafada conforme aparece neste subtítulo. Esse movimento vem no sentido de deslocar ou “fazer gaguejar” a palavra, conceito/ideia: “Representação” (Apresentação; Reapresentação e Representação). Contudo, usaremos a palavra re(a)presentação para fazer referência aos mapas elaborados pelos alunos, pois entendemos que os mapas se tratam de reapresentações e apresentações das relações dos estudantes com a cidade. Optamos por propor uma fissura no conceito ao introduzir a vogal “a” na palavra-conceito, para que com isso possamos pensar em um modo de Re(a)presentar a cidade de Dourados (MS) a partir da relação dos estudantes com a mesma.

Nossa pesquisa pautou-se em dois grupos de estudantes do Ensino Médio de duas escolas públicas da cidade de Dourados (MS) que possuem distinções no que se refere à relação com o Estado, à forma de ensino, acesso, entre outras, e, por esse motivo, essas escolas foram selecionadas para a análise proposta.

A primeira, a Escola Estadual Floriano Viegas Machado pode ser resumidamente descrita como uma escola estadual antiga na cidade, com o Ensino Médio estruturado de forma comum às demais escolas estaduais, possuindo turmas em todos os períodos, no entanto, os estudantes que fizeram parte dessa pesquisa frequentam apenas o período matutino. Ao todo, foram entrevistados 65 estudantes, sendo eles 26 estudantes do primeiro ano, 16 do segundo ano e 23 estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. A pesquisa trabalhou com voluntários e, desse modo, não estipulou um limite ou número fixo de estudantes de cada ano.

A segunda escola foi Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* de Dourados que apresenta algumas diferenças em relação à primeira. Trata-se de uma das escolas dos Institutos Federais, onde o ensino acontece de outra forma. Para ter acesso a uma vaga nessa instituição o estudante deve realizar um processo seletivo que a escola realiza todo ano através de editais. Os estudantes cumprem carga horária comum de disciplinas do ensino regular, no entanto, também optam por uma área técnica específica em que desejam atuar. Na escola pesquisada apenas a informática é oferecida como ensino técnico e profissionalizante, ressaltando que as disciplinas de ensino técnico devem ser cumpridas obrigatoriamente por todos os estudantes. O acompanhamento dos estudantes também se dá de maneira diversa, pois podem ter orientação individual com os professores e auxílio no desenvolvimento de projetos de pesquisa científica. Tais características dessa escola devem ser ressaltadas, pois ao longo das entrevistas foi possível identificar que os estudantes buscavam essa escola, em especial, devido às suas peculiaridades na forma de ensino. Tal fato se torna relevante pois reflete na localização das casas dos alunos na cidade e, por isso, deve ser explicitado que essas peculiaridades do Instituto Federal atraem estudantes de diversos locais da cidade e de fora dela. Ao longo desse trabalho e a partir dos mapas desenvolvidos será possível notar como os estudantes dessa escola residem em diversas regiões da cidade, o que ocorre de maneira contrária em relação à outra escola pesquisada, onde os alunos residem principalmente nas regiões próximas à escola estadual.

No Instituto Federal a dinâmica de interação e as entrevistas com os alunos foram realizadas na Biblioteca da instituição, desse modo, a presença de diversos estudantes no local era frequente, assim, as atividades que estavam sendo realizadas no âmbito da pesquisa foram observadas por vários alunos, fato esse que estimulou os estudantes a participarem da pesquisa. Assim, parte dos estudantes que inicialmente não

estavam dispostos a participar demonstraram interesse ao observar a dinâmica com os voluntários que estavam elaborando seus trajetos pela cidade; o ato de pensar as localizações dos pontos que frequentam na cidade também estimulou os alunos a refletirem sobre a cidade, sobre suas percepções, bem como pontos de referência e, principalmente, sobre os locais que frequentam.

No Instituto Federal foram entrevistados 18 estudantes ao todo, sendo eles 2 estudantes do primeiro ano e 16 estudantes do segundo ano. O fato da escola federal possuir um número menor de voluntários em relação à escola estadual se deu porque nessa escola a pesquisa aconteceu de maneira mais lenta e posteriormente à pesquisa na Escola Viegas. Isso também ocorreu devido ao fato de que no Instituto o número de aulas de Geografia disponibilizadas para efetivação das entrevistas foi menor.

Iniciamos os trabalhos a partir da identificação e contato com as escolas e seus respectivos corpos docentes, a fim de apresentar a pesquisa, e, caso a proposta fosse aceita, dar continuidade ao trabalho através de conversas em forma de entrevista, levantamento de dados e informações com os estudantes.

A partir disso, a pesquisa foi apresentada às turmas do Ensino Médio em sala de aula nos horários normais de aula, sendo que os professores de Geografia das escolas disponibilizavam 10 minutos para realizarmos a apresentação do projeto, seus objetivos e convidarmos alunos para participar voluntariamente das atividades. O trabalho foi apresentado aos alunos como uma pesquisa que tinha relação direta com estudantes do Ensino Médio com o título “Visões, percepções e caminhos dos jovens na cidade de Dourados”, deixando clara a posição de ouvir os jovens como uma fonte de pesquisa. No início dos trabalhos, os alunos convidados recebiam um documento (Anexo 1) de autorização para os pais, informando detalhes como nome dos pesquisadores envolvidos, breve resumo da pesquisa e descrição metodológica.

A partir da autorização dos pais e professores, os alunos foram convidados a se reunir em um local dentro da escola para dar início aos diálogos que envolviam os temas desta pesquisa. Dessa forma, já nos primeiros encontros com os alunos voluntários, foram realizadas conversas em torno de um roteiro de perguntas (Anexo 2) das quais alguns questionamentos puderam ser levantados, como: “Qual rua e local poderiam ser eleitos como os mais conhecidos em Dourados? E, para as pessoas que esses estudantes conhecem, que compõem os círculos de amizade, quais seriam esses locais?”.

A análise das entrevistas possibilitou identificar dois pontos de referência para se localizar na cidade, sendo eles um ponto e uma avenida da cidade. Tanto os estudantes da Escola Viegas quanto do Instituto Federal ressaltavam a importância na localização de suas respectivas escolas. Ao analisarmos o material obtido em campo ficou perceptível a partir das falas dos estudantes de ambas instituições como a escola compõe a vida e o dia a dia desses estudantes. Ambos os grupos ressaltaram a necessidade de localizar a escola no mapa para poder se localizar dentro da cidade e, assim, poder ter ideia dos caminhos que percorrem e, assim, Re(a)presentar Dourados.

CAPÍTULO 2

MOVIMENTOS E (DES)ENVOLVIMENTOS

2.1 Os Movimentos dos Mapas

Para dar continuidade no caminho de organização textual definida para este trabalho, propomos nesta parte do texto desenvolver a ideia de *movimento* apresentada por Ingold buscando através desta (*costurar*) os processos de envolvimento junto à bibliografia, a fim de alcançar os objetivos inicialmente propostos.

Como foi visto na primeira parte desse trabalho, o autor afirma que: “*as vidas são vividas através, em torno para e de lugares, de e para locais em outros lugares.*” (INGOLD, 2015, p. 229). Dessa forma, explicitaremos algumas concepções sobre *movimento* trabalhadas pelo autor. Ingold define alguns tipos de movimento e as diferenças entre dois: transporte e peregrinação. O cientista usa o termo *peregrinar* para descrever o ato que considera como as vidas são vividas: através de lugares, em torno, para e de lugares e de locais para outros lugares, isto é, a “experiência corporificada desse *movimento* de perambulação”. (INGOLD, 2015, p. 215-226)

Já para descrever o movimento de *transporte*, o autor utiliza como exemplo as linhas de ônibus, metrô e transportes coletivos em geral. Em nosso trabalho, podemos identificar as vias principais da cidade como as “linhas de transporte” que apareceram na pesquisa. Ao longo das entrevistas com os estudantes, uma avenida de Dourados (MS) foi indicada como ponto de referência na cidade, enquadrando-se no que o autor afirma serem linhas de transporte. São linhas com destinações como aquelas de um mapa de tráfego, “estas não são traços de movimento, e sim conectores de um ponto a um ponto. Estas são linhas de *transporte*” (INGOLD, 2007, p. 223; 2015, p. 215-226).

Sendo assim, entendendo como o autor, que peregrinar é *costurar* o caminho por esse mundo, ao invés de atravessá-lo de um ponto ao outro, não nos aprofundaremos nas problematizações em torno das vias de transporte, mas sim na experiência corporificada em “*torno/atraves/para e de lugares, de e para locais em outros lugares*” que os estudantes definiram, a fim de entender parte de suas concepções, percepções e re(a)presentações da cidade.

Propomos ao longo dessa parte do texto *peregrinar* e *costurar* um caminho por esse mundo: pesquisa. A partir da exposição das cartografias produzidas nesse trabalho

enquanto um experimento, buscamos germinar linhas de crescimento, conhecimento e movimento de habitantes, como Ingold afirma: “As superfícies da terra, no entanto, estão no e são do mundo, tecidas a partir das linhas de crescimento e movimento de habitantes.” (INGOLD, 2000, p. 241; 2015, p. 220-226). Para tanto, entendemos que seja pertinente *costurar* as trilhas de ideias apresentadas *por* reflexões que Massey desenvolve sobre a multiplicidade do espaço, como um conjunto de estórias-até-agora.

Para desenvolver melhor a ideia sobre o movimento dos mapas, também propomos pensar com Doreen Massey a relação entre espacialização, representação e tempo. Segundo a autora, é necessário entender o espaço como aberto, múltiplo e sempre em devir, concebido a partir das inter-relações e interações que se estabelecem na política global capitalista, onde coexistem múltiplas trajetórias sempre em um processo de construção e reconstrução:

Conceber o espaço como um recorte estático através do tempo, como representação, como sistema fechado, e assim por diante, são todos modos de subjuga-lo. Eles nos permitem ignorar sua verdadeira relevância: as multiplicidades coetâneas de outras trajetórias e a necessária mentalidade aberta de uma subjetividade espacializada. Em grande parte da filosofia é o tempo que tem sido uma fonte de estimulação (em sua vida) ou de terror (em seu passar). Quero afirmar (e deixando de lado, no momento, o fato de que não os deveríamos separar dessa forma) que o espaço é igualmente divertido e ameaçador. Se o tempo deve ser aberto para um futuro do novo, então o espaço não pode ser equiparado com os fechamentos e horizontalidades da representação. De um modo mais geral, se o tempo deve ser aberto, então o espaço tem de ser aberto também. Conceituar o espaço como aberto, múltiplo e relacional, não acabado e sempre em devir, é um pré-requisito para que a história seja aberta e, assim, um pré-requisito também, para a possibilidade da política. (MASSEY, 2008, p. 94-95)

A concepção do espaço como múltiplo questiona e tensiona os fechamentos e horizontalidades das representações espaciais atuais, sendo que tais representações podem ser identificadas em grande parte das produções cartográficas maiores.

Gallo (2013) nos ajuda a expor melhor a ideia de *cartografia maior*. Segundo o autor, a *educação maior* é aquela instituída, a das políticas públicas, dos parâmetros e das diretrizes de ensino. Dessa forma, entendendo que a educação maior é a instituída nas diretrizes de ensino e que a mesma é referencial para o ensino de Geografia em todos os níveis e tipos de ensino e escolas, podemos dizer que a educação maior contamina a educação cartográfica, e, sendo assim, podemos dizer que existe uma cartografia que é ensinada enquanto uma *cartografia maior*, que é a cartografia que faz

parte das diretrizes de ensino de Geografia. A *educação maior* também é a dos grandes mapas, como afirma o autor:

Educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. (GALLO, 2013, p. 5)

Contudo, buscamos questionar ou rasurar essas representações maiores a partir de cartografias outras, pois entendemos que com este movimento podemos germinar um ato de resistência aos fluxos instituídos (GALLO, 2013, p.5). A educação maior dos mapas também os faz movimentar, tem a potência para fazer a imagem: mapa, movimentar-se pelo imaginário, criar concepções sobre o espaço território.

A proposta aqui apresentada busca fissurar, ou, ainda, fazer movimentar o conhecimento geográfico, no entanto, entendemos que o movimento de elaborar cartografias também faz correr o risco de “conceber o espaço como recorte estático através do tempo, como representação, como “sistema fechado”. Dessa maneira, é necessário ressaltar que criar ou elaborar uma re(a)presentação espacial sempre em devir se apresenta como um grande desafio, tendo em vista que existe a ideia de que ao representar o espaço o pesquisador estaria fixando uma parte da espacialização das pessoas em determinado período de tempo e que tal representação se apresenta, então, como um recorte que fixa a espacialização no tempo em “aberto”, que busca enquanto forma de representação, transmitir a ideia de espacialização do tempo.

Massey coloca que é necessária uma “reimaginação das coisas como processo” (MASSEY, 2008) onde “o espaço não está acabado” e “tem de ser aberto”, sendo assim, é necessário ressaltar que mesmo elaborando essas re(a)presentações, os mapas apresentados no decorrer deste trabalho estão em movimento, não se acabam no finalizar deste texto e trabalho, podem e vão ser modificados devido às inter-relações e relações políticas, estruturais bem como uma subjetividade que se espacializa. Massey busca em Deleuze e Guattari uma ideia de representação:

Assim. Tem havido em anos recentes objeções tanto a representação como um tipo de “espelho da natureza” (Rorty, 1979, e vários outros) quanto a uma tentativa de des-temporalização. Com relação a esta última, por exemplo, Deleuze e Guattari alegam que um conceito deve expressar um acontecimento, em vez da essência destemporalizada, e (certamente apoiando em Bergson) refutam qualquer noção de divisão

tripartite entre realidade, representação e subjetividade. Aqui o que poderíamos chamar de representação não é mais um processo de fixação, mas um elemento em uma produção contínua, parte de toda ela, e ela própria, constantemente em devir. Esta é uma posição que rejeita uma estrita separação entre mundo e texto e que compreende a atividade científica como sendo apenas isto - uma atividade, uma prática um engajamento inserido no mundo do qual é uma parte. Não uma representação, mas experimentação. (MASSEY, 2008, p. 54)

A partir das reflexões de Massey e Ingold definimos que os caminhos e deslocamentos e principalmente o *movimento* dos estudantes teriam papel de destaque no desenvolvimento dessa pesquisa. Assim, após as entrevistas e análise do material coletado nas escolas, definimos que seria pertinente realizar uma cartografia dos *movimentos* desses jovens dentro da cidade.

Propusemos, então, elaborar *cartografias menores* sobre a cidade de Dourados (MS) partindo de uma cartografia clássica cartesiana, que foi rasurada, sendo utilizada para visualização do traçado da cidade e, principalmente, das *linhas de transporte* que foram necessárias para os estudantes se “localizarem no mapa”. A partir dessa cartografia, o trabalho deriva para rasuras nos deslocamentos que existem dentro desse território onde essas dinâmicas montam “o espaço como uma dimensão de uma multiplicidade de durações” (MASSEY, 2008, p. 49).

Essa argumentação parte de uma proposta de estimular a reflexão em torno da cartografia para que ela mesma tenha potência para desvendar, explicitar e imaginar outros mundos. Esse movimento fomenta a reflexão, o exercício do pensamento que se arma e se monta de maneira rizomática, através de dobras que retorcem, desdobram e dobram sobre diversas conexões, que tem ligação direta com a escola ou não, mas que possuem pontos convergentes, pois partilham os mesmos territórios: a escola e Dourados. Assim, a relação entre esses pontos materiais e imateriais montam de forma rizomática a geografia de cada aluno individual e coletivamente.

A cartografia dos alunos está permeada de geografias outras, tanto em escala individual, como coletiva. Referimo-nos a geografias outras enquanto relações entre indivíduo, sociedade e natureza. A ideia é que essas relações constroem uma geograficidade do aluno, ao mesmo passo em que o processo reverso também se dá, sem uma ordem fixa, permeada por sua vivência enquanto indivíduo e coletivo: estudante do Ensino Médio de nacionalidade brasileira, menor de idade, sob o regimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, são fatos que falam sobre parte dos

estudantes, pois organizam os indivíduos a partir de uma escala temporal (idade) e espacial (território nacional).

Tendo isso em vista, também deve ser levado em consideração sua vivência enquanto indivíduo: o seu capital cultural ou a sua roupa-pele cultural (ROLNIK, 2016). A relação dos jovens com espaços *costura* uma geograficidade do aluno que está ligada a toda a sua bagagem cultural, a sua roupa-pele, bem como às informações que busca nos meios de comunicação virtual e nas mais variadas formas de comunicação e interação social. Essa ramificação de relações cria formas de se relacionar com o espaço e, da mesma forma, o movimento contrário acontece, pois junto a esses processos que são criadas formas de se conviver, interagir e se relacionar com a cidade. Nas palavras de Ingold, são as trilhas e fios que se entrelaçam e formam *nós* e *malhas*: “Cada fio é um modo de vida, e cada nó um lugar.” (INGOLD, 2015, p. 224)

Devido a densidade do tema torna-se pertinente buscar múltiplas questões que podem ser debatidas a partir da ideia de *Geograficidade, Movimento de perambulação*, ou ainda deslocamentos dos jovens, como uma geografia que se encontra no fora. A ideia de fora é entendida como o que não é visto, que não é percebido, ou é negado muitas vezes por não ter uma estrutura linguística que se insere em uma política maior (OLIVEIRA JR, 2012; GALLO, 2013).

Entendemos que o uso clássico da linguagem cartográfica procura ordenar símbolos a fim de construir um discurso sobre o espaço a partir de uma sistematização dos dados que são expressos através de palavras e símbolos regulares e irregulares que permitem criar um discurso racionalizado e objetivo dos espaços (SANTOS, 2016). Sendo assim, a partir das considerações levantadas nesse trabalho é possível perceber a dimensão política contida na linguagem, principalmente quando ela se torna uma unidade ou hegemonia, como no caso da consolidação da cartografia como um documento linguístico que fala sobre o mundo:

A unidade da língua é política; é uma forma de dominação. Mas, se o uso maior da língua, a afirmação de sua unidade, é um ato de poder, fazer proliferar as minoridades linguísticas (que Deleuze e Guattari chamam de idioletos) também o é... Ficamos num jogo de poder constante, com afirmações e resistências, refluxos e contra fluxos, que só faz proliferar os usos da língua. Assim, os autores enfatizam que não se trata de dois tipos de línguas, as maiores e as menores, mas sim de dois tratamentos possíveis, de dois usos ou de duas funções para uma mesma língua. Uso maior e uso menor da língua opõe-se e, às vezes, entram em conflito, no jogo político; mas não são excludentes.

Uma língua só pode ser maior quando se cristaliza em regras e gramaticalidades, mas o faz justamente para regular e tentar impedir seus usos menores. Por outro lado, um devir-menor da língua só é possível frente ao exercício de sua maioridade: elas não são mutuamente excludentes. (GALLO, 2013, p. 6).

No entanto, a imagem do mapa acabou legitimando e consolidando um documento que possui uma língua sobre os atributos de parte do mundo, como afirma Girardi:

Podemos dizer que o estatuto imagético dos mapas, seu poder de fixação documental dos atributos de um pedaço de mundo do qual a Geografia fala, transforma-o em legitimador do fazer geográfico, transferindo sua força de símbolo também para o ensino de Geografia. (GIRARDI, 2009, p.148)

Nesse sentido, a produção documental em uma linguagem organiza e faz a mediação das subjetividades em que a comunicação se dá através da relação simbólica contida no plano da oralidade, da linguagem escrita ou visual. Os mapas não são linguagens neutras, as “cartas-cartográficas” passam uma informação através de uma linguagem que representa determinados processos sob as regras de uma determinada sintaxe e, com isso, criam uma leitura de mundo, um modo de falar e perceber esse mundo, mas não o próprio mundo em si:

Se retomarmos o princípio de que o mapa não é a espacialidade que ele representa mas, somente uma representação que nos permite ler os processos sob as regras de uma determinada sintaxe e que seu objetivo é nos mostrar como se ordena uma leitura do mundo e não o mundo propriamente dito, podemos, então, concluir e retomar o que se propôs no título desse artigo: este é o mapa para o Imperialismo pois nele se realça e se coloca como realidade possível, uma noção de território (e, nesse sentido, uma leitura de ordenação topológica do fenomênico) com uma noção do político, do urbano, da distribuição do poder e do significado da diferencialidade (realçando a noção de Estado e deixando subentendido a noção de modo de produção). (SANTOS, 2004, p. 9)

O mapa, assim como o mapeador, procura estabelecer um discurso sistematizado sobre os espaços, porém o discurso passa pelo filtro epistemológico do pesquisador que elabora o mapa, e nesse sentido, o mapa acaba por exaltar as concepções ideológicas culturais e sociais de quem o elabora, explicitando as mensagens que o pesquisador deseja transmitir:

Assim nos mostrou a história desses discursos geográficos. Se a cartografia dos primórdios do mercantilismo não mostrava o que havia no interior dos continentes porque o mundo deveria ser lido como uma articulação geral de rotas e portos e se, mais à frente, o interior passa a ser detalhado e as escalas de leitura redefinidas para que se pudesse ordenar o processo de colonização e planejamento urbano e, se, no ponto em que nos encontramos, a aparente neutralidade da distribuição territorial dos Estados Nacionais nos mostra a hegemonia consolidada do modo de produção (sem adjetivações pátrias) fica a tarefa, nesse momento, de se reler o território se, com motivos muito diferentes dos daquele que vos escreve... (SANTOS, 2004, p. 9-10)

Como mencionamos no início desse trabalho e com base nesses apontamentos, é possível que ao eleger um discurso do real, a cartografia estabeleceu uma representação do espacial pautada numa leitura e ordenação dos símbolos a partir de apenas uma única lógica, o que acabou barrando a sua possibilidade de despir-se, expor e montar outros mundos, limitando o mapa e o mapeador a uma noção de território como território político do urbano e de distribuição do poder, legitimando e reforçando apenas as noções de Estado, através de uma educação imagética maior.

A proposta de reflexão que desenvolvemos percorre caminhos que exploram parte das multiplicidades no âmbito escolar, permeadas por questões subjetivas e objetivas dos estudantes nos locais que frequentam, onde traçam seus caminhos, percursos e onde criam e desenham a sua geografia.

A ideia de trabalhar com essas outras percepções geográficas busca derivar em outras imagens, que possam vir a germinar outros “mundos” pois: “A imagem cartográfica disseminada e entranhada na vida social produz mundos e capturam-nos para eles.” (GIRARDI, 2009, p. 157).

A partir dessas reflexões que contemplam o espaço dos afetos para desenvolver a ideia de uma geografia que se encontra “fora”, é necessário ressaltar que a ideia de fora não se resume ao que está para além de uma determinada representação, fronteira, região física ou teórica. O fora tratado aqui se refere ao que não é visto, nem percebido e de alguma maneira acaba marginalizado ou negado (FERRAZ; NUNES, 2016).

Sendo assim, a partir dessa cartografia, des-fazer-se outra cartografia, através/com/nas experimentações:

Devo dizer que esta não é uma proposta que nega o mapa e a cartografia, mas ao contrário que os valorizam e apela por eles, colocando um desafio para que mapa e cartografia sejam outros desde dentro de si mesmos, num movimento recíproco de trazer para dentro

da cartografia elementos do caos exterior justamente ao expor-se ao fora (aquilo que ainda não é cartografia ou ainda não é escolar), um movimento de deixar-se contaminar, de des-fazer-se outro mapa, de des-fazer-se outra cartografia, através/com/nas experimentações da/na/através da própria linguagem cartográfica e suas obras, os mapas e todo seu entorno linguístico-cultural: convenções, escalas, projeções, limpezas, unicidades... Em outras palavras, fazer viver a cartografia escolar, entendendo vida como aquilo que prolifera a si mesma, que prolifera desde dentro de si mesma ao desdobrar-se para fora de si e contagiar-se daquilo que ainda não é vida, daquilo que ainda não é cartografia escolar. (OLIVEIRA JR, 2012, p. 12-13)

Nesse sentido, trabalhar com uma proposta de cartografia que se expõe ao fora, em que o fora, como afirma Oliveira Jr, não se apresenta em uma estrutura de uma língua comum, maior, ou semelhante aos discursos ou políticas dominantes (maiores), é uma força marginalizada.

2.2 Esco/ala de Corpos

A fim de refletirmos sobre uma geografia de “fora”, nessa parte do texto buscamos trabalhar com fatos de “dentro” do ambiente escolar, pensando a escola, tanto como uma escola de e para os corpos, como também derivar dessa palavra e a partir da substituição da letra “o” pela letra “a” pensar em escalas de corpos, ala de corpos, ou ainda eco de corpos.

O interessante é perceber como a terminologia/conceito “escala” permeia vários campos do conhecimento: a escala cartográfica, escala musical, escala de viagens, escala estatística e algorítmica. Esse é um jogo de palavras e letras que compõe uma linguagem, uma forma de comunicação que se transforma em um discurso orientado por uma visão de mundo. Esses enxertos de letras, ideias e cisões com as palavras, podem ser utilizados para iniciar reflexões sobre o espaço escola que cria e estabelece forças com e sobre os indivíduos.

A partir desse fluxo de palavras podemos pensar a escola em uma dimensão escalar que entende a educação de forma quantitativa, em uma escala industrial, estabelece metas de produtividade e através de uma comparação desproporcional: “Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar.” (FOUCAULT, 1987, p. 173).

E, dessa forma, avalia os estudantes selecionando os que possuem maiores habilidades em reproduzir informações necessárias para cumprir o Ensino Médio e realizar processos seletivos para o acesso às universidades. Com e a partir desse fluxo de palavras, dobrar a reflexão sobre escala para “ala” de corpos, a escola como um conjunto de objetos dispostos de maneira ordenada e simétrica como as cadeiras, mesas, uma estrutura de instituição, que normatiza e cria corpos dóceis:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. (FOUCAULT, 1987, p. 173)

Os processos que envolveram a criação das escolas de massas têm fortes ligações com o período de desenvolvimento do pensamento iluminista na Europa do século XVIII, quando a ciência estava fortemente ligada ao pensamento cartesiano e newtoniano. A escola vem como resposta às necessidades estruturais da sociedade e ao modo de vida moderno. Na primeira metade do século XX os processos de urbanização e a ampliação do setor industrial culminaram em desarranjos políticos e sociais.

Nesse contexto, no Brasil, o ideário do escolanovismo é desenvolvido através de um pensamento positivista que estabeleceu um mecanismo de tecnificação do mundo, uma visão da educação que instaura a racionalidade do Estado aos processos educacionais; o escolanovismo acaba desenvolvendo uma teoria educacional de pedagogia tecnicista. Assim, a escola brasileira acaba tendo relações diretas com o ideário escolanovista até os dias de hoje, em que a Geografia se estabelece como disciplina escolar associada ao imaginário da Escola Nova, de maneira que a teoria escolar deve ser extremamente técnica, servindo e auxiliando o Estado com seus problemas estruturais e sociais (SANTOS, 2016).

O jogo de palavras estabelecido a partir da palavra escola prolifera ideias de escola e, assim, proporciona combustível para refletirmos sobre as dimensões (de dentro) intensivas desse lugar. A proposta do jogo de palavras e letras busca multiplicar e explicitar algumas questões que ocorrem nas escolas e podem ser percebidas, são levantadas na densa produção acadêmica de Foucault, também citada por Gallo:

Podemos ver a escola moderna como a instituição que procurou realizar e vem realizando esse projeto de disciplinamento para produzir a maioria. Porém, podemos enxergar o “outro lado” da disciplina nas análises realizadas por Foucault na terceira parte de *Vigiar e Punir*, em que ele mostra a disciplina como um poder de conformação dos sujeitos, produzindo corpos dóceis, indivíduos produtivos e úteis. Vemos aí a disciplina como uma tecnologia de poder que produz um determinado tipo de indivíduos, conformando-os a um modelo de sociedade. (GALLO, 2013, p. 2-3)

As discussões específicas sobre disciplinarização de corpos, técnicas, formas de ensino e controle não serão aqui aprofundadas em vista dos objetivos deste trabalho. A ideia de trazer essas reflexões vem da necessidade de explanar dimensões intensivas já identificadas, legitimadas e muito debatidas dentro e fora das instituições acadêmicas e que fazem parte e tem influência nesse trabalho tanto para pesquisadores como para os pesquisados.

O presente trabalho procura considerar essas dimensões da vida escolar a fim de compor uma leitura menor da cidade que se relaciona com essas forças. A leitura menor da cidade é elaborada a partir da geograficidade dos grupos que vivenciam esse lugar, como se relacionam com a sua cidade e a vida escolar e, assim, elaboram um discurso Menor sobre Dourados (MS).

A partir da reflexão sobre linguagens e códigos próprios da geografia, a diferenciação entre o termo escolar e educativo que Oliveira Jr (2012) levanta deve ser levada em consideração e pode ser pensada como um possível ponto de partida para refletirmos sobre as linguagens menores e o porquê pensar sobre isso. O autor afirma que, ainda que imprecisa, a diferenciação entre cartografia escolar e educativa deve ser explicitada. Essa diferenciação é feita pelo autor como uma maneira de movimentar o caráter educativo da cartografia escolar e como ela vem sendo realizada nas escolas, a fim de movimentar essa linguagem para além das formas habituais da escolarização básica, um processo que está diretamente ligado a processos institucionalizados, sejam eles currículos escolares, ementas e professores (OLIVEIRA JR, 2012). Através dessa ligação, esses processos mais ou menos controlados acabam levando crianças e jovens a acumularem e repetirem os mesmos tipos de conhecimento e informação; a reprodução de informações acaba tomando uma dimensão maior, deixando a reflexão em um segundo plano, nesse sentido, a informação acaba sobrepondo a reflexão.

A ideia de uso menor de uma linguagem que derive em diversas formas de saber parte de uma concepção de educação em que esses controles e fixações do conhecimento são tensionados por percursos mais abertos e dinâmicos:

Percursos em aberto, onde as crianças e jovens são expostos a obras da cultura (escolar ou não escolar) que promovam conexões múltiplas entre a cultura (linguagem) cartográfica dispersa em nossa sociedade e os universos culturais dos alunos, com suas singularidades, criando uma zona contaminada de pensamentos variados, onde as obras expostas são atravessadas por esta multiplicidade de pensamentos e sensações que para elas converge das singularidades dos estudantes e estes últimos são atravessados pelos inusitados outros modos de existir da cartografia. (OLIVEIRA JR, 2012, p. 5)

O conceito de espaço pensado a partir de uma dimensão menor das geografias não tem o intuito de apontar o Estado ou as instituições apenas como reprodutoras de informação e conhecimento desconsiderando as inúmeras formas de resistência que acontecem e são desenvolvidas em sala de aula todos os dias por profissionais da educação preocupados em desenvolver um pensamento crítico e reflexivo com e para os estudantes.

A crítica a essas relações não tem o intuito de identificar o problema do ensino ou da aprendizagem e também não entende o estudante como objeto neutro que aceita todas essas dinâmicas de forma passiva e inerte. Pelo contrário, a todo momento os estudantes mostram e ensinam formas de resistência a essas linguagens informativas, criam caminhos e rotas de fuga, tanto para as linguagens como para os processos mais ou menos controlados pelas instituições e currículos e é nesse discurso menor que podem ser encontradas, observadas e analisadas representações e visões de mundo riquíssimas de saberes outros.

Gallo utiliza o conceito de heterotopia de Foucault para pensar o cotidiano escolar como um outro espaço, como um lugar de passagem, um entre-lugar. Pensando o cotidiano escolar a partir da heterotopia de Foucault, Gallo propõe:

Tomar o cotidiano escolar como heterotopia, como um outro lugar distinto dos espaços sociais, mas também como um outro lugar em relação à escola instituída, estabelecendo relações outras, instituintes. Em outras palavras, tomar o cotidiano escolar como o entre-lugar da educação maior, aparelho de Estado estratificante e segmentarizador e da educação menor, máquina de guerra nômade, alisadora e produtora

de linhas de fuga. Como Foucault afirmou que as heterotopias são multiplicidades, na medida em que justapõem, num único lugar, vários espaços distintos, que são incompatíveis entre si, podemos pensar na possibilidade de criação de heterotopias no tópico. Isto é, a criação de espaços outros de relações instituintes e criativas, no espaço instituído (tópico). Ou, para dizer com Deleuze e Guattari, promover experiências de desterritorialização no território instituído, inventando linhas de fuga. Se o topos da escola moderna é aquele do poder assimétrico, da normalização dos corpos pela disciplina e da planificação social pela biopolítica, ousar a justaposição de espaços outros, de um poder simétrico exercido como jogo, de relações experimentais e libertárias, em que ensinar e aprender sejam aventuras do pensamento. Justapor e transversalizar um espaço em que a relação pedagógica seja inventada na simetria, por mais que as posições de mestre e aprendiz sejam assimétricas. São essas heterotopias no tópico que podemos chamar de uma educação menor, nômade. Uma educação menor é trincheira (ou, para dizer como Deleuze e Guattari, toca, resultado de um devir-animal), espaço de resistência, não um programa. Colocar-se à deriva, como barcos em águas desconhecidas. E, na repetição destas experiências, criar o diferente. (GALLO, 2013, p. 10)

Assim, esse trabalho procura aprender a ouvir os alunos, as representações, os discursos (de) Menores³ entendendo o cotidiano escolar como multiplicidades que se encontram em um mesmo lugar, a escola; onde essas “multiplicidades, se justapõem e formam vários espaços distintos e incompatíveis entre si. Percebendo, ainda, como a escola é foco de densidade de nós, onde cada fio ou trilha é um estudante, um modo de vida que se encontra no entrelaçamento dessas linhas. Quanto mais essas linhas vitais estão entrelaçadas, maior é a densidade do nó. (INGOLD, 2015 p. 219).

Em outras palavras, percebemos como a escola entrelaça vidas e densidades de culturas, religiões, percepções de mundo, classes sociais, que se encontram nesse lugar: escola e junto a esse lugar formam, pensam e imaginam outros, inclusive os da cidade. A vida acontece de lugares para lugares, em torno deles, através e com eles.

Esse movimento tem a potência de expor as fraturas do espaço; reconhece, como as “instabilidades dos espaços”, suas multiplicidades, suas fraturas/fissuras, ou ainda reconhecer as heterotopias do espaço escolar.

2.3 Mapas (de) menores

³ No próximo item deste capítulo discutiremos melhor esta ideia.

E o esplendor dos mapas, caminho abstracto para a
 Imaginação concreta,
 Letras e riscos irregulares abrindo para a maravilha.
 O que de sonho jaz nas encadernações vetustas,
 Nas assinaturas complicadas (ou tão simples e esguias)
 dos velhos livros. (Tinta remota e desbotada aqui presente
 para além da morte.
 O que de negado à nossa vida quotidiana vem nas
 ilustrações,
 O que certas gravuras de anúncios sem querer anunciam.
 Tudo quanto sugere, ou exprime o que não exprime.
 Tudo o que diz o que não diz,
 E a alma sonha, diferente e distraída.
 Ó enigma visível do tempo, o nada vivo em que estamos!)
 (PESSOA, 1944)

A poesia de Álvaro de Campos possui diversas rotas para análise ou interpretação, no entanto, a ideia de iniciar esta parte do texto com uma poesia vem da proposta de rasurar o texto científico, iniciando uma reflexão com ideias e questionamentos que podem ser formulados a partir do poema, tendo em vista que tanto a poesia citada como esse trabalho têm a cartografia como eixo central de discussão, onde a interpretação e a formulação dessas “Letras e riscos irregulares”, compõem as produções cartográficas que serão apresentadas adiante.

Essas reflexões que a poesia traz se relacionam com diversos questionamentos aqui propostos, como o ato de se localizar, a ideia de representação, ou ainda, o desejo do cartógrafo. Como já foi exposto, pensar uma localização acaba por tensionar os indivíduos a refletirem sobre a sua relação com o mundo, com sua cidade, com os lugares que habitam e transitam. A partir do ato de pensar sobre a sua localização, os indivíduos começam a representar a cidade a partir de seus referenciais linguísticos, culturais e sociais, e no caso deste trabalho, também a partir de seus deslocamentos, a sua espacialização no território Dourados.

As articulações de relações entre sociedade e espaço, as práticas repetidas e outras formas espaciais que compõem os corpos desses indivíduos refletem quadros de comunicação, identidade e temporalidade, possuem a força de expor questões da política de relação com os espaços em que esses seres humanos compõem e constroem espaços e lugares, como afirma Massey (2008):

Estamos sempre, inevitavelmente, construindo espaços e lugares. As coesões temporárias das articulações de relações, os fechamentos parciais e provisórios, as práticas repetidas que modelam seu caminho para se tornarem fluxos estabelecidos, estas formas espaciais refletem as necessárias fixações de comunicação e identidade. Levantam a questão de uma política em direção a elas. (MASSEY, 2008, p. 248)

A reflexão em torno do ato de se localizar e se deslocar na cidade presentes nesse trabalho vem no sentido de explicitar discursos e *re(a)apresentações menores* sobre a cidade, pois os locais que servem como pontos de referência, os lugares que os alunos frequentam e os seus deslocamentos na cidade compõem o indivíduo, de forma que a sua *re(a)apresentação* da cidade se dá pelos acontecimentos em produção contínua.

Um outro fator a ser considerado é que esses indivíduos, representados pelos seus desenhos, cores e deslocamentos também são menores de idade e vivenciam trajetórias múltiplas em múltiplos tempos da cidade e das pessoas que compõem o dito espaço urbano.

As trajetórias múltiplas se desenvolvem a partir de suas relações coletivas e individuais no espaço e tempo, seus referenciais de cultura, religião, situação econômica, sua vida amorosa, ciclos de amizades, relações familiares, como também na sua relação com a escola. Esse movimento reconhece a existência de trajetórias múltiplas e legitima as narrativas dissonantes ou concordantes, o espacial que traz diferentes temporalidades, como argumenta Massey:

O reconhecimento da espacialidade envolve (poderia envolver) o reconhecimento da coetaneidade, a existência de trajetórias que têm, pelo menos algum grau de autonomia uma em relação a outra (que não são simplesmente alinháveis em uma estória linear). Isto é o que defenderei a seguir. Nesta leitura, o espacial é, crucialmente, o reino da configuração de narrativas potencialmente dissonantes (ou concordantes). Lugares, em vez de serem localizações de coerência, tornam-se focos do encontro e do não-encontro do previamente não-relacionado e assim essenciais para a geração do novo. O espacial, em seu papel de trazer distintas temporalidades para novas configurações, desencadeia novos processos sociais. E isto por sua vez, enfatiza a natureza das narrativas, do próprio tempo, como se referindo não ao desenrolar de alguma estória internalizada (algumas identidades preestabelecidas) – a estória autoproduzida da Europa – mas a interação e *ao processo da constituição de* identidades – a noção reformulada de (das multiplicidades de) colonização. (MASSEY, 2008, p. 111)

A multiplicidade de tempos pode ser pensada a partir dos desdobramentos que envolvem as relações que são criadas na temporalidade dos jovens que é múltipla e compartilhada: como a questão da idade “regular” dos estudantes do Ensino Médio. Essas temporalidades são, em certa medida, compartilhadas e vividas na construção de um espaço como a dimensão de uma multiplicidade de durações de tempos (MASSEY, 2008) que existem na cidade e nas pessoas. A espacialização das pessoas vai se

construindo a partir de uma multiplicidade de durações de tempos, o tempo da idade cronológica de cada um, sua relação com locais de trabalho, tempo do trabalho, de família, religião, dos afetos. São as “múltiplas temporalidades” e as “múltiplas-estórias-até-agora” que estão ligadas com as demais temporalidades que coexistem tanto na cidade, quanto nos corpos, um composto de “estórias-até-agora”.

Como a trajetória histórica do processo de urbanização da cidade de Dourados (MS), suas relações com o agronegócio, com as questões indígenas, a luta pela reforma agrária em regiões próximas à cidade, a implantação de usinas de álcool e açúcar, todas essas questões estruturais que compõem a cidade possuem uma temporalidade, o tempo dos processos de urbanização, das pessoas que trabalham e vivem na cidade, dos visitantes, imigrantes, colonizadores, das múltiplas estórias vividas até agora.

Todas essas trajetórias são vividas e compõem os espaços, pois a multiplicidade de estórias-até-agora compõe a cosmovisão dos indivíduos, influencia na criação de espaços e nas suas relações com os mesmos. Assim, o espaço se apresenta estruturado e estruturante sem uma ordem necessariamente binária e rígida dessa relação/fusão. As pessoas compõem e criam os espaços a todo momento; o espaço deve ser entendido em aberto, sempre em construção, como afirma Massey:

Primeiro, reconhecemos o espaço como produto de inter-relações, como sendo construído através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno. (Esta é uma proposição que não surpreendera a todos os que tem lido a recente literatura geográfica anglófona). Segundo, compreendemos o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; como a esfera, portanto, da coexistência da heterogeneidade. Sem espaço, não há multiplicidade; sem multiplicidade, não há espaço. Se espaço é, sem dúvida, o produto de inter-relações, então deve estar baseado na existência da pluralidade. Multiplicidade e espaço são co-constitutivos. Terceiro, reconhecemos o espaço como estando sempre em construção. Precisamente porque o espaço, nesta interpretação, é um produto de relações entre, relações que estão, necessariamente, embutidas em práticas materiais que devem ser efetivada, ele está sempre em processo de fazer-se. Jamais está acabado, nunca está fechado. Talvez pudéssemos imaginar o espaço como uma simultaneidade de estórias-até-agora. Assim, essas proposições repercutem em recentes mudanças, em certos lugares, nos modos com que a política progressista pode, também, ser imaginada. Certamente é parte do meu argumento que não apenas o espacial é político (o que, depois de muitos anos e do muito que foi escrito a respeito, pode ser tido como dado), mas que, sobretudo, pensa no espacial de um modo específico pode perturbar a maneira em que certas questões políticas são formuladas, pode contribuir para

argumentações políticas já em curso e – mais profundamente – pode ser um elemento essencial na estrutura imaginativa que permite, em primeiro lugar, uma abertura para a genuína esfera do político. (MASSEY, 2008, p. 29-30)

Dessa forma, o espaço está sendo construído tanto pelos jovens como pelos professores, pesquisadores e demais pessoas envolvidas desse trabalho. Em uma escala mais ampla, a cidade também está construindo seu espaço em relação aos movimentos globais.

No movimento que as pessoas fazem para executar tarefas diárias, criam relações familiares, relações culturais, afetivas, resumidamente, o movimento da vida tensiona as pessoas a produzirem espaços, bem como contribuem para o mesmo ser reproduzido. Massey (2008) argumenta que o espaço é atravessado por trajetórias que estão em movimento e constante construção de sujeitos e sociedade, uma construção que ocorre também de si e do outro e dessa relação que será produzida a ideia de lugar. (MASSEY, 2008, p. 190-191)

A partir das reflexões desenvolvidas por Massey que relacionam tempo e espaço, também se torna pertinente refletir sobre um fato identificado na pesquisa de campo que mostra como a transição da minoridade para a maioria dos jovens tem relevância para as re(a)apresentações e percepções sobre a cidade.

A análise das entrevistas também demonstrou como essa transição é aguardada pelos entrevistados devido ao fato de que, segundo eles, a maioria permite maiores possibilidades de trânsito e deslocamento dentro da cidade. A transição temporal reflete na *especialização*, ou ainda, nas *trilhas de lugares costurados* dos indivíduos. Entendemos que isso também compõe outras percepções e reapresentações sobre a cidade.

A análise dos mapas produzidos pelos alunos também mostra a relevância da maioria e da escala temporal quando pensamos sobre a especialização, pois os deslocamentos do estudante (de) Maior se apresentam de forma bem diversa em relação aos outros alunos (de) menores. O movimento de peregrinação dos alunos (de) maiores apresenta algumas possibilidades de novos nós permitidas a partir de sua Maioridade.

Verificamos que a temporalidade cronológica do aluno de 18 anos acaba culminando em um outro movimento de perambulação na cidade: quando tal fato foi questionado ao entrevistado, o aluno respondeu afirmando que “Ser de maior [sic] te dá mais opções de coisas para fazer na cidade, eu posso dirigir”.

Por esse motivo, o jogo de palavras que estamos utilizando busca rasurar as ideias clássicas de mapas menores e de menores de idade na medida em que as representações e visão desse grupo sobre suas relações com a cidade se dá também a partir do fato de esses indivíduos serem, nas palavras de alguns deles, “de menor”.

Esses dois caminhos a partir da palavra “menor” permearão nossa discussão neste momento do trabalho. O primeiro caminho é pensado a partir da ideia de educação menor discutida por autores como Silvio Gallo. A segunda dimensão do menor será pensada a partir de uma unidade que se estrutura na relação entre maioria e minoridade desses indivíduos com o Estado.

Gallo (2013) busca trabalhar com a ideia de menor a partir do conceito de literatura menor na obra de Kafka, em outras palavras, considerando menores como as línguas que não fazem parte do discurso comum, do senso comum, ou hegemônico de cada época. O autor busca explorar as literaturas consideradas como marginais, impróprias ou de menor valor para o controle hegemônico.

Ao caracterizar a obra de Franz Kafka como uma literatura menor, Deleuze e Guattari produzem um jogo conceitual complexo entre uma “literatura maior” e uma “literatura menor”. Não se trata de uma simples oposição, embora seja, em algum sentido uma oposição. É mais uma demarcação de diferença. Uma literatura menor é diferente de uma literatura maior. Essa toma a língua como um cânone e a explora segundo suas possibilidades estabelecidas; aquela faz rachar a língua, introduz diferenças, linhas de fuga, faz “gaguejar” (Deleuze, 1997) as palavras. Kafka fez gaguejar o alemão canônico ao introduzir nele as palavras e expressões usadas nas ruas do gueto judeu de Praga. Não criou uma nova língua, mas introduziu diferenças e linhas de fuga em uma língua estabelecida, criando, com isso, uma nova forma de escrever. Mas uma nova forma que não tinha qualquer vocação para tornar- “dominante”, “maior”, estabelecida e canônica; ao contrário, uma literatura destinada a permanecer menor em sua criação, sem ser erigida em novo modelo. Aí está, provavelmente, a principal característica do menor: ele não é modelo e não pode tornar-se modelo, pois quando isso acontece – se acontece – ele torna-se maior, estabelecido, instituído. (GALLO, 2013, p. 3)

A ideia de mapas menores vem ao encontro das reflexões propostas por Gallo, considerando as cartografias elaboradas pelos estudantes como menores por se encontrarem fora do discurso geográfico maior. Assim, constituem-se como um conhecimento menor, como uma leitura da cidade menor, pois não está inserida ou definida a partir do rigor da ciência.

As formas de perceber e viver na cidade desses jovens compõem trilhas, caminhos e movimentos que estão ligados tanto às percepções que esses possuem como a sua relação material e objetiva com o local em que vivem. Essas concepções foram identificadas nas entrevistas, por meio das quais verificamos que os deslocamentos dos estudantes se davam a partir de sua relação com o trabalho, a religião, o lazer, a família, a localização da residência e a escola.

Notamos que a escola ganha um papel de destaque na vida desses indivíduos, pois a maior parte das relações desses estudantes se dava principalmente pela escola, através dos laços de amizades, do deslocamento diário dos estudantes e também como local de lazer. É principalmente na escola que esses alunos compõem suas relações de vida, de forma que a normatização da escola e as relações criadas nesse local refletem na relação dos jovens com a cidade.

Nesse sentido, as cartografias dos estudantes do Ensino Médio existem e sempre existiram, estão em aberto e em movimento; os estudantes, assim como qualquer indivíduo de uma sociedade, possuem uma geograficidade que se constrói a partir da geografia do seu corpo em relação com o mundo, que não é situada e *sim situante*, a partir de trocas objetivas e subjetivas com a sociedade capitalista brasileira-sul-mato-grossense-douradense.

Ao analisar o material coletado nas entrevistas realizadas com os alunos, observamos que foram citados dois pontos de referência da cidade que tiveram maior relevância e surgiram de maneira mais expressiva: uma rua e um local.

Em vista disso, após a realização das entrevistas com os estudantes, elaboramos um mapa identificando os locais apontados pelos próprios alunos nas entrevistas como pontos de referência para se localizarem na cidade. Assim, foram identificados quatro pontos nesse mapa: a Escola Estadual Floriano Viegas; o *shopping*; a Avenida Marcelino Pires como rua de referência para se localizar na cidade e o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* de Dourados. (Ver Figura 1)

Após serem questionados sobre os locais que frequentam na cidade além de escola, a maior parte dos entrevistados afirmou frequentar a casa de amigos, igrejas e *shopping*.

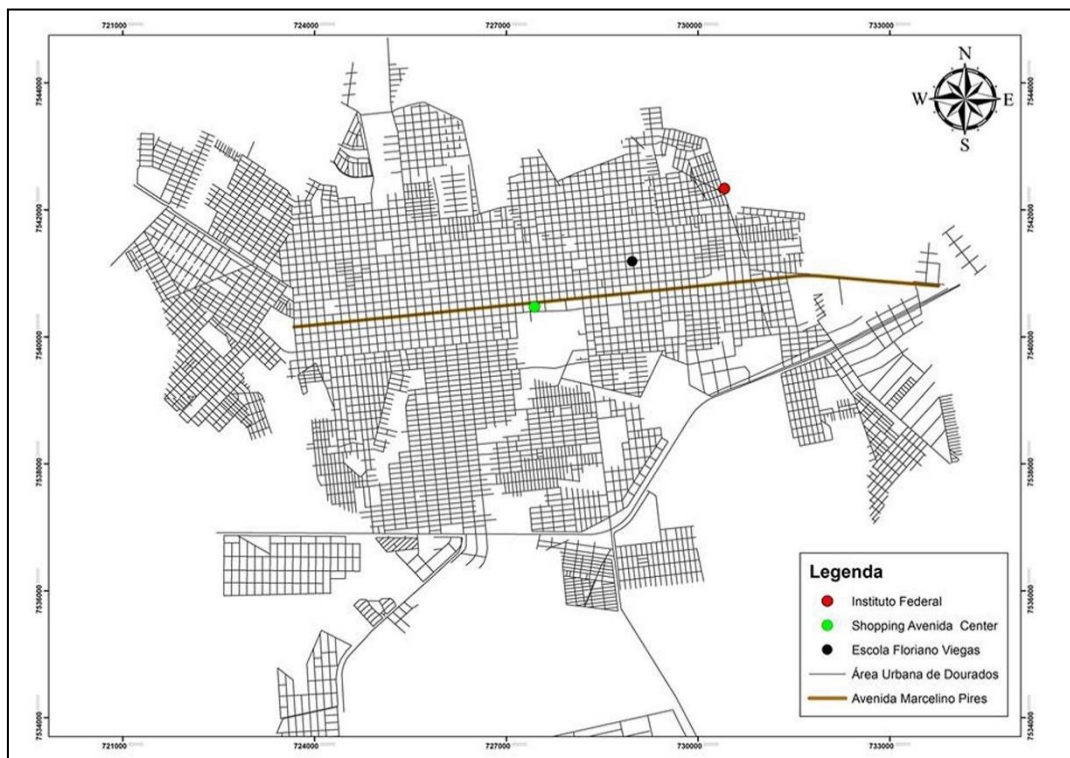


Figura 1 – Mapa Base
Org.: OLIVEIRA, Dionnes (2017)

É necessário ressaltar, mais uma vez, que a elaboração desse mapa e a identificação desses locais se deu a partir da análise das entrevistas que os apontavam como pontos de referência citados pela maior parte dos alunos.

Depois dessa primeira etapa, os alunos foram convidados a localizarem suas casas no mapa e a partir da localização da casa de cada aluno e dos pontos já referenciados no mapa, os mesmos foram convidados a construírem seus deslocamentos em Dourados no intuito de que tal movimento pudesse tensionar os indivíduos a refletirem sobre suas percepções e visões da cidade.

Desse modo, a pesquisa caminhou no sentido de introduzir algumas ferramentas digitais que pudessem auxiliar na interação e re(a)presentação dos alunos. Utilizamos um *software* de edição de imagens e uma mesa de desenho digital, ferramentas que possibilitaram abrir o mapa da cidade (Figura 1) no computador e os estudantes desenharem seus deslocamentos sobre esse mapa (Figuras 2 a 5; Anexo 3 - Imagens 1 a 6).

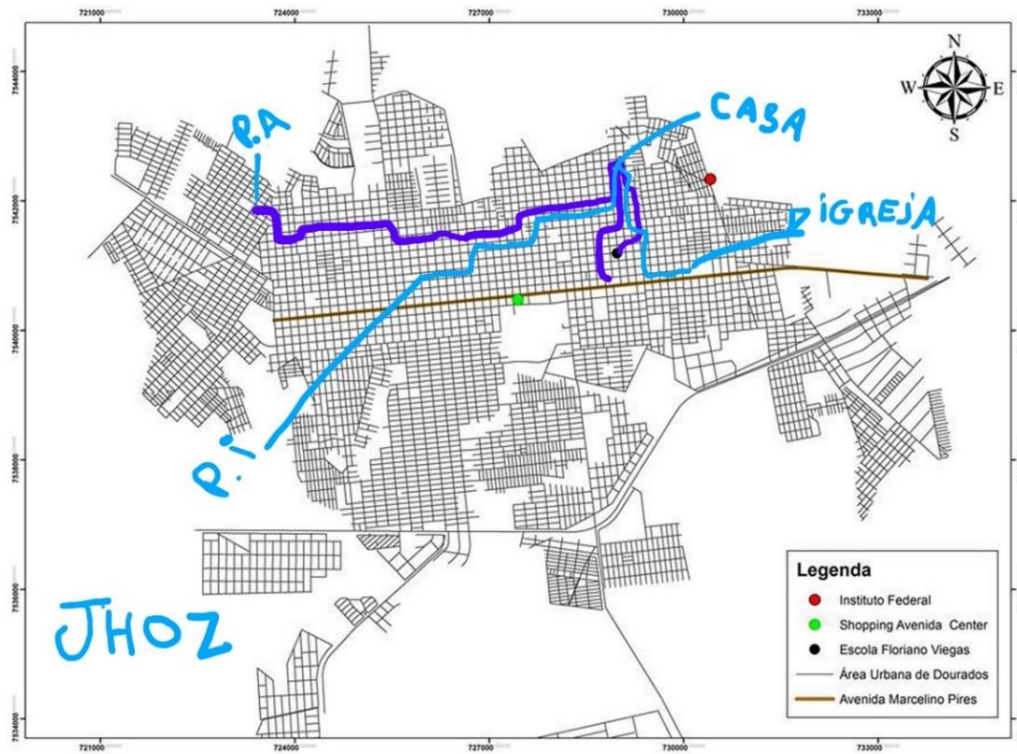


Figura 2 – Mapa de aluno da Escola Estadual Floriano Viegas Machado
Org.: FREITAS, L.G (2017)

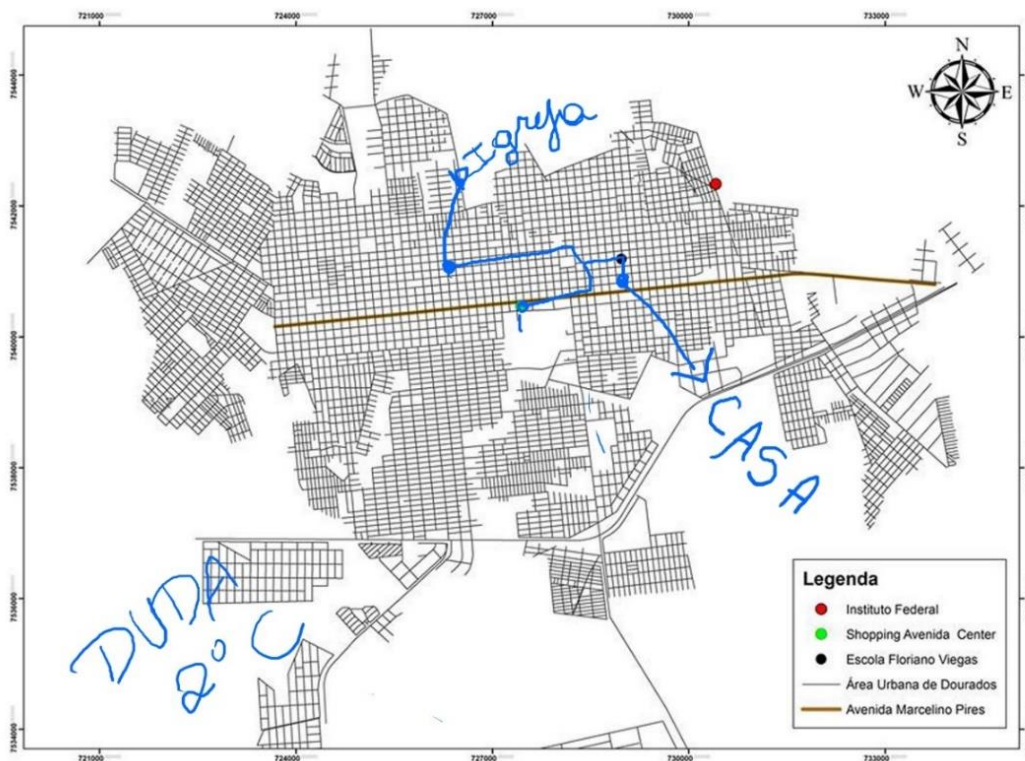


Figura 3 – Mapa de aluno da Escola Estadual Floriano Viegas Machado
Org.: FREITAS, L.G (2017)

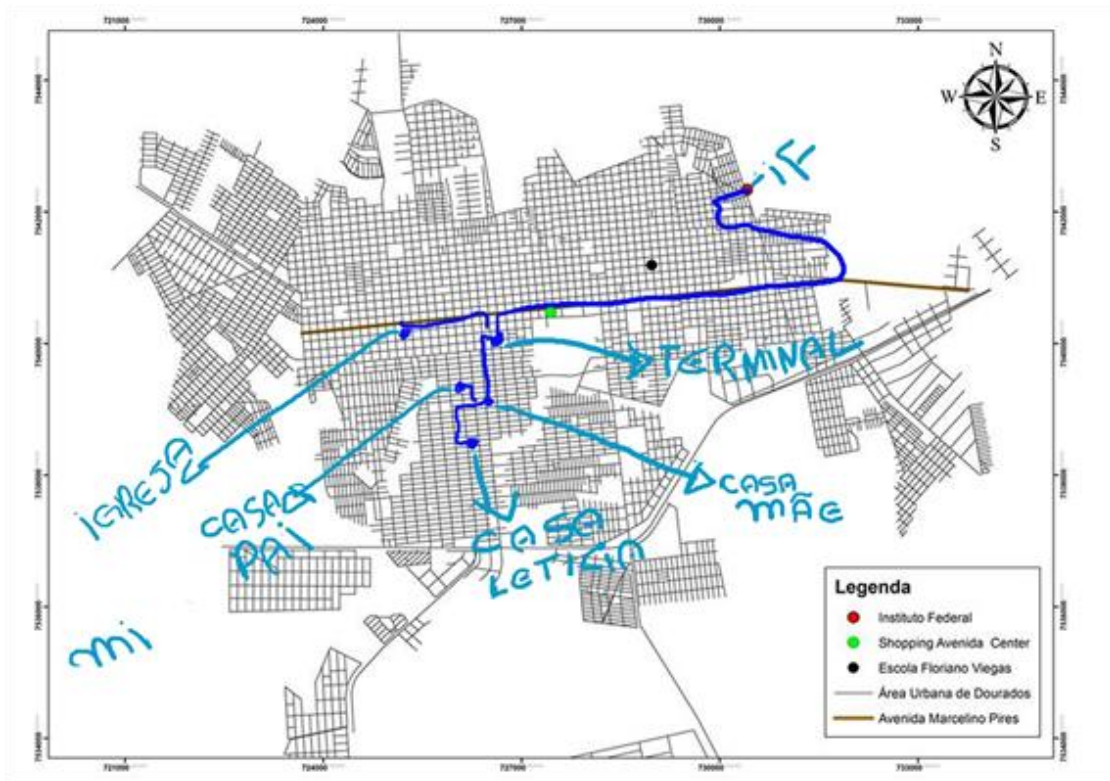


Figura 4 – Mapa de aluno do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* de Dourados
Org.: FREITAS, L. G (2017)



Figura 5 – Mapa de aluno do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* de Dourados
Org.: FREITAS, L.G (2017)

O *software* de edição de imagens também possibilitou organizar os desenhos em camadas separadas da imagem do mapa, como se fossem transparências sobrepostas (Anexo 3 - Imagem 7). A proposta de utilizar esse recurso de *software* teve o objetivo de expressar imageticamente a ideia de “trajetórias múltiplas”, “uma simultaneidade de estórias-até-agora” e provocar rasuras intensivas em um mapa extensivo.

Obtivemos um número significativo de produções cartográficas, pois vários alunos executaram essa atividade, no entanto, para a finalidade desse trabalho, optamos em apresentar dois mapas individuais, um de cada ano do Ensino Médio da Escola Estadual Floriano Viegas Machado (Figuras 2 e 3), dois mapas de alunos do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* de Dourados (Figuras 4 e 5) e para observar a reunião de todas as produções cartográficas fundimos os mapas de todos os alunos, separados por escolas. (Figuras 6 e 7).

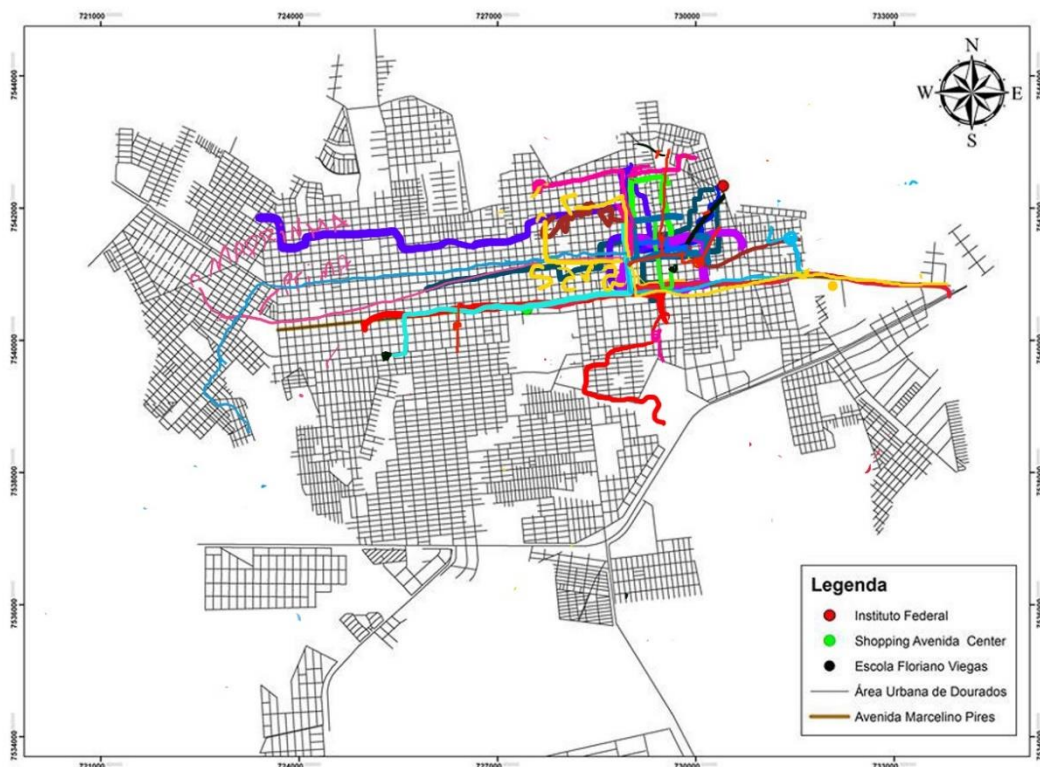


Figura 6 – Mapa de deslocamentos dos alunos da Escola Estadual Floriano Viegas Machado
Org.: FREITAS, L.G (2017)

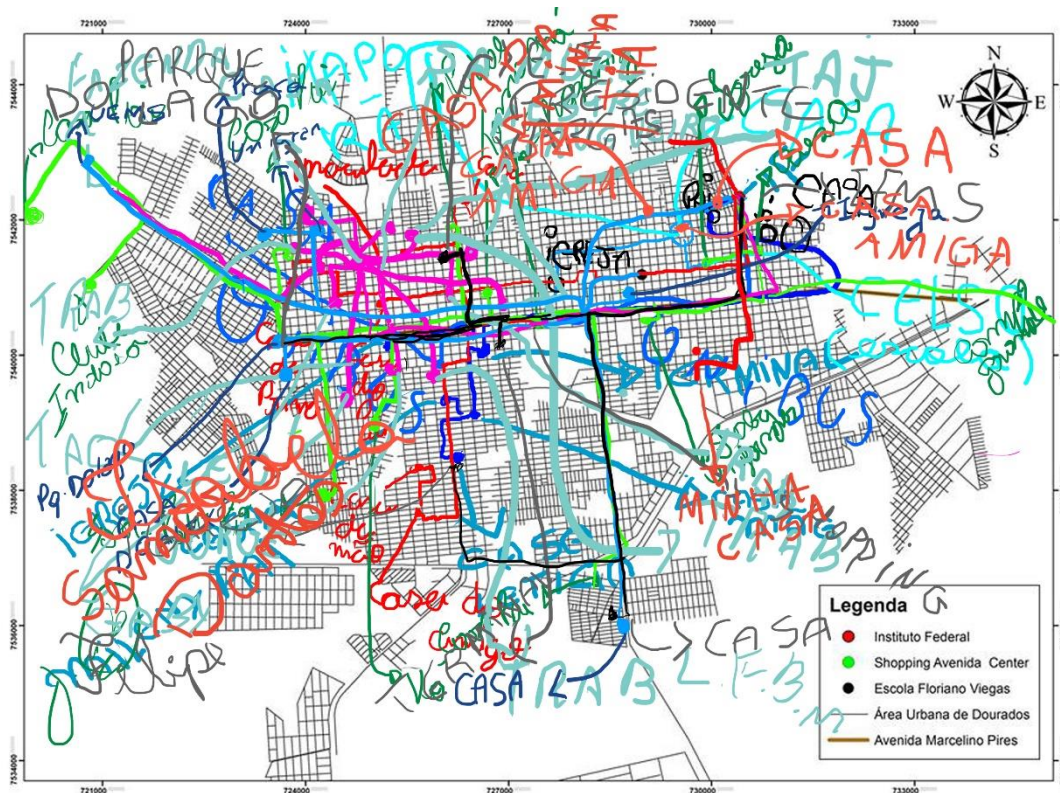


Figura 9 – Mapa Múltiplo Alunos do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Dourados
Org.: FREITAS, L.G (2017)

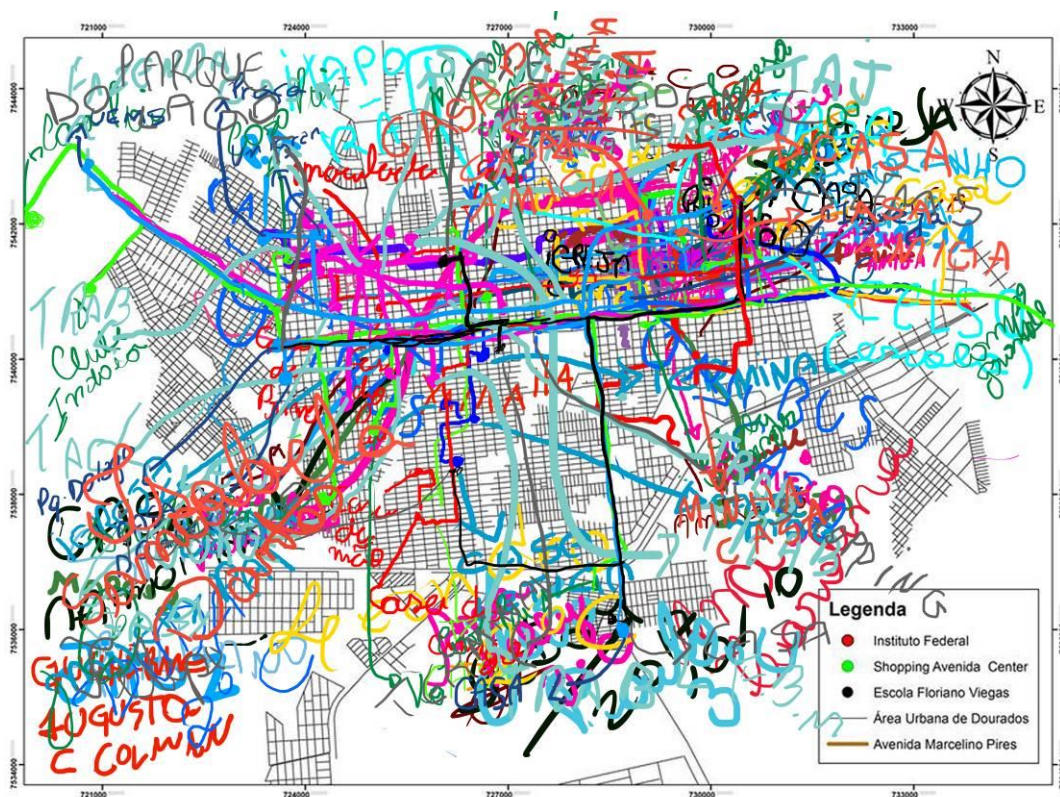


Figura 10 – Mapa Fusão Múltipla das escolas pesquisadas
Org.: FREITAS, L.G (2017)

No processo de elaboração os alunos também foram convidados a escrever/rasurar o mapa com legendas de cada localização inserida pelos mesmos e dar destaque em seus deslocamentos diários, sendo assim, os estudantes desenhavam seus percursos e suas respectivas legendas. Cada estudante está identificado por uma cor escolhida por ele mesmo; ao final da dinâmica, os estudantes também assinaram cada produção cartográfica, dessa forma, todos os símbolos, legendas e referências para além do mapa base foram produzidos pelos estudantes e podem ser observados nas cartografias produzidas, principalmente pela diversidade de caligrafias, cores e assinaturas (Figuras 8 e 9).

A partir da junção/fusão/mistura de todos os mapas que foram elaborados pelos estudantes de ambas as escolas (Figura 10) é possível visualizar parte das relações dos jovens com a cidade, demonstrando que a espacialização compõe a identidade dos indivíduos, mas ao mesmo tempo, que a espacialização não se resume apenas a isso.

Os mapas de deslocamentos têm potência para expressar essa identidade que se transforma em espacialização e representação, mas transcende isso. A relação dos alunos com a escola mostra uma espacialização coletiva dos estudantes, pois em uma análise mais ampla, a maior parte dos alunos vai para a escola nos mesmos dias e horários, realizando diferentes percursos, mas que se unem no ponto em comum ou como discutido anteriormente, pode ser pensada também como uma escala/escola/ala em comum.

Essa identidade que se apresenta junto a espacialização também é possível de ser observada nos mapas múltiplos (Figuras 8 e 9), pois todos os indivíduos entrevistados possuem particularidades individuais que refletiram na sua espacialização. Essas particularidades foram representadas pelas legendas que os alunos inseriam no mapa de cidade - as legendas estão em grande parte nas “bordas” ou “limites” do mapa, nos espaços “em branco” ou ainda em “aberto”.

Ao analisarmos as entrevistas, as representações aparecem tanto nas legendas dos alunos, quanto nas suas falas sobre a cidade, ressaltando, na maior parte das vezes, lugares como igrejas, casa de amigos, melhores amigos, namorado(a)s. Essas particularidades compõem a identidade dos indivíduos, compõem sua “roupa-pele”: a religião que cada um pratica, a relação com amigos, ou melhores amigos, a prática de

algum esporte ou atividade de lazer, ter ou não ter pais separados e casas separadas, todos esses fatores influenciavam e criam uma espacialização de cada aluno.

Todos esses fatores formam a espacialidade dos estudantes, essa espacialidade está ligada aos locais que frequentam, que ouvem, aprendem e desaprendem visões de mundo e visões sobre a cidade. Nesse sentido, a partir dessas visões os estudantes re(a)presentam suas percepções sobre a cidade e não poderiam ser negadas, estão presentes nos deslocamentos dentro da cidade que os próprios estudantes criaram através da elaboração cartográfica digital.

A temporalidade, tanto dos jovens quanto do território em que estão, também deve ser considerada, tendo em vista que a temporalidade dos jovens está relacionada tanto à idade cronológica, como às normatizações que o Estado e o território definem: o tempo de sair ou não sair de casa, essas temporalidades podem ser observadas no mapa, através da espacialização desses jovens.

Nos mapas elaborados é possível identificar como a trajetória dos alunos perpassa a escola, tanto em relação às atividades obrigatórias do ensino regular, como nas relações de amizade e de lazer. No mapa de deslocamentos da Escola Viegas (Figura 6) identificamos que a maior parte dos alunos se espacializa em regiões próximas às respectivas casas e próximas à escola. Nesse mapa fica clara a concentração de atividades localizadas na região nordeste da cidade, próximo à escola.

Já no mapa do Instituto Federal (Figura 7) é perceptível como essa dinâmica acontece de forma diversa, pois a maioria dos alunos está menos aglutinada em uma região da cidade, os deslocamentos são maiores e percorrem longas distâncias até a escola. Também identificamos que a temporalidade do aluno de 18 anos acaba culminando em uma outra espacialidade dentro da cidade, com múltiplos e extensos deslocamentos, formulando uma cartografia de um estudante (de) maior. (Figura 11).

Notamos que as representações sobre suas relações com a cidade se dão também a partir do fato desses indivíduos serem, nas palavras de alguns deles: “de menor”. Essa dinâmica pode ser observada no mapa que foi elaborado pelo estudante maior de idade (Figura 11), onde os movimentos aconteciam de outra forma na cidade; tal fato era justificado pelo aluno por ser “de maior” e isso dar possibilidade de se locomover com veículo próprio, bem como frequentar mais lugares na cidade, em diferentes períodos do dia e dias da semana.

Após a apresentação das produções cartográficas, propomos nessa parte do trabalho discutir o *conhecimento* que esses mapas e mapeadores carregam em relação a cidade.

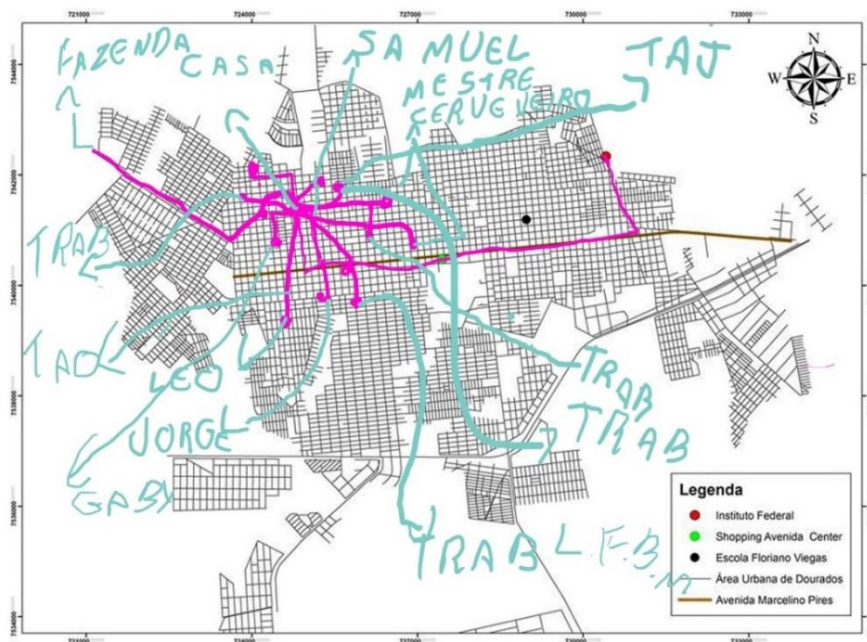


Figura 11 – Mapa (de) Maior - Aluno do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Dourados
Org.: FREITAS, L.G (2017)

CAPÍTULO 3

CONHECENDO OS MAPAS

Pelo *conhecimento* de Mapas (de) Menores

Como foi exposto no início do texto, buscamos estruturar um caminho conceitual para este trabalho a partir do movimento dos conceitos que Ingold traz em seu Livro “Estar Vivo: Ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição”. Assim, abordamos questões relacionadas aos *lugares* e espaços e sobre a ideia de *Movimento*. Assim como o antropólogo, após discutir esses dois conceitos, daremos continuidade a partir de suas considerações acerca do conceito de *Conhecimento*.

Para tanto, retomaremos nosso referencial teórico através de reflexões que partilham de objetivos e buscam propostas em comum, para pensarmos a geografia e a cartografia. Para Ingold, o *Conhecimento* não é derivado de localidades. Ele vem antes de um histórico de Movimentos de peregrinação, de um conjunto de linhas que formam sua Malha, onde as coisas não são classificadas apenas como fatos, ou dados, mas narradas como histórias. E todos os Lugares, como conjunto de coisas, são um nó de histórias, ou ainda, nas palavras de Massey, a simultaneidade de estórias-até-agora.

Ao analisarmos as entrevistas também verificamos que grande parte dos estudantes reclamavam da falta de locais que poderiam frequentar, tanto públicos quanto privados, as praças localizadas próximas às casas dos estudantes eram representadas e percebidas como locais não adequados para permanência ou qualquer outra atividade, os espaços públicos eram descritos como espaços abandonados, que traziam a ideia de ambientes de ilegalidade devido ao uso de drogas e crimes percebidos pelos jovens nesses locais.

A partir da análise dos discursos dos estudantes é possível identificar como a linguagem organiza e faz a mediação da subjetividade de forma que a relação simbólica que está no plano da oralidade permite perceber os significados dos processos para as pessoas envolvidas.

Dessa forma, a linguagem está diretamente ligada ao processo de perceber o mundo e, assim, a paisagem se torna uma dimensão do sujeito que constrói uma série de

símbolos e conceitos com o intuito de possibilitar uma comunicação que é comum a uma sociedade (SANTOS, 2016).

Com base nas informações obtidas nas entrevistas concluímos que o acesso e o movimento de “perambulação” dos jovens também está diretamente ligado às percepções que os pais (ou responsáveis) têm sobre a cidade de tal maneira que alguns lugares da cidade eram proibidos de serem frequentados por serem considerados hostis, perigosos, impróprios para a permanência dos jovens em determinado dias e horários.

Com uma análise dos mapas, podemos observar o movimento de *transporte*, como Ingold afirma, no qual o passageiro é transportado de um lugar ao outro, e nesse caso, esses lugares seriam definidos apenas pela autorização dos responsáveis. No entanto, sabemos que a existência humana é peregrina, como o autor afirma, e sendo assim:

Uma pessoa nunca pode ser exatamente a mesma, na chegada em um lugar, que era quando partiu alguma memória da viagem permanecerá, ainda que atenuada, e, por sua vez condicionará o seu conhecimento do lugar. (INGOLD, 2015, p. 225)

Sendo assim, o seu conhecimento também é forjado no seu movimento, as entrevistas apontam para o fato de que a permanência dos jovens “na rua” ou em determinados locais como praças, espaços públicos e algumas vezes casas de amigos, após o entardecer, era negado pelos responsáveis. Os critérios para se frequentar ou não determinado local da cidade e em qual horário, passava pela aprovação dos pais.

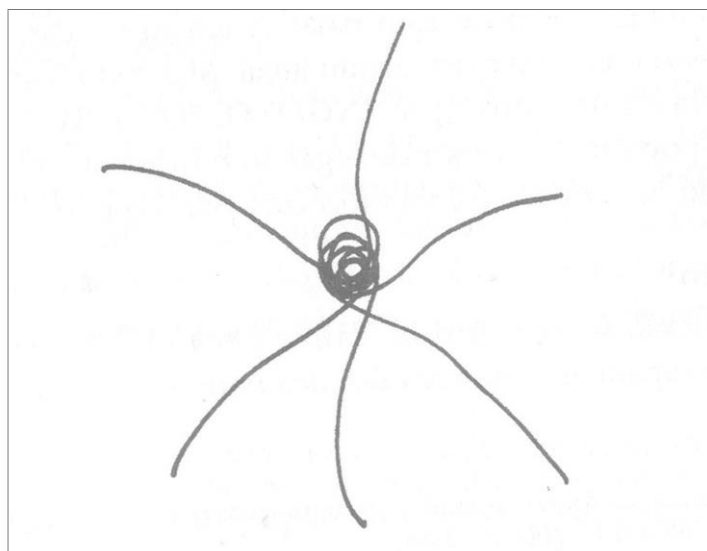
No decorrer das entrevistas foram citadas diversas vezes características como “locais perigosos”; “que tem assalto”; “locais de consumo e venda de drogas”. No desdobramento dessa conversa os estudantes foram questionados se alguma vez já haviam presenciado tais fatos ou, ainda, se frequentavam os locais antes de chegar a tais conclusões. Os estudantes argumentavam que os responsáveis é que decidiam quais locais eram seguros para a permanência dos jovens deixando, assim, poucas alternativas na cidade para lazer e outras atividades. O descaso do poder público com os espaços de lazer da cidade também foi tema de discussões durante a entrevista e foram utilizadas como argumento para a não permanência nos mesmos.

Com a análise das entrevistas e dos mapas apresentados neste capítulo é possível notar a ideia de locais seguros e locais não seguros para os jovens. Os locais seguros aparecem principalmente como: Casa; Escola; Casa de amigos; *Shopping*. Os

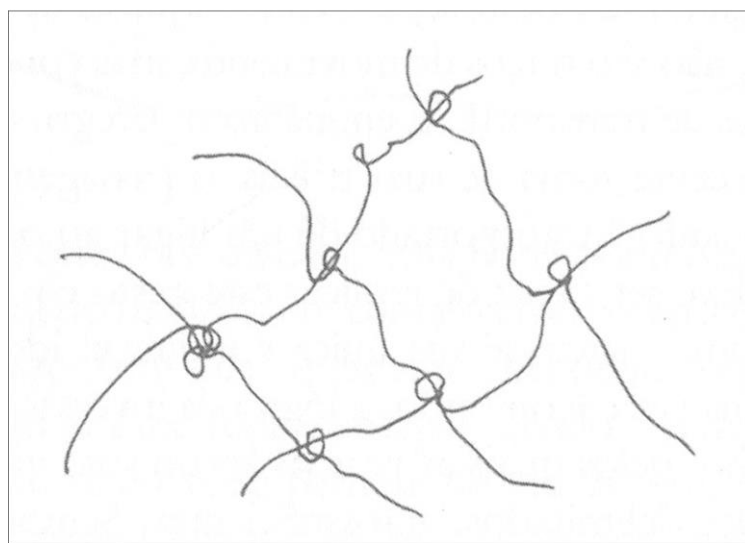
Quando os mapas são observados separadamente/ individualmente, percebemos que esses nós aparecem principalmente nas três instituições que os estudantes citaram nas entrevistas (são os considerados locais “seguros” aos olhos dos responsáveis). Quando observamos os mapas fundidos, podemos observar como a densidade do *nó* escola, ganha expressividade visual no mapa. Conforme Ingold, são os locais onde as “linhas vitais se entrelaçam” e criam um nó mais denso.

No caso das cartografias produzidas, essa densidade se dá principalmente na Escola e, se observamos os mapas fundidos, como um exercício de experimentação, podemos observar as linhas vitais se entrelaçando, criando uma “densidade do nó”. E quando juntos, criam a ideia de *Malha* trabalhada por Ingold.

O exercício de experimentação realizado nesse trabalho derivou em uma maneira *menor* de re(a)presentar a relação dos estudantes com a cidade, bem como uma maneira menor de se relacionar com a cartografia oficial de Dourados (MS).



“Entreçamento de nó” (INGOLD,2015, p.219)



Malha (INGOLD,2015, p.224)

Figura 14
Desenho Nó e Malha (INGOLD,2015)
Org.: FREITAS, L.G. (2018)

O trabalho com o *software* de edição de imagens permitiu, ainda, retirar a base do “Mapa Base” (Figura 1) e, com esse movimento, inserir apenas as “letras e riscos irregulares” criados pelos alunos (Figuras 12 e 13).

Esse movimento tem a potência de expor representações/experimentações da cidade de Dourados-MS. Rasura a cartografia e deixa os mapas agirem sobre nós, nos mostra diferentes temporalidades, múltiplas histórias-até-agora que atravessam uma cartografia clássica. São as multiplicidades humanas afetando os espaços e sendo afetadas por elas, um registro de um momento no processo de construção de vida que fala dessas pessoas, diz sobre essas pessoas. Essas multiplicidades e deslocamentos que compõem o mapa, são elas próprias as representações/experimentações dos jovens, são as relações de família e de trabalho desses jovens, seus horários, preferências, sua vida amorosa, em geral, são os afetos e forças que movem esses corpos e constroem suas visões de mundo, suas visões sobre a cidade.

Nesse movimento, também criam espaços e, assim, criam representações/experimentações sobre a cidade nesse tempo em movimento, que agora já é outro. Após a análise do material, sobretudo na Figura 6, também é possível identificar que a maioria dos estudantes da Escola Viegas reside e transita em lugares próximos à escola, localizados na região nordeste da cidade. Pode-se observar que esse dado também pode ser pensado a partir da escola como lugar em comum daquela comunidade/região onde os “Lugares, em vez de serem localizações de coerência, tornam-se focos do encontro e do não-encontro do previamente não-relacionado e assim essenciais para a geração do novo.” (MASSEY, 2008, p. 111).

Pensando o novo não como mais um encargo para uma escola pública que já é sobrecarregada, mas que a escola possa, sim, ser tomada pelas pessoas que vivem nela e fazer desse um lugar para a geração do novo, onde uma escola plural e diversa, que trabalha com as dinâmicas sociais em um espaço aberto, como espaço de acontecimentos e que de uma forma mais flexível poderia ser construída em relação com a comunidade, ouvindo as pessoas que vivenciam aquele território, trabalhando questões políticas, culturais, religiosas.

Esse trabalho tem a potência de mostrar para os alunos que a escola faz parte e compõe a vida deles. E pensar assim, que a escola faz parte do espaço do qual ele pertence e que faz a construção de sua vida, que se desenvolve em um espaço em aberto e que se relaciona diretamente com a cidade.

A pesquisa aqui estruturada busca trabalhar com as múltiplas dimensões da linguagem cartográfica. Com a leitura e análise dos referenciais teóricos é possível identificar como, no ensino de Geografia, se utiliza a linguagem cartográfica em diversos níveis de ensino, a partir de dimensão de ordem comunicativa e/ou informativa. Segundo a reflexão desses autores, seria possível deslocar essa linguagem das dimensões comunicativas e informativas para que as mesmas possam potencializar a reflexão em torno dos processos que compõem as cidades, rasurando a concepção informativa a qual ela se vincula ao longo da educação escolar atualmente.

A ideia é que esse movimento possa demonstrar as fissuras que um pensamento hegemônico atrelado à cartografia pode criar, ou negar, explicitando como as representações se relacionam com os nossos deslocamentos e percepções sobre os espaços na cidade. Enquanto uma prática escolar, o trabalho se deu como uma atividade que criou novos agenciamentos. A ferramenta tecnológica possibilitou desenhar sobre o mapa, bem como o exercício de pensar sobre os locais que frequentam agenciaram novas reflexões sobre a cidade. Os estudantes se aproximavam da cidade a partir do movimento de desenhar os seus caminhos e trilhas. O agenciamento coletivo de enunciação possibilitou, de certa maneira, “uma nova singularidade”:

Fazer como Kafka não é e não pode ser escrever como Kafka; fazer literatura ao modo de Kafka – isso é, uma literatura menor – é criar uma nova singularidade, outros agenciamentos coletivos de enunciação, que serão necessariamente diferentes. (GALLO, 2013, p. 4)

É possível observar que o conjunto de locais que os estudantes frequentam é de onde retiram seu aprendizado, cultura, religião, onde compõem seus corpos e, a partir disso, junto à experimentação com a vida, constroem as suas percepções sobre os espaços da cidade entendendo que o conhecimento de cada aluno sobre a cidade também é forjado em *movimento*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia trabalhada nesta pesquisa caminha no sentido de abordar outras formas de perceber e conceber o mundo, a sociedade e a cidade. Observamos movimentos em um terreno subjetivo, articulados por um conjunto de composições materiais de intensidade que o invadem, transformam, compõem e atravessam os espaços, em outras palavras, trabalhamos com a possibilidade de outras formas de perceber e olhar o mundo, a cidade, sociedade e cultura, onde os desejos, as sensações e a espacialidade dos corpos possuem potência para criar, questionar e refletir sobre o mundo em que vivemos e que imaginamos.

Nesse sentido, podemos colocar tal movimento como um “saber do corpo” (ROLNIK, 2016) pois a força do Estado que possui uma regulamentação influencia o ir e vir dessas pessoas a partir, por exemplo, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁴. Ou, ainda, podemos considerar que esse movimento também é o ato de peregrinar como Ingold afirma: é um movimento de perambulação dos estudantes que se relaciona com políticas do Estado que criam trilhas que se entrelaçam com as trilhas que cada habitante deixa.

Os saberes dos estudantes se constituem e se formam a partir dessas forças: as relações com o Estado, família, renda, religião, educação, lazer, cultura. Segundo Rolnik (2016) são forças que habitam as pessoas, com consentimento ou não, efeito dos afetos originados nos nossos encontros. Um conjunto de capacidades que temos para acessar o mundo e decifrá-lo e é com essa experiência subjetiva que nos situamos e orientamos nossas ações.

Nesse movimento é que são criadas também as percepções de mundo, a interpretação de símbolos e códigos que compõem nossos discursos sobre o mundo e, conseqüentemente, compõem/fazem parte da origem de nossas representações/experimentações sobre o mundo. No entanto, “a subjetividade não é

⁴ Não estamos aqui questionando tal regulamentação; entendemos que tal política cria uma normatização ou uma estrutura que compõe uma tentativa de homogeneidade que é de importância para essa pesquisa, pois configura-se como uma das forças objetivas, materiais que influenciam os indivíduos. São as forças do mundo, do Estado, influenciando os corpos, são partes do nosso corpo, influenciam a vida de crianças e adolescentes, bem como a vida de adultos, em um processo que cria e recria espaços abertos e em movimento.

apenas um sinônimo para sujeito, a subjetividade pode ser entendida minimamente como o sujeito e fora do sujeito” (ROLNIK, 2016).

O sujeito capta o mundo, capta as formas do mundo. Nesse caminho, as formas do mundo ao serem captadas, através das percepções como tato, audição, visão, são imediatamente associadas com o repertório de representações culturais que o sujeito possui e na qual está estruturado como indivíduo. O sujeito cria e projeta essas representações nas formas que observa, toca ou ouve e, com isso, produz o sentido. O modo como essa experiência fora do sujeito capta o mundo dá-se pelo efeito das forças do mundo em nosso corpo. O modo como as forças do mundo nos afetam e criam representações/experimentações nos influenciam e atravessam nossos corpos, nas palavras de Massey, poderiam ser as “estórias-até-agora” que compõem os corpos.

A percepção e a experiência do sujeito produzem um tipo de conhecimento, o conhecimento cognitivo. A experiência de perceber as forças do mundo nos corpos desenvolve um outro tipo de conhecimento, o saber do corpo ou o saber dos afetos. De acordo com Rolnik, essa experiência subjetiva enquanto sujeito possui funções que não são descartáveis, são funções de comunicabilidade e sociabilidade. A experiência subjetiva fora do sujeito nos permite uma orientação ecológica, etológica, que visa não à comunicabilidade, mas sim à preservação da vida (ROLNIK, 2016).

As experiências do sujeito e fora do sujeito se articulam de formas distintas e a relação entre os dois se apresenta como um paradoxo, desestabilizando os contornos do mundo e seus sentidos. Segundo a já referida pesquisadora, possuímos uma pele, “roupa-pele”, que é desenhada pelo nosso repertório cultural que vestimos e que identifica nosso corpo.

O formato do globo terrestre como é apresentado atualmente no mundo moderno não é real, as imagens que mostram os contornos e formas dos espaços são representações que não conseguem explicitar o real, e nem têm essa intenção, no entanto, são formas apresentadas como uma representação da realidade, uma linguagem que comunica e diz o que é o mundo, ou o território do Brasil, Mato Grosso do Sul, Dourados. Essa representação imagética dos espaços no movimento de se tornar linguagem se torna uma forma de falar sobre o mundo. Nesse diálogo também existe o outro lado, o da pessoa que assimila essa ordenação imagética de símbolos e aprende a ler essas imagens e assim entende o mundo também a partir dessa ordenação que constrói uma língua, como a linguagem cartográfica (OLIVEIRA JR, 2009, p. 19).

O desenvolvimento do projeto da modernidade contribuiu para consolidação de uma cartografia de extrema precisão matemática e razão moderna que auxiliam na localização e no deslocamento de riquezas, mercadorias, sociedades e ideias, buscando uma universalização de uma maneira de se imaginar o espaço (MASSEY, 2008, p. 103).

Assim, através dos argumentos expostos ao longo desse trabalho, consideramos que as investigações desenvolvidas nessa pesquisa contribuíram para desterritorializar e movimentar a linguagem cartográfica oficial

Através da análise das cartografias elaboradas nessa pesquisa, é possível ainda identificar que quando os estudantes se espacializam, quando desenham seus caminhos e deslocamentos diários sobre a representação imagética da cidade, rasurando os contornos da cartografia cartesiana, tanto os estudantes como os pesquisadores se experimentam e experimentam a cidade. E com esse movimento de reflexão, sobre o movimento físico de peregrinação e transporte, os jovens começam a expor o seu conhecimento sobre a cidade, e com isso, começam a re(a)presentá-la.

Ao localizar e pensar sobre os locais que frequentam e transitam dentro da cidade os indivíduos se representam/experimentam, expõem atos do cotidiano que compõem a sua “Roupa-pele” e, a partir do momento em que as pessoas registram sua espacialização, seus deslocamentos na cidade, as pessoas se identificam com os lugares da cidade que compõem a vida delas naquele momento mas, sempre em mudança e movimento.

Os locais também compõem as pessoas, seus corpos, e as forças que buscam normatizar os indivíduos, como horários da escola, localidade da escola, minoridade e maioria perante o Estado, faixa etária, são fatores que foram identificados nas falas dos estudantes durante as entrevistas. São dados que podem ser observados e identificados nas cartografias elaboradas pelos estudantes. São relações sociais que fazem parte da construção e do movimento da vida, de ser jovem, estudante do Ensino Médio, brasileiro, são normatizações que existem, mas são tensionadas e rasuradas a partir das linhas de fuga, próprias da vida em acontecimento e se relacionam com um espaço que está em aberto.

Entendemos que a partir do trabalho desenvolvido, articulamos e costuramos o conceito de *agenciamento coletivo de enunciação*, considerando que a elaboração de outras cartografias de Dourados (MS) buscou também desterritorializar a linguagem cartográfica oficial, causando fissuras nos limites da cartografia, a fim de “poluí-la”,

“rasurá-la” pelas expressões e ideias dos estudantes das escolas pesquisadas, revelando uma multiplicidade de estórias-até-agora, expondo vozes dos estudantes do ensino médio sobre a cidade, fazendo ouvir vozes que até então não se ouvia.

O trabalho desenvolvido gerou uma cartografia coletiva “por vir”, Inacabada ou ainda em Processo. Os movimentos, que se revelam imagetivamente, mostram pontos de conectividade, visões e noções do espaço : Dourados – Ms. A pesquisa mostrou que os caminhos e movimentos revelam lugares que falam através dos estudantes, neste sentido, não se trata de saber qual estudante fala, ou ainda do que se fala, mas como os lugares que aparecem na pesquisa falam através dos estudantes, dos seus movimentos e dos caminhos que compõe os mapas. A escola, casa, shopping e igreja, tangenciam pontos de conexão entre os jovens que participaram da pesquisa, estes pontos de conexão expõe também, parte de uma relação complexa: sociedade-espaco. Os estudantes assim, se formam na relação entre sociedade-espaco e estórias-até-aqui, onde parte destas relações são imagetivamente explicitadas pelas cartografias em devir, aqui apresentadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C; PASSERON, J. C. **A profissão do sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- DAMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v.1.
- ERIKSEN; F. S. N. **História da Antropologia**. 4. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- FERRAZ, C. B. O. Entre-Lugar: apresentação. **Entre-Lugar**, Dourados, MS, ano 1, n. 1, p. 15-31, 1º sem. 2010.
- FERRAZ, C. B. O.; NUNES, F. G. Linguagens geográficas: o de Fora, o corpo e o aluno. In: PORTUGAL, J. F.; OLIVEIRA, S. S.; RIBEIRO, S. L. (Org.). **Formação e docência em geografia**: narrativas, saberes e práticas. Salvador: Editora da UFBA, 2016, p. 241-260.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- GALLO, S. Em torno de uma educação menor: variáveis e variações. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia, GO. **Atas...** Goiânia: ANPEd, 2013. p. 1-12.
- _____. **Deleuze & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008. (Coleção Pensadores & Educação)
- GIRARDI, G. Mapas desejanter: uma agenda para a cartografia geográfica. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 20, n. 3 (60), p. 147-157, set./dez. 2009.
- HISSA, C. E. V. **A mobilidade das fronteiras**: inserções da geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2006.
- INGOLD, T. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- OLIVEIRA JUNIOR, W. M. Grafar o espaço, educar os olhos: Rumo a geografias menores. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 20, n. 3 (60), p. 17-28, set./dez. 2009.

_____. A educação visual dos mapas. In: Encontro de Geógrafos de América Latina, 13., 2011, San José, Costa Rica. **Anais...** San José: Universidad Nacional de Costa Rica, 2011. v. 1.

_____. Mapas em deriva: imaginação e cartografia escolar. **Geografares: Revista do Mestrado e do Departamento de Geografia da UFES**, Vitória, ES, n. 12, p. 1-49, jul. 2012.

PEIXOTO, R. A. **Cartografias imaginárias**: estudos sobre a construção da história do espaço nacional brasileiro e a relação História e Espaço. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

PESSOA, F. Poesias de Álvaro de Campos. Lisboa, PT: Edições Ática, 1944.

PRO-POSIÇÕES: **Dossiê**: A Educação pelas imagens e suas geografias. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, v. 20, n. 3 (60) set./dez. 2009.

ROLNIK, S. Cartografia ou de como pensar com o corpo vibrátil. 1989. **Núcleo de Estudos da Subjetividade**. PUC-SP. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensarvibratil.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre, RS: Sulina/Editora da UFRGS, 2014.

_____. S. Videoteca. **Seminário Novos Povoamentos (Parte II)**. TVPUC. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3DX65xU5i8o>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes, **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 78, 2007. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/753>>. Acesso em: 18 set. 2017.

SANTOS, D. **O ensino da geografia na escola básica**: objetivos e procedimentos. Notas de Aula: 20 jun. 2016, 12 ago. 2016.

_____. **A reinvenção do espaço**. São Paulo: Unesp, 2002.

_____. **O que é geografia?** 2007. Inédito. Apostilado.

_____. Uma Cartografia para o Imperialismo. São Paulo, **Revista PUC Viva**, Ano 6, n. 20, p. 1-10, jun. 2004. Disponível em: <<http://www.olharesgeograficos.com.br>>. Acesso em: 9 ago. 2017.

ANEXOS

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos convidando seu filho(a) para participar de uma pesquisa a ser realizada no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* de Dourados com o tema “**OUTRAS CARTOGRAFIAS DE DOURADOS (MS): representações de jovens do Ensino Médio**”. Para tanto, necessitamos do seu consentimento. A pesquisa tem como objetivos: identificar quais são as ideias que os estudantes têm sobre a cidade de Dourados (MS); quais são seus referenciais de localização, quais são as ruas, caminhos que mais fazem e conhecem; quais são os locais que gostam e que não gostam, quais os locais que frequentam, a fim de elaborar uma cartografia que expresse a geograficidade do aluno, seu conhecimento, suas percepções, suas ideias sobre o território que vivem e compartilham. Acreditamos que esta pesquisa seja importante, pois possibilitará a elaboração de materiais didáticos que auxiliem os professores de Geografia a trabalharem elementos da cartografia a partir das vivências dos próprios alunos. Serão utilizados como instrumentos da pesquisa e a coleta de dados: questionário, entrevista e diálogo. **A pesquisa será realizada nas dependências do IFMS – *Campus* de Dourados. O dia e o horário serão previamente agendados junto à Coordenação da Escola.** A identidade de seu filho(a) será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um número. A pessoa que realizará a pesquisa será o acadêmico **Laio Guimarães Freitas**, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), devidamente matriculado, portador do **RGA: 2016156200005003** orientado pela Profa. Dra. Flaviana Gasparotti Nunes. Solicitamos a sua autorização para a realização do estudo e para produção de artigos técnicos e científicos. Caso aceite, assine ao final deste documento. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Agradecemos desde já sua atenção. **Obrigado!**

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu,

_____, RG/CPF

_____, abaixo assinado, concordo que meu filho(a) participe do estudo como sujeito. Fui informado sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a seu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento.

Dourados ___/___/___

ANEXO 2

Roteiro de perguntas

Introdução ao método e desenvolvimento de um Questionário:

Laio Guimarães Freitas*

O ato de observar, examinar, contemplar e quantificar perpassa as diversas ilhas de conhecimento na academia e cria um vínculo em comum, cria uma unidade no campo científico: Grande parte das pesquisas científicas, em algum momento, trabalham com o olhar sobre as formas, o olhar sobre o mundo, onde o pesquisador observa as formas do mundo, e trabalha com diversos meios de quantificar, pesquisar, analisar, identificar, e no caso da geografia, localizar os fenômenos. A reflexão inicial em torno do objeto se dá em um primeiro momento a partir da observação das formas; as tradições clássicas da geografia fundamentam a observação, o ato de observar como um dos sentidos estruturantes para o conhecimento, no entanto qual forma se observa e o que é possível identificar a partir dessa forma:

Em outros termos, na geografia, sobretudo em conformidade com os enfoques mais tradicionais, olhar seria observar e contemplar para descrever o que está a mostra, o que é visível e aparente. Tal interpretação não estaria amesquinhando a própria natureza do saber geográfico? Não haveria uma geografia sem o olhar? Pode ser pensado que, sem o olhar, a geografia comportar-se-ia na ausência de perspectiva de contemplação de formas, já que compreender as

formas, com todos os seus significados, e também o seu objetivo – A observação e Olhar p.179 (A mobilidade das Fronteiras)

O ato de olhar tem fortes relações com a pesquisa científica e, em especial com a geografia, que tem a cartografia como linguagem específica, que cria meios de falar sobre as formas do mundo. Tendo em vista estas considerações, o trabalho aqui proposto busca identificar as percepções e experiências que jovens do ensino médio tem da cidade de Dourados, a pesquisa procura identificar como este grupo observa as formas, entendendo o espaço geográfico a partir da percepção de outro grupo que experimenta e vivencia a cidade de outro modo, no entanto compartilha uma mesma realidade.

O material procura identificar quais são as ideias que os estudantes têm sobre a cidade, quais são seus referenciais de localização, quais são as ruas, caminhos que mais fazem e conhecem, quais são os locais que gostam e que não gostam, quais os locais que frequentam, a fim de elaborar uma cartografia que expresse a geograficidade do aluno, seu conhecimento, suas percepções, suas ideias sobre o território que vivem e compartilham.

A cartografia apresenta uma série de símbolos, imagens e formas que juntos constroem um discurso sobre o espaço. De fato, a observação das formas e a análise são fases do método de pesquisa científica extremamente necessários para elaboração do pensamento científico e no que toca a geografia o ato de observação das formas é estruturante para a construção do conhecimento espacial. A partir desta reflexão sobre como são observadas as formas, ou quais são os caminhos que o pesquisador utiliza para obter as percepções sobre as formas. A observação e olhar são requisitos legítimos na pesquisa científica, no entanto é possível explorar caminhos que busquem potencializar a análise para além do olhar físico e orgânico e considerar que:

Existem outros fatores que interferem no processo de construção da visão, que transcendem o próprio olhar físico: *o que se sente*, por sua vez, também e sempre afetado pelo que se conhece. Noutros Termos, o que um observador vê é afetado pelo seu conhecimento e experiência. As anotações apontam para a seguinte situação: a observação não é um começo que se fundamenta apenas no olhar; ou, ainda, o olhar não é o começo (não e inocente). A observação e Olhar, p. 181 (A mobilidade das Fronteiras)

Se a construção da visão sobre as formas transcendem o olhar físico, e se relaciona com o que o observador sente, pelo que ele conhece e pelo que o afeta, como seria um mapa que expresse parte dessas relações de sentidos e percepções?

Uma cartografia que busque expressar, construir uma mensagem que fale da cidade a partir da identificação das percepções e sensações sobre as formas que os observadores têm sobre a cidade. Para tanto, seria necessário uma série de questionamentos busquem aflorar essas

percepções e sensações na fala dos estudantes pesquisados. Sendo assim, seria necessário um roteiro de perguntas que possa ser utilizado como ferramenta de pesquisa para coleta de dados que expressem ou dialoguem com as sensações e experiências que se dão nas intensidades do espaços.

Espaço e território são imagens, visuais e não visuais. Formas, volumes e fluxos. Processos visíveis e invisíveis. Mas as imagens não são produto exclusivo das estruturas visuais, com as quais se tem contato direto. Elas também são processadas através das experiências cotidianas desenvolvidas ao longo da história, a partir de vários olhares que ultrapassam o exclusivamente visual. O olhar e a leitura, p. 187.

As categorias espaço e território são trabalhadas em sala de aula como categorias que necessitam de um adjetivo para caracterizá-la, no entanto, o adjetivo acaba suprimindo a categoria, como espaço-social, espaço-cultural, território-social, território-econômico. Este entendimento acaba negligenciando a discussão sobre o que as pessoas entendem como território e o que entendem como espaço.

No que pode ser considerado como o início da cartografia ocidental-europeia, principalmente, os mapas tinham a preocupação de explicitar a visão do autor, expressada a partir de imagens que representassem fronteiras, limites, imagens panorâmicas gerais de um espaço. Muitas obras se aproximavam mais de quadros de uma paisagem do que um mapa cartesiano moderno, que está preocupado em expressar com precisão a localização dos objetos representado no mundo a partir de extensividades fixas.

As descrições clássicas da geografia construíram-se, basicamente, a partir do exercício de observação fundamentado no olhar. E, de um modo geral o que se entende por síntese, em geografia clássica, e transportado para o mapa. A cartografia, portanto, passa a ser compreendida como uma técnica indispensável ao trabalho de síntese espacial, que se realiza através do mapeamento do visível, do fotografável e do perceptível ao olhar. p. 188

Os questionamentos apontados buscam retirar de plano de fundo os temas que fazem parte da construção do pensamento científico, a fim de explorar as fissuras que existem nos métodos clássicos de pesquisa científica.

O método escolhido para a obtenção de dados se deu na forma de um questionário com 10 perguntas que tem o intuito de identificar quais são as percepções, sensações, sentimentos e ideias que os estudantes do ensino médio têm com a cidade de Dourados. A pesquisa tem o intuito de relacionar os dados extensivos com dados intensivos dos espaços. Este trabalho busca outros caminhos para se falar sobre os espaços, a fim de transcender o sentido da

visão e do rigor cartesiano como fator estruturante para expressar a realidade a partir de uma extensividade fixa dos espaços.

Questionário:

- Qual sua idade? Qual ano do Ensino Médio frequenta?
- Qual a cidade em que Nasceu?
- Onde mora? (Bairro) Com quem?
- Você gosta de Dourados? Por que?
- Você gosta de algum lugar específico na cidade? Quais lugares gosta? (Se não gosta) Porque?
- Como é Dourados para você?
- Quais são os caminhos que você percorre Diariamente/Semanalmente?
- Quais os locais na cidade vai com frequência para finalidade de lazer e diversão. E depois disso, perguntar qual foi o último. Sobre isso também pedir registros imagéticos.
- Na sua opinião, para que serve um mapa?
- Como é o mapa de Dourados? Aqui, pedir também para eles desenharem da forma como conseguirem os caminhos em Dourados.
- O que deveria ter no Mapa de Dourados (Qual ponto deveria ser Localizado)?
- O que você entende como bom e como ruim em Dourados? Porque?

ANEXO 3

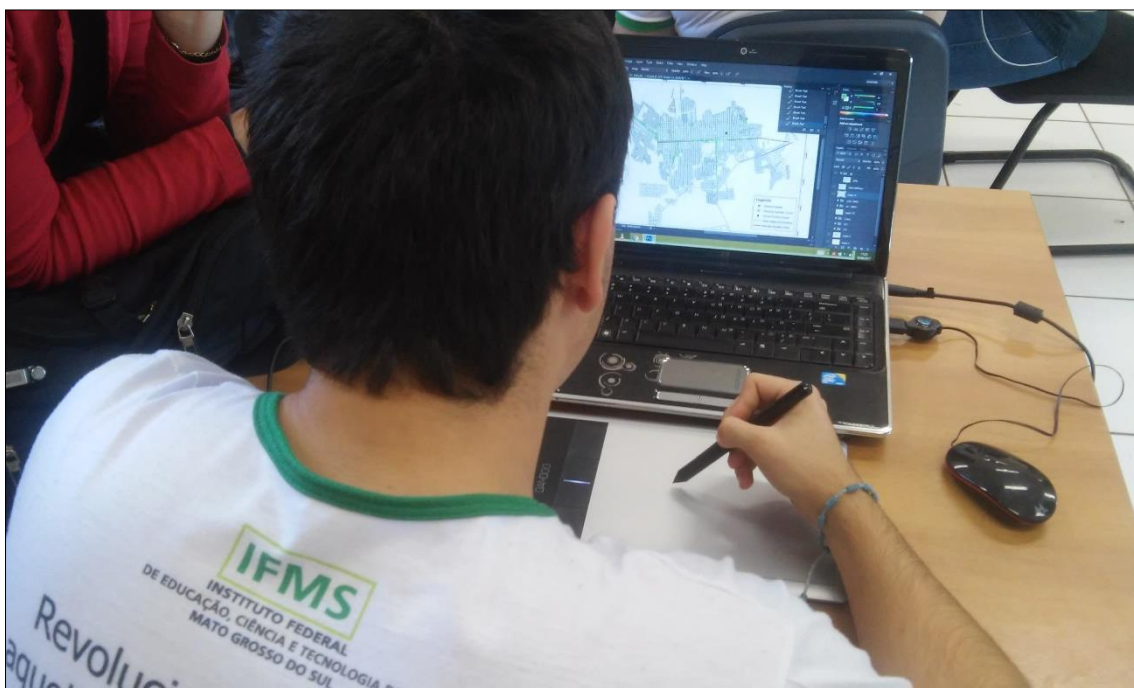


Imagem 1 – Aluno do IFMS criando mapa
Fonte: Acervo do Autor

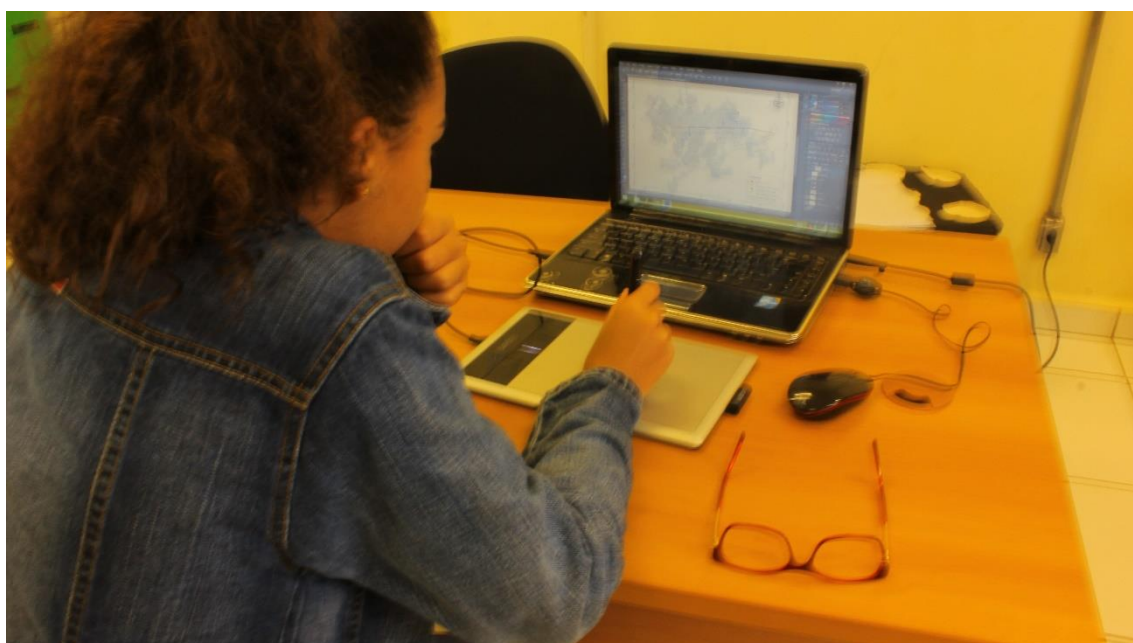


Imagem 2 – Aluna do IFMS criando mapa
Fonte: Acervo do autor

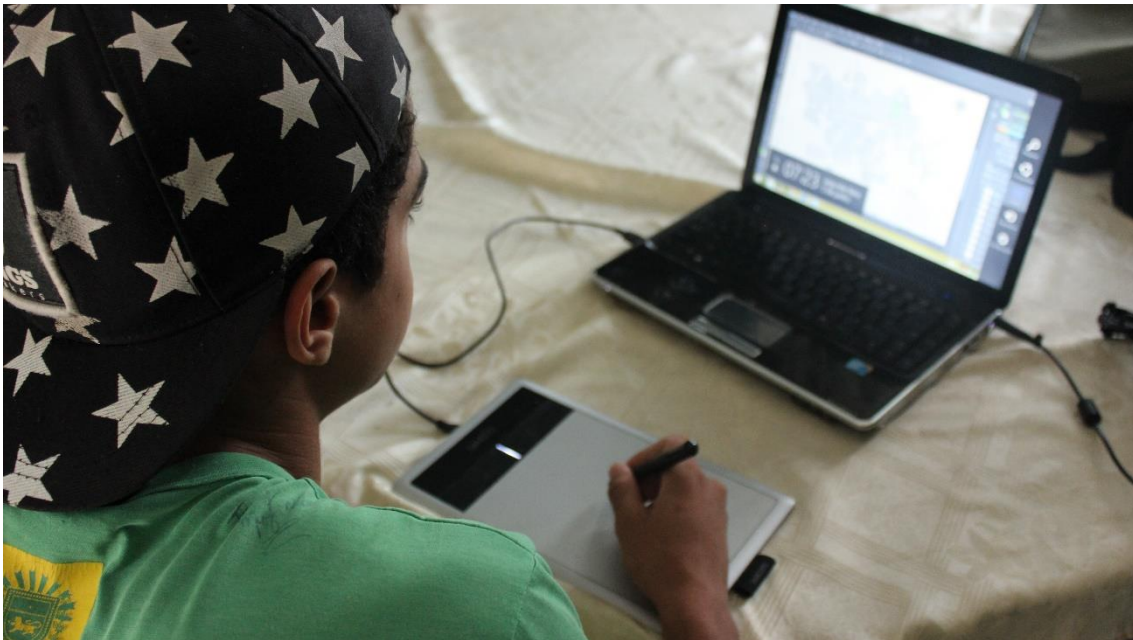


Imagem 3 – Aluno da E.E. Floriano Viegas Machado criando mapa
Fonte: Acervo do autor



Imagem 4 – Aluna da E.E. Floriano Viegas Machado criando mapa
Fonte: Acervo do autor



Imagem 5 – Reunião com Grupo do Terceiro ano da E.E. Floriano Viegas Machado
Fonte: Acervo do autor

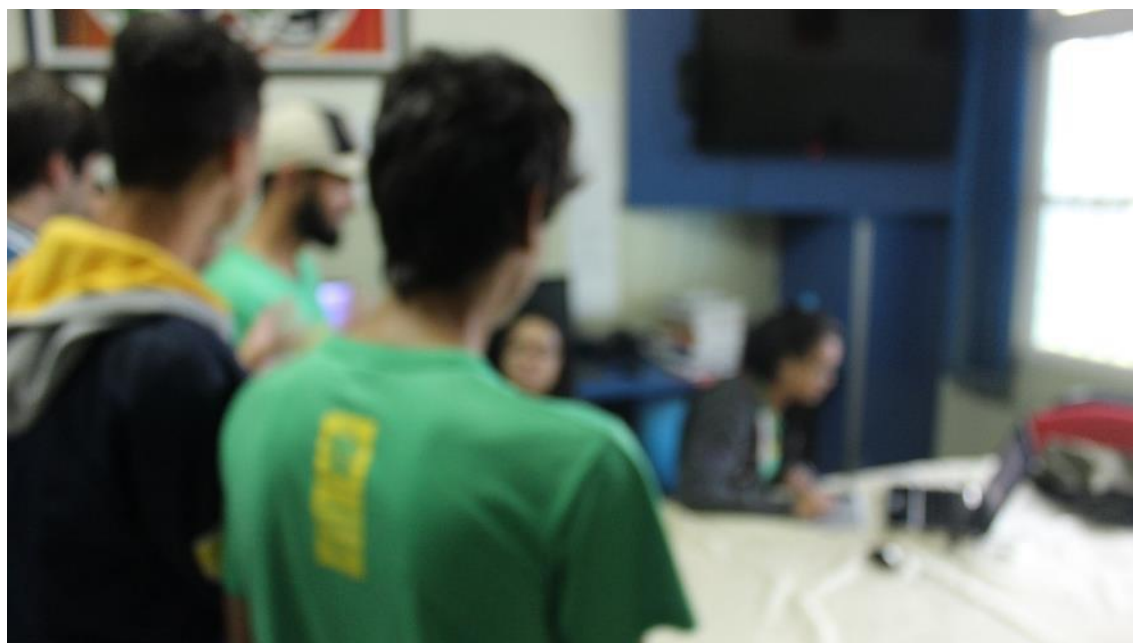


Imagem 6 – Reunião com Grupos do primeiro ano e Segundo ano da E.E. Floriano Viegas Machado
Fonte: Acervo do autor

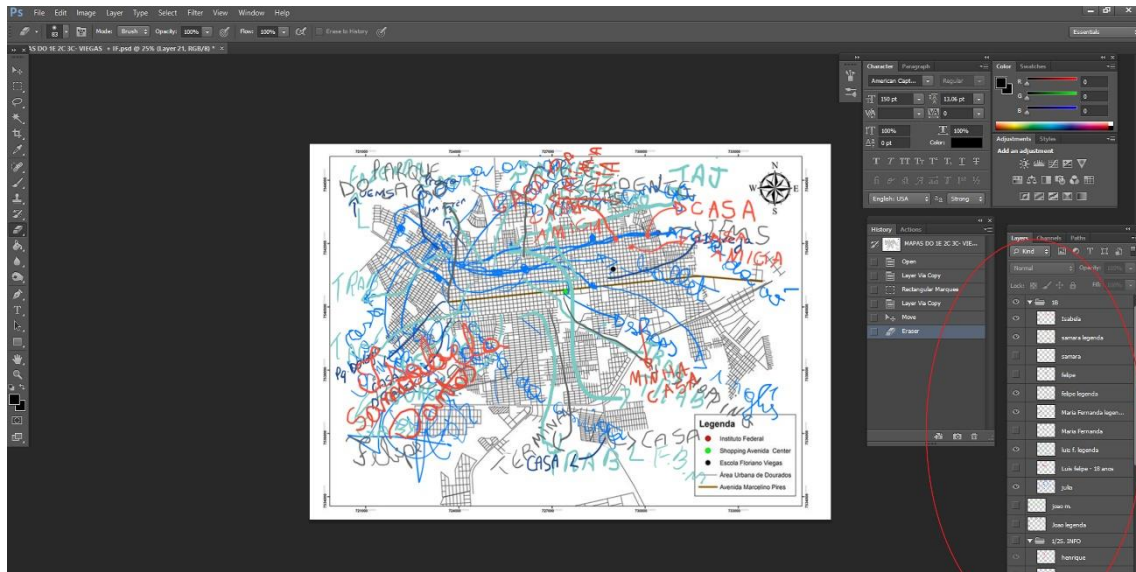


Imagem 7 – Tela Do Software Utilizado no trabalho com destaque em vermelho sinalizando camadas

Fonte: Acervo do autor